

De Mindset van Kinderen Met en Zonder Dyslexie

Dionne Damman

Masterthesis Orthopedagogiek Leren en Ontwikkeling

Supervisors

1. B. Radstaak, MSc.
2. S. Kuster, MSc.
3. Prof. Dr. A. M. T. Bosman

Augustus 2013

Radboud Universiteit Nijmegen



Voorwoord

Als afsluiting van de studie Orthopedagogiek schreef ik de masterthesis die hier nu voor u ligt. Het afgelopen studiejaar kreeg ik de mogelijkheid om zowel stage te lopen als mijn scriptie te schrijven binnen de praktijk Braams&Partners. Met veel plezier kijk ik terug op een fijn, leerzaam studiejaar waarin ik veel uitdaging kreeg. Door de praktijkervaring tijdens mijn stage viel de theorie van de afgelopen studiejaren beter op zijn plaats. Ik kreeg de kans om me te verdiepen in leerproblemen, waaronder dyslexie. Tijdens de stageperiode kreeg ik zicht op de impact die een leerprobleem kan hebben op het dagelijks leven van een cliënt. Voor mij is extra duidelijk geworden dat leerfrustraties invloed kunnen hebben op hoe een kind of jeugdige in zijn vel zit en hoe hij of zij gemotiveerd is. Het was dan ook interessant om onderzoek te mogen doen naar de mindset van kinderen met en zonder dyslexie.

Meerdere mensen hebben hun bijdrage geleverd aan het tot stand komen van deze masterthesis en een dankwoord is dan ook zeker op zijn plaats. Allereerst gaat mijn dank uit naar Sanne Kuster. Zij motiveerde mij om me te verdiepen in de theorie achter de mindset en samen met haar heb ik het onderzoek opgezet en de vragenlijst voor het onderzoek ontwikkeld. Sanne, je hielp me de weg te vinden in de literatuur en voorzag me van bruikbare, opbouwende feedback. Hopelijk biedt deze thesis aanknopingspunten voor jouw promotieonderzoek. Bob Radstaak, jou wil ik bedanken voor de prettige begeleiding vanuit de Radboud Universiteit. Jouw kritische vragen hielpen me vaak een denkstap verder. Bedankt ook voor je vertrouwen, het delen van je kennis en je razendsnelle feedback. Mijn dank gaat tevens uit naar Prof. Dr. Anna Bosman. Het was namelijk fijn en verhelderend om samen te brainstormen over de opzet van het onderzoek en de vragenlijst. Daarnaast gaat mijn dank uit naar Tom Braams. Hij bood mij de mogelijkheid om mijn scriptieonderzoek uit te voeren binnen de praktijk. Alle collega's binnen Braams&Partners wil ik hartelijk bedanken voor de getoonde interesse en de medewerking bij de dataverzameling. Ook gaat mijn dank uit naar de geïnteresseerde, bereidwillige directeuren en leerkrachten die dataverzameling binnen verschillende basisscholen mogelijk maakten. Tot slot bedank ik mijn (schoon)familie en vrienden, waaronder in het bijzonder mijn ouders en vriend, voor het vertrouwen, jullie steun en luisterend oor. Fijn dat jullie me soms ook even achter de computer 'wegtrokken', zodat ik even later na wat afleiding weer met frisse moed kon starten. Bedankt allen!

Met een tevreden gevoel rond ik nu mijn studie af. 'Met de bagage van de afgelopen jaren op mijn rug' ga ik de uitdaging om als orthopedagoge te functioneren in de praktijk heel graag aan. Voor nu wens ik u veel plezier tijdens het lezen mijn thesis!

Dionne Damman

Augustus 2013

De Mindset van Kinderen Met en Zonder Dyslexie

Dionne Damman

Radboud Universiteit Nijmegen

Samenvatting

In de onderhavige studie is gekeken naar eventuele verschillen tussen de mindset en attributies van kinderen met en zonder dyslexie. Verder is onderzocht of er een relatie is tussen de mindset ten aanzien van lezen en spellen en het leerrendement op het gebied van lezen bij kinderen met en zonder dyslexie. Kinderen met dyslexie ($N = 72$) en kinderen zonder dyslexie ($N = 116$) uit de groepen 3 tot en met 8 van het regulier basisonderwijs namen deel aan het onderzoek. De kinderen zijn geïnterviewd aan de hand van een zelfontwikkelde vragenlijst die de mindset en de attributies van kinderen pretendeerde te meten. Uit de resultaten bleek dat kinderen met dyslexie ervaringen op verschillende gebieden, waaronder lezen en spellen, vaker toeschrijven aan de aanleg en minder vaak aan de inzet in vergelijking met kinderen zonder dyslexie. Er kwamen in de onderhavige studie geen verschillen naar voren tussen de mindset van kinderen met en zonder dyslexie. De verwachtingen van kinderen met en zonder dyslexie over ontwikkeling van verschillende vaardigheden, waaronder lezen en spellen, kwamen overeen. De kinderen leken over het algemeen te denken dat ontwikkeling mogelijk is als er geoefend wordt of als er inzet wordt getoond. De relatie tussen het leerrendement en (het wel of niet hebben van) de diagnose dyslexie bleek verschillend te zijn voor kinderen met verschillende mindsetscores ten aanzien van lezen en spellen. De kinderen met dyslexie hebben gemiddeld een lager leerrendement op het gebied van lezen en spellen. De onderzoeksresultaten wijzen er voorzichtig op dat de kinderen met dyslexie die een meer gefixeerde mindset lijken te hebben in verhouding een nog lager leerrendement hebben dan de kinderen met dyslexie die een groeimindset lijken te hebben ten aanzien van lezen en spellen.

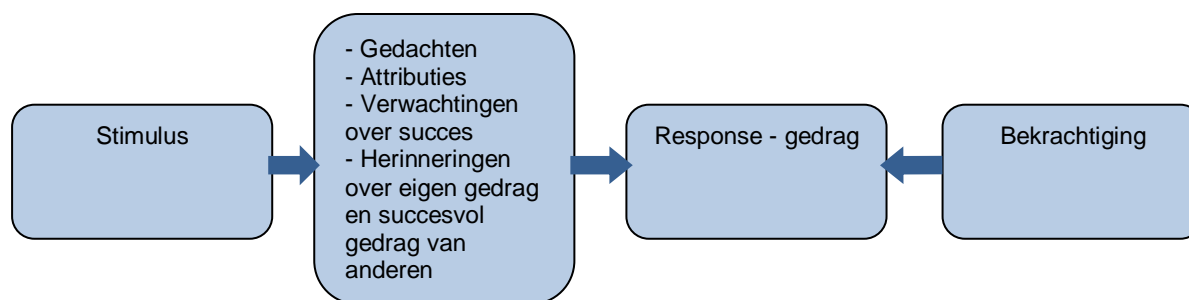
“You don’t have to be great to start, but you have to start to be great”

Zig Ziglar, 1926-2012

De motivatie van de mens maakt dat hij of zij ergens wel of niet aan begint, bijvoorbeeld aan het beklimmen van een berg of aan het lezen van deze masterthesis. Ook is motivatie de kracht of de passie (Bors & Stevens, 2010) die de mens aanzet tot het wel of niet afmaken van een taak. Motivatie wordt dan ook gezien als een toestand waardoor men iets doet wat hij wil of moet doen (Poulie, 1994). De psychologe Dweck, hoogleraar aan de Stanford University heeft ruim dertig jaar onderzoek gedaan naar de relatie tussen motivatie en prestaties. De onderhavige studie naar de mindset van kinderen met en zonder dyslexie sluit aan op de theorie en onderzoeken van Dweck naar motivationele processen waarin het begrip *mindset* centraal staat (Dweck, 2006). Met de term *mindset* wordt verwezen naar de visie (*self-theory*) van een mens op de ontwikkeling van zijn of haar eigen persoonskenmerken en capaciteiten (Dweck, 2000; Dweck, 2006). Uit het onderzoek van Dweck, dat verderop in deze masterthesis uitgebreider aan bod zal komen, blijkt dat de mindset van invloed is op de leerdoelen van de mens en zijn of haar visie op inspanning (Dweck, 2006). In de huidige studie zal worden gekeken naar de rol van de mindset bij kinderen met en zonder dyslexie.

Motivatie

De hedendaagse visie op motivatie gaat uit van de cognitivistische benadering die interne mentale processen modelleert (Valcke, 2010). In Figuur 1 wordt basaal weergegeven welke processen hypothetisch een rol spelen in motivationele processen (Valcke, 2010). Het woord motivatie is afgeleid van het Latijnse woord ‘movere’, wat ‘bewegen’ betekent. Motivatie wordt gedefinieerd als een innerlijk proces dat een persoon aanzet (of beweegt) tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt (Woolfolk, Hughs & Walkup, 2008, in Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011). Uitgaande van deze definitie kan motivatie worden gezien als de tweede stap in Figuur 1, waarin verschillende motivationele factoren staan opgesomd. De motivatiepsychologie is de studie naar de oorzaken van het ontstaan, de richting, de intensiteit, de duur en het doel van het gedrag. Gesteld wordt hierbij dat motivatie niet rechtstreeks te observeren is, maar dat het een latent construct is dat afgeleid wordt uit het gevolg van motivatie, namelijk het gedrag. (Rovers, 2010; De Man, Ockerman & Janssens, 2011). Petri (2004, in Rovers 2010) stelt op basis hiervan dat ongemotiveerdheid als fenomeen niet bestaat, aangezien een mens altijd gedrag vertoont en aan dit gedrag ligt motivatie ten grondslag.



Figuur 1. Hypothetisch model van motivationele processen volgens de cognivistische benadering (Valcke, 2010).

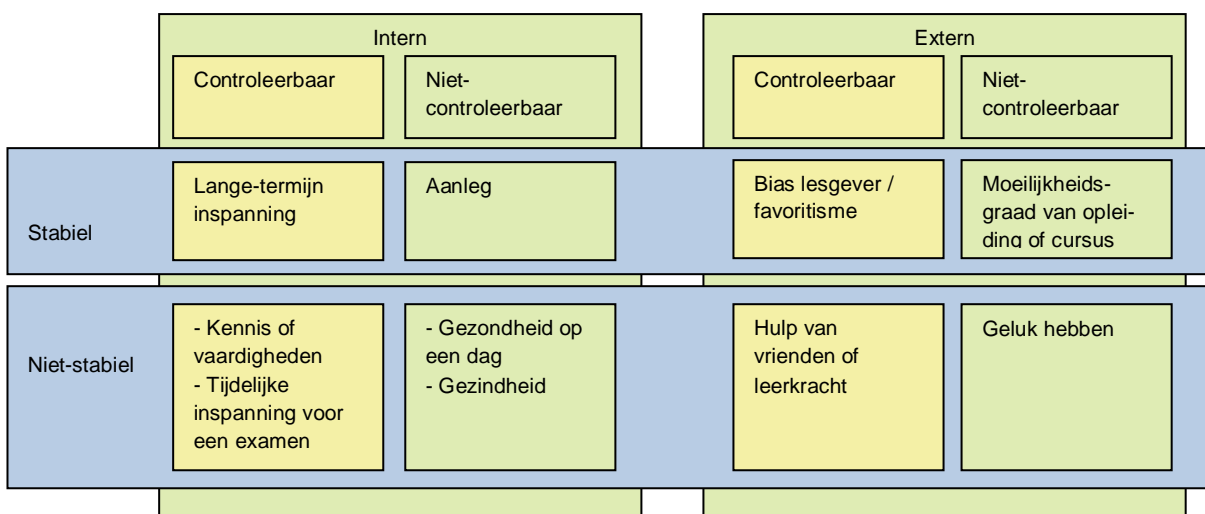
Motivatie wordt beschouwd als een belangrijke factor in de leerontwikkeling van de mens (Pameijer, 2002). Vanuit neurocognitief perspectief wordt leren gezien als het vormen van sterke en uitgebreide verbindingen tussen hersencellen, die door ons gedrag en door gedachten en inspanningen aangelegd worden (Dirksen, 2008, p. 249; Teunis, 2008, p. 26). Dat inspanning van belang is om tot leren te komen blijkt uit onderzoeken van de laatste decennia waarin steeds meer de plasticiteit van de hersenen naar voren komt (Sitskoorn, 2004). Dit betekent dat de intelligentie en de capaciteiten van de mens niet vaststaan, maar juist veranderbaar zijn door inspanning (Teunis, 2008). Motivatie speelt dus een belangrijke rol bij het leren, aangezien motivatie voorafgaat aan inspanning (Poulie, 1994). Gemotiveerd leren *leren* wordt dan ook gezien als één van de belangrijkste doelen van het onderwijs (Ames, 1990).

Voor kinderen met dyslexie geldt over het algemeen dat zij zich extra moeten inzetten om te leren lezen en spellen in vergelijking met kinderen zonder dyslexie (Braams, 2002). Om deze extra inspanning te kunnen leveren is het belangrijk dat leerlingen met dyslexie gemotiveerd zijn. Kinderen met dyslexie hebben vaak al veel faalervaringen opgedaan in hun leerontwikkeling (Bosman & Braams, 2005). Het kan tot frustraties leiden als het kind voldoende intelligent is, maar het technisch lezen niet onder de knie krijgt, terwijl het bij leeftijdgenootjes probleemloos lijkt te verlopen (Loonstra & Braams, 2010). Verondersteld wordt dat deze frustraties een negatieve invloed kunnen hebben op de motivatie van leerlingen met dyslexie (Van der Leij, 2003). Aangezien motivatie een belangrijke rol speelt in de leerontwikkeling van kinderen met dyslexie, loont het zich om meer inzicht te verkrijgen in de motivationele processen bij kinderen met dyslexie. Allereerst wordt ingezoomd op motivationele processen in het algemeen, zoals deze zijn beschreven op basis van eerdere studies. In de onderhavige studie zal vervolgens worden ingegaan worden op eventuele verschillen in motivationele processen bij kinderen met en zonder dyslexie.

De attributietheorie

De attributietheorie van Weiner (1992) geeft aan dat de manier waarop de mens bepaalde ervaringen interpreteert invloed heeft op zijn of haar motivatie. De theorie sluit aan op de cognitivistische benadering van motivatie, zoals die hierboven kort beschreven is (Valcke, 2010). De attributietheorie stelt dat mensen over het algemeen geneigd zijn om te zoeken naar oorzaken van ervaringen, om zo de dingen die om hen heen gebeuren te begrijpen en eveneens om in het vervolg, indien gewenst, anders te handelen (Weiner, 1985, 2001, 2007, in Bors & Stevens, 2010). Bors & Stevens (2010) beschrijven dat de mens vooral attributeert bij gebeurtenissen die een onverwacht of een negatief resultaat hebben, bij gebeurtenissen die belangrijk zijn en/of grote consequenties hebben en bij gebeurtenissen die nieuw zijn. Weiner ziet de oorzaken die iemand toeschrijft aan een ervaring als (Bors & Stevens, 2010) ‘gepercipieerde redenen’ en benadrukt dat het niet hoeft te gaan om daadwerkelijke oorzaken. Deze oorzakelijke toeschrijvingen, waarvan iemand denkt dat ze ten grondslag liggen aan de ervaring die wordt ondervonden, zijn volgens Weiner belangrijk aangezien ze gevolgen zouden kunnen hebben voor hoe men zich voelt, hoe men zich gedraagt en hoe men gemotiveerd is en blijft (Bors & Stevens, 2010).

Attributies in drie verschillende dimensies. In de wijze waarop personen oorzaken van succes of falen attribueren kunnen verschillende patronen worden gezien. Uit het onderzoek van Weiner (1992) komen daarbij drie dimensies naar voren. Zo onderscheidt hij de *locus of control*, de stabiliteit en de controleerbaarheid van de attributies. In Figuur 2 wordt een ordening weergegeven van deze dimensies ten opzichte van elkaar (Weiner, 1986 in Schunk, Pintrich & Meece, 2008). De verschillende dimensies worden één voor één uitgewerkt.



Figuur 2. Ordening van de attributies in de drie verschillende dimensies volgens Weiner (gebaseerd op Schunk, Pintrich & Meece, p. 101, in Valcke, 2010).

Weiner stelt ten eerste dat het een belangrijk verschil maakt of iemand oorzakelijkheid in zichzelf (intern) of buiten zichzelf (extern) zoekt en noemt dit de *locus of control* (Bors & Stevens, 2010). Een voorbeeld van uitspraak van een interne attributie is: 'Ik heb het zelf niet goed gedaan.' Indien de oorzaak buiten de persoon zelf wordt gezocht, bijvoorbeeld in de omgeving of in de medemens, is er sprake van extern attribueren. Daarnaast onderscheidt Weiner de dimensie stabiliteit, die aangeeft of een oorzaak gezien wordt als onveranderlijk (stabiel) of variabel (niet-stabiel) (Weiner, 1992). Ten derde kijkt hij naar de controleerbaarheid van de attributies (Weiner, 1992). Daarbij stelt hij de vraag of de toeschrijver van de oorzaken het gevoel heeft dat hij of zij controle heeft over de oorzaken of niet.

Relaties tussen causale dimensies, emotionele reacties en gedrag. De attributies die ingedeeld worden op verschillende dimensies hebben gevolgen voor de interne processen die centraal staan in de cognitivistische benadering van motivatie (Weiner, 1992, in Schunk et al., 2008). Weiner stelt dat de attributies gevolgen hebben voor de emotionele reactie en voor het gedrag. Zijn voorstelling hiervan is uitgewerkt in Figuur 3.

Dimensie	→	Emotionele reactie	→	Gedrag
Locus of control	→	Zelfbeeld: trots, zelfvertrouwen, zelftwijfel	→	Gevolgen voor: - Type gedrag - Doorzettingsvermogen - Mate van inzet
Stabiliteit	→	Toekomstverwachtingen: (wan) hoop, hulpeloosheid	→	
Controleerbaarheid	→	Verantwoordelijkheidsgevoel: schuldgevoel, schaamte	→	

Figuur 3. Relaties tussen causale dimensies, emotionele reacties en gedrag (Weiner (1992) in Bors & Stevens, 2010)

Hij beschrijft onder andere dat wanneer iemand succes of falen toeschrijft aan een interne oorzaak (bijvoorbeeld zijn inzet of aanleg) dat dit kan leiden tot respectievelijk meer of minder zelfvertrouwen. Indien iemand succes of falen toeschrijft aan een stabiele factor (zoals aanleg) kan zijn verwachting voor ditzelfde patroon in een volgende situatie toenemen (Weiner, 1992, in Bors & Stevens, 2010). Wanneer een leerling denkt dat een onvoldoende score voor lezen voorkomt uit zijn eigen onvermogen, zou hij volgens de theorie van Weiner (1992) kunnen verwachten dat het een volgende keer weer niet lukt om een voldoende te halen voor lezen. Indien iemand succes wijdt aan een factor die hij zelf kan controleren (bijvoorbeeld inzet), dan zal hij het idee hebben zelf controle te hebben over een volgende situatie. Weiner (1992) omschrijft dit gevoel van controle bij een succeservaring als een positief verantwoordelijkheidsgevoel. In het geval van een faalervaring zou het gevoel van

controle een schuld- of schaamtegevoel op kunnen leveren (Weiner, 1992, in Bors & Stevens, 2010). Op onderwijsgebied maakt de attributietheorie van Weiner inzichtelijk hoe leerlingen verschillend kunnen denken over succes- of faalervaringen. De theorie beschrijft hoe het sommige leerlingen zal lukken om een mislukking om te buigen tot een leerervaring, terwijl andere leerlingen de moed verliezen (Bors & Stevens, 2010).

Attributiestijl. De onderzoekers Peterson, Maier en Seligman (1993) hebben ontdekt dat individuele verschillen van invloed zijn op de manier van attribueren. Het idee dat individuele verschillen mogelijk van invloed zijn op attributies ontstond toen zij de resultaten bekeken die verkregen waren uit conditioneringsexperimenten bij honden. Door middel van experimenten werd duidelijk dat sommige honden zich passief en hulpeloos gedroegen bij negatieve ervaringen, zowel in situaties waar ze zelf wel controle over hadden als in situaties waar ze zelf geen controle over hadden. Dit terwijl andere honden dit hulpeloze gedrag juist kwijt raakten. Bij mensen zijn soortgelijke resultaten gevonden (Peterson, Maier en Seligman, 1993). De conclusie die de onderzoekers Peterson, Maier en Seligman hieraan verbonden is dat er ook persoonsgebonden attributiestijlen bestaan, namelijk een meer optimistische ('aangeleerd optimisme') of een meer pessimistische stijl ('aangeleerde hulpeloosheid') (Van Blijswijk, 2012).

Uit onderzoek van Weiner blijkt dat er geen doorslaggevend bewijs is voor het bestaan van algemene attributiestijlen. De attributiestijl is domeinspecifiek en Weiner licht dit zelf als volgt toe:

Attributies zijn heel situatiespecifiek en laten zich vaak moeilijk veralgemeniseren. Ik schrijf mijn onkunde in het repareren van apparaten toe aan mijn totale gebrek aan aanleg daarvoor; als een van mijn artikelen wordt geweigerd in een wetenschappelijk tijdschrift, schrijf ik dat toe aan oneerlijke kritiek van een reviewer. Als het me niet lukt goed met een kind om te gaan, vind ik dat dat aan mijn ongeduld ligt – iets dat ik zou moeten kunnen beheersen. Dus waar is stijl in dat hele verhaal? (Weiner in Bors & Stevens, 2010, p. 71)

Weiner gaf aan dat individuele verschillen tussen mensen geen aanvullende verklaring geven voor de manier van attribueren (Bors & Stevens, 2010). De sociaal psychologe Dweck stelt dat individuele verschillen tussen mensen juist wel een aanvullende verklaring kunnen geven (Dweck, 2000). Haar werk begint bij de attributietheorie en de persoonsgebonden attributiestijlen en neemt dan een eigen wending (Bors & Stevens, 2010).

De kracht van de mindset

Dweck heeft onderzocht in hoeverre je kinderen kan leren om bepaalde attributies, die negatieve gevolgen hebben, om kunt buigen naar attributies die meer stabiel en controleerbaar zijn (Van Blijswijk, 2012). Dit wordt ook wel *attribution retraining* genoemd. Dweck maakt op basis van haar onderzoek onderscheid tussen twee verschillende visies die mensen kunnen hebben op de ontwikkeling van hun persoonskenmerken en capaciteiten, de zogenaamde *mindsets* (Dweck 2000; Dweck, 2006). De verschillende mindsets worden hieronder beschreven en staan weergegeven in Figuur 4.

Mindset	Prestatiedoelen	Reacties op moeilijkheden (attributies)	Visies op inspanning/oefenen
'fixed mindset': gefixeerde mindset	<i>'performance goal':</i> gericht op het resultaat	<i>'helpless response':</i> hulpeloze reactie	<i>'negative effort belief':</i> veel moeten oefenen wijst op een lage intelligentie
'growth mindset': groeimindset	<i>'learning goal':</i> gericht op het proces en het leren zelf	<i>'mastery-oriented response':</i> doorzettende reactie	<i>'positive effort belief':</i> veel oefenen komt de intelligentie ten goede

Figuur 4. Prestatiedoelen en de bijbehorende prestatiedoelen, reacties op moeilijkheden en de visies op inspanning (gebaseerd op Dweck, 2000)

De gefixeerde mindset. In de gefixeerde mindset hebben mensen het idee dat hun persoonskenmerken en capaciteiten eigenschappen zijn die vastliggen. De gedachte die hierbij past is dat mensen zelf weinig invloed kunnen uitoefenen op hun capaciteiten en persoonskenmerken (Dweck, 2000). Mensen met een gefixeerde mindset zijn over het algemeen erg gericht op het bewijzen van hun talenten en vermogens en willen hun tekortkomingen graag verbergen (Dweck, 2000). Dweck stelt dat deze mensen veelal *performance goals* hebben, wat inhoudt dat ze gericht zijn op het resultaat. Elliot & Dweck (1988) toonden in hun onderzoek aan dat scholieren die gericht zijn op het resultaat hulpeloze reacties geven bij moeilijkheden. Bij de scholieren aan wie vooraf was aangegeven dat hun capaciteiten beoordeeld zouden worden op basis van hun prestaties (*performance goal*), viel op dat de scholieren zelf hun capaciteiten veroordeelden bij moeilijkheden. Tegelijkertijd verslechterde het probleemoplossend vermogen van de scholieren met een *performance goal* bij moeilijkheden, terwijl de scholieren met een *learning goal* hun probleemoplossend vermogen behielden bij moeilijkheden. De hulpeloze reactie die voortkomt uit een *performance goal* is een voorbeeld van een interne, niet-controleerbare attributie in de termen van Weiner (Dweck 2000). De mensen met

performance goals zullen als het erop aankomt belangrijke kansen, waarvan zij zouden kunnen leren en groeien, laten schieten zodra er een risico aan verbonden is dat hun zwaktes zichtbaar worden (Dweck in Visser, 2006). In een gefixeerde mindset ziet men inspanning als iets wat de intelligentie *meet*. Wanneer iemand zich veel moet inspannen om een taak succesvol af te ronden zou dit wijzen op een lage intelligentie (Leggett & Dweck, 1986).

De groeimindset. De andere mindset is de groeimindset, waarin mensen geloven dat hun talenten en vermogens kunnen ontwikkelen door een grote inzet. Vanuit de groeimindset wordt gedacht dat het brein werkt als een spier; iedere keer als de mens iets nieuws leert, dan worden er nieuwe connecties gevormd in de hersenen en wordt de mens slimmer (Dweck, 2006). Vanuit de groeimindset wordt inspanning gezien als iets dat je intelligentie doet *toenemen* (Dweck, 2006). Bij een gebrek aan inspanning kan je intelligentie dan ook *afnemen*. In de ogen van mensen met de groeimindset is het met inspanning mogelijk zo optimaal mogelijk gebruik te maken van de intelligentie (Leggett & Dweck, 1986). In tegenstelling tot mensen met een gefixeerde mindset denken mensen met de groeimindset niet in termen van falen, maar zien ze in dat ze hun doel nog niet bereikt hebben. De doelen van mensen met een groeimindset noemt Dweck *learning goals*. De *learning goals* maken dat mensen met een groeimindset uitdagingen durven aan te gaan om te groeien. Personen met een groeimindset kijken daarbij eerlijk naar de tekortkomingen met als doel om die te kunnen verbeteren (Dweck in Visser, 2006). Ze zien dat prestaties voortkomen uit hun eigen inzet of inspanning (een intern, controleerbare attributie in de termen van Weiner).

De relatie tussen attributies en mindset. Op basis van de beschreven conclusies van Weiner en Dweck wordt in de onderhavige studie verondersteld dat attributies van gebeurtenissen in het verleden en de mindset over de toekomst elkaar wederzijds beïnvloeden (zie Figuur 5). Weiner (1992) stelt dat de attributies die we toeschrijven langs verschillende dimensies gevolgen hebben voor de emotionele reactie en voor het gedrag in de toekomst en de motivatie hierachter. Zo beschrijft hij dat de attributies van succes of falen in het verleden leiden tot een verwachting voor de toekomst (Weiner, 1992). Dweck stelt op basis van haar onderzoeken dat de mindset een directe invloed heeft op de manier van attribueren (2000).



Figuur 5. De relatie tussen attributies en de mindset of verwachting over de toekomst

De invloed van de mindset op de leerontwikkeling. Uit onderzoek blijkt dat een gefixeerde mindset de successen en ontwikkeling van de mens kan beperken (Dweck, 2000; Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). Blackwell, Trzesniewski en Dweck (2007) toonden aan dat bij adolescenten met een groeimindset een groei in hun cijfers kan worden voorspeld op het gebied van wiskunde, terwijl de cijfers bij adolescenten met een gefixeerde mindset gelijk bleven over een periode van twee jaar. Uit onderzoek van Nussbaum & Dweck (2008) blijkt dat studenten met een gefixeerde mindset over het algemeen een defensieve houding aannemen als ze te horen krijgen dat hun antwoord niet klopt. Wanneer zij de keuze krijgen, kiezen studenten met een gefixeerde mindset eerder voor het leren van gemakkelijke leerstof, dan voor leerstof waar ze echt van kunnen leren. Deze keuze zou voortkomen uit de *performance goal* en de gedachte dat bij moeilijkheden hun zwaktes zichtbaar kunnen worden (Nussbaum & Dweck, 2008). Deze onderzoeksresultaten ondersteunen de veronderstelling dat de gefixeerde mindset het leerproces echt in de weg kan staan (Nussbaum & Dweck, 2008). Voor een ander onderzoek lieten Farrel & Dweck (1985) scholieren bepaalde leerstof leren. Voorafgaand aan het onderzoek werd door middel van een vraaggesprek getest of de scholieren een *performance goal* of een *learning goal* hadden. Na de toets, waaruit bleek dat alle scholieren de stof beheersten, werd aan de scholieren gevraagd om het geleerde toe te passen in een aantal nieuwe situaties, die net wat anders waren dan ze tot dan toe gehad hadden. Uit het onderzoek bleek dat de scholieren met een *learning goal* tot meer juiste oplossingen kwamen, maar ook dat ze langer doorwerkten en dat ze meer verschillende oplossingen uitprobeerden (Dweck, 2000).

Wanneer leerlingen voornamelijk succeservaringen opdoen, hoeft een bepaalde mindset geen problemen op te leveren (Hong, Chiu, Dweck & Lin, 1998 in Dweck, 2000). Deze kinderen zullen volgens Dweck (2000) geen grote obstakels tegenkomen en hoeven daar dus ook niet mee om te gaan. Zodra een leerling echter moeilijkheden in het leren ervaart en faalervaringen opdoet, maakt het wel degelijk uit welke mindset de leerling heeft. Een gefixeerde mindset leidt volgens Dweck (2000) namelijk tot hulpeloze reacties en tot het idee dat veel oefenen juist een teken van zwakte is. De zwaktepunten willen mensen met een gefixeerde mindset nou juist verbergen gezien de *performance goals* (Dweck, 2000). Dweck (2007) concludeert op basis van haar onderzoeken dat mindsets domeinspecifiek, maar ook behoorlijk constant zijn. Hoewel iemand over de ene eigenschap kan denken dat deze vaststaat en over de andere eigenschap dat die veranderlijk is, liggen de overtuigingen die mensen hebben stabiel verankerd (Dweck, 2007). De overtuigingen zullen volgens Dweck niet veranderen wanneer mensen hier niet op aangesproken worden.

De onderhavige studie

Zoals eerder aangegeven hebben kinderen met dyslexie vaak al veel faalervaringen opgedaan in hun leerontwikkeling (Bosman & Braams, 2005) en is extra oefening bij hen juist van belang om te leren lezen en spellen. Doordat leerlingen met een gefixeerde mindset veelal het idee hebben dat veel oefenen hun zwaktepunten toont, zullen zij minder gemotiveerd zijn om te oefenen dan leerlingen met een groeimindset (Dweck, 2000). Verondersteld wordt dus dat een gefixeerde mindset de leerontwikkeling van kinderen met dyslexie kan belemmeren. Aangezien Dweck (2008) ook aantoont dat een groeimindset uitgelokt kan worden door middel van een interventie, lijkt het erop dat er binnen deze doelgroep grote successen te behalen zijn. In de onderhavige studie zal worden gekeken naar eventuele verschillen tussen de attributies en de mindset bij kinderen met en zonder dyslexie.

Dyslexie. Dyslexie is de leerstoornis die naar schatting het meest vaak voorkomt. Geschat wordt namelijk dat bij vijf tot tien procent van de schoolgaande leerlingen dyslexie voorkomt (Braams, 2002). De Stichting Dyslexie Nederland hanteert de volgende definitie van dyslexie: 'Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau' (SDN, 2008). In de DSM-IV spreekt men van dyslexie als de leesvaardigheid significant afwijkt van wat verwacht mag worden op basis van leeftijd, intelligentie en scholing. Daarnaast dient er volgens de DSM-IV sprake te zijn van ernstige interferentie van de leerstoornis met de schoolvorderingen in het algemeen of met de activiteiten in het dagelijks leven die om leesvaardigheid vragen. Als een leerling behoort tot de 10% zwakste lezers of tot de 16% zwakste lezers en 10% zwakste spellers en de leerling goed onderwijs heeft ontvangen met een goede leesinterventie, er duidelijke aanwijzingen zijn voor dyslexie en er geen sprake is van andere (leer)stoornissen, spreekt men van ernstige enkelvoudige dyslexie (SDN, 2008).

Moeilijkheden en faalervaringen van kinderen met dyslexie. Tijdens de basisschoolperiode zullen kinderen met dyslexie ervaren dat hun leerontwikkeling anders is dan die van vele leerlingen om hen heen (Alexander-Passe, 2006). Vaardigheden die leeftijdgenoten gemakkelijk oppikken kunnen als zeer moeilijk worden ervaren door de leerlingen met dyslexie. Leerlingen met dyslexie ervaren immers moeilijkheden bij verschillende taalactiviteiten (Braams, 2009). Dyslexie wordt dan ook gezien als een taalprobleem, waarbij uitgegaan wordt van problemen in de fonologische verwerking van taalklanken door de hersenen (Snowling, 2000; Braams, 2002). Dit kan gevolgen hebben voor het lezen en spellen, maar ook voor het praten, onthouden van talige informatie en het luisteren (Braams, 2009). De grote achterstand in het leren lezen en/of spellen heeft vaak te maken een sterk verminderd vermogen om koppelingen tussen schrifttekens en spraakklanken te automatiseren (SDN, 2008). Dit leerproces vergt meer tijd en aandacht bij

mensen met dyslexie dan bij mensen zonder dyslexie. Uit onderzoek blijkt dat dyslexie samengaat met tekorten in het fonemisch bewustzijn, een lage benoemselheid en in een wat mindere mate met een beperkter (verbaal) kortetermijngeheugen (SDN, 2008). De afgelopen jaren is uit onderzoek gebleken dat de dysfuncties bij dyslectische mensen te herleiden zijn tot neurologische afwijkingen. Deze afwijkingen zijn gevonden in de hersengebieden die betrokken zijn bij de lees- en spellingprocessen en bij de cognitieve functies die daaraan gerelateerd zijn (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Onderzoeksvragen en verwachtingen. In de onderhavige studie wordt onderzocht of er een verschil is tussen de attributies en de mindset van kinderen met dyslexie en kinderen zonder een gediagnosticeerde leerstoornis. Verder wordt onderzocht of er een relatie is tussen de mindset ten aanzien van lezen en spellen en het leerrendement op het gebied van lezen bij kinderen met en zonder dyslexie.

De diagnose dyslexie (of een andere diagnose) kan volgens Sternberg & Grigorenko (2010) werken als een self-fulfilling prophecy (een zichzelf waarmakende voorspelling): 'Ik heb dyslexie, dus ik kan niet leren lezen en spellen.' Deze gedachte past bij een gefixeerde mindset en die mindset kan de leerontwikkeling van deze leerlingen met faalervaringen ernstig belemmeren (Dweck, 2000). Op basis hiervan wordt verwacht dat kinderen met een diagnose in verhouding vaker een gefixeerde mindset hebben dan kinderen zonder een diagnose. Doordat kinderen met een diagnose deze diagnose vaak als oorzaak zullen noemen van eventuele faalervaringen (bijvoorbeeld dyslexie als oorzaak voor een slechte score voor spelling) wordt verwacht dat zij mogelijk ook op een andere manier attribueren dan kinderen zonder een diagnose.

Verwacht wordt eveneens dat het hebben van een groeimindset ten aanzien van lezen en spellen er toe kan bijdragen dat kinderen meer zullen profiteren van het lees- en spellingonderwijs en een eventuele dyslexiebehandeling. Dyslexiebehandelingen vragen om veel inzet en doorzettingsvermogen van een kind. Het lijkt er dus op dat een groeimindset van belang is om optimaal van een dyslexiebehandeling te kunnen profiteren. Wanneer blijkt dat er een positieve samenhang is tussen de groeimindset ten aanzien van lezen en spellen en het leerrendement kan dit aanknopingspunten bieden voor een interventie.

Het meten van bewuste gedachten. Om de mindset van de kinderen te onderzoeken worden individuele mindsetinterviews gehouden waarin zowel open als gesloten vragen aan bod komen. Vragenlijsten worden regelmatig gebruikt om psychologische constructen te meten (Molenaar, 2012). Dweck (2000) stelt dat de mindset te meten is door bewuste gedachten van mensen te toetsen. In de eerdere onderzoeken waarin de mindset is gemeten werden hiervoor tevens vragenlijsten gebruikt. Dweck geeft aan dat de schalen waarmee de mindset werd gemeten niet samenhangen met schalen die andere psychologische constructen meten. Er wordt verondersteld dat mindset te meten is door de

bewuste gedachten van mensen te toetsen. De automatische, onbewuste gedachten van de mens kunnen immers niet worden bevraagd in een vragenlijst.

De stabiliteit van de mindset. Op basis van de conclusies van Dweck (2007) wordt verwacht dat de mindset een min of meer stabiel, constant construct is. Verondersteld wordt dat het tijdstip van de dag de mindset niet zal beïnvloeden, maar dat een interventie de mindset wel kan beïnvloeden. Om deze veronderstelling te kunnen toetsen worden de datum en het tijdstip van afname meegenomen in de onderhavige studie om zo eventuele verschillen waar te kunnen nemen tussen deelnemers gedurende de dag.

Methode

Deelnemers

In totaal hebben 188 kinderen uit het basisonderwijs deelgenomen aan deze studie verdeeld over een onderzoeksgroep en een controlegroep. De leeftijd van de totale groep deelnemers varieerde van 88 tot en met 159 maanden (*Gem.* = 115.41, *SD* = 17.03). De deelnemers zaten in de groepen 3 tot en met 8. Een overzicht van de descriptieve statistieken van de deelnemers in de onderzoeksgroep en de controlegroep staat weergegeven in Tabel 1.

De onderzoeksgroep bestond uit 72 kinderen met dyslexie uit het basisonderwijs. 69 kinderen uit de onderzoeksgroep waren cliënten van Braams&Partners, een praktijk die gespecialiseerd is in diagnostiek en behandeling van leerstoornissen, waaronder dyslexie. De overige drie kinderen met dyslexie waren geen cliënten van Braams&Partners. De ernst van de dyslexie verschilde tussen de kinderen binnen de onderzoeksgroep. Zo werd bij 56 deelnemers van de onderzoeksgroep *ernstige enkelvoudige dyslexie* vastgesteld en bij 16 deelnemers *dyslexie* (een lichtere vorm).

De controlegroep binnen de huidige studie bestond uit 116 leerlingen uit het regulier basisonderwijs zonder een specifieke gediagnosticeerde leerstoornis. Van de 116 leerlingen kwamen twee leerlingen voor een dyslexieonderzoek bij Braams&Partners. Uit de dyslexieonderzoeken bij deze twee leerlingen kwam naar voren dat er geen sprake was van dyslexie.

DE MINDSET VAN KINDEREN MET EN ZONDER DYSLEXIE

Tabel 1

Descriptieve Statistieken van de Kenmerken van de Deelnemers

Onderzoeksgroep				Controlegroep		
Kinderen met een diagnose dyslexie (N=72)				Kinderen zonder gediagnosticeerde leerstoornis (N=116)		
			Gem. leeftijd in maanden (SD)			Gem. leeftijd in maanden (SD)
Geslacht	N	%		N	%	
jongen	34	47,2	113,3 (19,3)	65	56,0	115,7 (16,2)
meisje	38	52,8	115,8 (17,2)	51	44,0	116,2 (16,7)
			Gem. leeftijd in maanden (SD)			Gem. leeftijd in maanden (SD)
Jaargroep	N	%		N	%	
groep 3	5	6,9	93,0 (1,4)	0	0,0	n.v.t.
groep 4	24	33,3	98,6 (5,9)	35	30,2	96,8 (4,1)
groep 5	13	18,1	111,9 (7,1)	20	17,2	106,3 (4,1)
groep 6	16	22,2	123,8 (6,6)	17	14,7	123,4 (6,9)
groep 7	8	11,1	133,2 (6,8)	44	37,9	132,6 (5,3)
groep 8	6	8,3	150,8 (8,4)	0	0,0	n.v.t.

Instrumentarium

Pretest technisch leesniveau. In deze studie zijn de resultaten van alle deelnemers ten aanzien van het technisch lezen van teksten meegenomen. Deze resultaten zijn ofwel aangeleverd door de verschillende scholen ofwel gemeten tijdens de onderzoeken bij Braams&Partners. Van iedere deelnemer is het tot dan toe hoogst behaalde AVI-niveau verzameld. Met de AVI-kaarten werd het technisch leesniveau van de leerlingen in groep 3 tot en met 8 vastgesteld (Krom, Jongen, Verhelst, Kamphuis & Kleintjes, 2010). Het AVI-pakket bevat elf leeskaarten die oplopen in moeilijkheidsgraad. De naam van de leeskaart geeft het moment aan waarop wordt verwacht dat een gemiddelde leerling de leeskaart beheerst. Zo staat de AVI-kaart M3 voor midden groep 3 en de AVI-kaart E6 voor eind groep 6. Iedere AVI-tekst heeft eigen normen en een parallelvorm van hetzelfde niveau (Krom, Jongen, Verhelst, Kamphuis & Kleintjes, 2010). Bij de afname van de AVI-toetskaarten werd aan de kinderen gevraagd om de tekst op de kaart zo goed en zo vlot mogelijk hardop voor te lezen. De tijd die het kind daarvoor nodig had en het aantal fouten werden genoteerd op het scoreformulier. Indien deze scores voldoende waren volgens de normen bij de betreffende kaart, diende het kind een volgende tekst van het daaropvolgende niveau te lezen. Het technisch leesniveau van het kind dat werd genoteerd was het niveau van de laatste AVI-kaart die het kind voldoende had gelezen.

Mindsetonderzoek. Tijdens het onderzoek is gebruik gemaakt van de Mindset Vragenlijst¹ (zie Bijlage A). De Mindset Vragenlijst is opgesteld door de onderzoekers en is gebaseerd op het onderzoek van Carol Dweck (Dweck 2000; Dweck, 2006). De vragenlijst beoogde de mindset en attributies te meten bij kinderen in groep 3 tot en met 8. De vragen van de Mindset Vragenlijst werden één voor één gesteld in de vorm van een interview. Er werd tijdens het interview gevraagd naar de gedachten van de deelnemers over de ontwikkeling van persoonskenmerken en capaciteiten. Ook werd er gevraagd naar oorzaken voor ervaringen in het verleden (attributies). Het interview bevatte zowel open als gesloten vragen. De open en gesloten vragen tijdens het interview gingen zowel over de persoonskenmerken, capaciteiten en ervaringen van de leerling zelf als over die van fictieve personen (door middel van een situatieschets). Aan het begin van het interview werden open

¹ De uiteindelijke Mindset Vragenlijst is tot stand gekomen na een pilot waaraan tien kinderen in de leeftijd van zeven tot en met twaalf jaar deelnamen. In Bijlage C is een eerdere versie van de Mindset Vragenlijst toegevoegd. In bijlage D staan de resultaten van de pilot en de overwegingen beschreven. Op basis daarvan zijn een aantal vragen geconcretiseerd, verwijderd of toegevoegd, waardoor de huidige Mindset Vragenlijst (Bijlage 1) tot stand kwam.

vragen gesteld om de gedachten van kinderen zo min mogelijk te beïnvloeden. De gesloten meerkeuzevragen volgden aan het einde van het interview. Bij de gesloten vragen konden de kinderen hun antwoord kiezen op een schaal met aan de ene kant antwoorden die meer op gefixeerde mindset of niet-controleerbare attributie wijzen en aan de andere kant antwoorden die meer op een groei mindset of controleerbare attributie wijzen (zie Bijlage B).

Voorbeeldvragen attributie. Een voorbeeld van een open vraag die gesteld is over de leerling zelf is: 'Denk eens aan iets waar je goed in bent. Hoe kan het dat je daar goed in bent?' Er werd hier gevraagd naar een attributie van een succeservaring van de deelnemer zelf. Een voorbeeld van een open vraag naar een attributie bij een situatieschets is: 'Stel je eens voor dat Emma in je klas zit. Emma leest langzaam en maakt veel foutjes. Op de toetsen voor het lezen haalt ze geen goede scores. Hoe denk je dat dat kan?' Er werd hier gevraagd naar een attributie van een faalervaring van een fictief persoon.

Een voorbeeld van een gesloten vraag naar een attributie is: 'Daan haalt slechte cijfers op school voor spelling (woorden goed schrijven) op school en heeft vaak veel fouten in zijn werk. *Sommige* kinderen denken dat dit komt doordat hij niet hard genoeg geoefend heeft, *máár andere* kinderen denken dat dit komt doordat zij niet slim genoeg is. Met welke reden ben jij het het meest eens? Ben jij het daar een beetje eens of ben je het daar helemaal mee eens?'

Voorbeeldvragen mindset. Bij de vragen waarmee gepoogd werd de mindset te meten, werd de deelnemer eerst gevraagd om zijn verwachting aan het geven op een vijfpuntsschaal. Een voorbeeld hiervan (dat aansluit op de reeds beschreven situatieschets over Emma) is: 'Denk je dat Emma beter kan worden in lezen of zal zij altijd slecht blijven in lezen?' Als de deelnemer van mening was dat er verbetering mogelijk is, volgde er daarna een open vraag: 'Als je denkt dat Emma er beter in kan worden, hoe kan zij daar dan beter in worden?'

Een voorbeeld van een gesloten vraag waarmee gepretendeerd werd de mindset te meten is: '*Sommige* kinderen denken dat als je dyslexie hebt, je niet beter kan worden in lezen en/of spellen, *máár andere* kinderen denken dat je als je dyslexie hebt, je wel beter kan worden in lezen en/of spellen. Met welke reden ben jij het het meest eens? Ben jij het daar een beetje eens of ben je het daar helemaal mee eens?'

Procedure

Het omzetten van het technisch leesniveau in een leersnelheid. De AVI-niveauscore ten aanzien van het lezen van teksten is omgezet in een leersnelheid. De leersnelheid is de snelheid van vooruitgang over een bepaalde periode. De leersnelheden zijn berekend aan de hand van de volgende formule: $DLE/DL \cdot 100\%$. Hierbij staat 'DLE' voor didactische leeftijdsequivalent en 'DL' voor didactische leeftijd. De didactische

leeftijdsequivalent drukt uit op welk niveau een leerling een vak beheerst. Een DLE van 5 wijst op het niveau dat leerlingen in het midden van groep 3 (na vijf maanden leesonderwijs) gemiddeld hebben. Wanneer de deelnemer het technisch leesniveau M3 (midden groep 3) had, werd dit omgezet in een DLE van 5. De didactische leeftijd is het aantal maanden waarin de leerling onderwijs (in dit geval leesonderwijs) heeft gehad, waarbij een doublurejaar wordt meegerekend in onderwijsmaanden. Een leerling in het basisonderwijs die het lesprogramma nominaal doorloopt, heeft een snelheid van 100%. Een leerling die slechts de helft van de leerstof beheerst in dezelfde periode, heeft een leersnelheid van 50%. Een leersnelheid die hoger is dan 100% wijst erop dat de leerling sneller vooruitgaat dan de leerlingen die het lesprogramma nominaal doorlopen.

Procedure tijdens een mindsetinterview. De diagnostici binnen Braams&Partners hebben tijdens onderzoeken bij deelnemers van de onderhavige studie ruimte gemaakt voor het mindsetinterview. De ouders van de cliënten zijn voorafgaand aan de onderzoeken op de hoogte gesteld van het feit dat Braams&Partners binnen de onderzoeken (beperkt) ruimte kan maken voor wetenschappelijk onderzoek, om zo de diagnostiek op termijn te kunnen verbeteren. De ouders van de bovengenoemde cliënten stemden hiermee in door de aanmelding voor het onderzoek te bevestigen. De overige deelnemers werden geworven door het aanschrijven van vier basisscholen in de provincies Overijssel, Gelderland en Noord-Holland. De directeurs van drie basisscholen in de provincies Overijssel en Noord-Holland gaven aan dat zij hun medewerking wilden verlenen aan het onderzoek. Aan de ouders of verzorgers van de leerlingen en aan de leerlingen zelf werd om toestemming gevraagd door middel van een brief of een e-mailbericht (zie Bijlage E). Alle benaderde ouders of verzorgers hebben toestemming gegeven voor het onderzoek.

De mindsetinterviews in de onderzoeksgroep en in de controlegroep zijn afgenomen in de periode van maart 2013 tot en met juni 2013. In de onderzoeksgroep zijn de mindsetinterviews gehouden tijdens het dyslexieonderzoek of tijdens het eindonderzoek na het afronden van een dyslexiebehandeltraject bij Braams&Partners. De afname vond plaats in een onderzoekskamer binnen de praktijk.

De mindsetinterviews in de controlegroep zijn afgenomen op een willekeurige schooldag op de scholen van de leerlingen. De afname vond plaats in een vrije kamer binnen de school. Aan het begin van de schooldag stelde de onderzoekster zich voor aan de klas. Tevens gaf zij aan dat er die dag interviews zouden plaatsvinden. De onderzoekster vertelde dat er gevraagd zou worden naar de mening van de kinderen. Zij benoemde daarbij dat de kinderen zelf het beste weten hoe zij over dingen denken en dat zij daarom alleen maar goede antwoorden kunnen geven.

Het mindsetinterview aan de hand van de Mindset Vragenlijst is bij iedere deelnemer individueel afgenomen. Het afnemen van een mindsetinterview nam gemiddeld ongeveer

tien tot vijftien minuten in beslag. Om volgorde-effecten te voorkomen zijn er 100 verschillende gerandomiseerde versies van de vragenlijst ingezet tijdens het onderzoek. Voorafgaand aan het interview noteerde de onderzoek(st)er de datum en het tijdstip van afname. Tijdens de instructie werd aan de deelnemer gevraagd om bij iedere vraag zo goed mogelijk aan te geven hoe hij of zij over de vraag dacht. Er werd duidelijk benoemd dat er bij dit interview geen foute antwoorden bestaan, aangezien er werd gevraagd naar de mening van de deelnemer. Benoemd werd ook dat de deelnemers het konden aangeven wanneer hij of zij echt geen antwoord wisten. De deelnemer werd op de hoogte gesteld van het feit dat hij of zij geen cijfer zou krijgen voor zijn of haar deelname aan het onderzoek. De open vragen konden mondeling worden beantwoord, terwijl de antwoorden op de gesloten vragen op het werkblad (zie Bijlage B) ingevuld konden worden door de deelnemer. De antwoorden op de open vragen werden genoteerd door de onderzoek(st)er op het antwoordenblad.

Codering van de antwoorden op open vragen. De antwoorden op de open vragen waarin gevraagd werd naar attributies (zoals: 'hoe denk jij dat dat kan?') werden gecodeerd aan de hand van een coderingsschema dat is gebaseerd op Figuur 2 uit de inleiding. Per antwoord op de open vragen werd bepaald in hoeverre het antwoord een interne dan wel externe, een stabiele dan wel niet-stabiele en een controleerbare dan wel niet-controleerbare attributie was. Hiervoor werden de codes gebruikt die weergegeven staan in Figuur 6.

	Intern		Extern	
	Controleerbaar	Niet-controleerbaar	Controleerbaar	Niet-controleerbaar
Stabiel	1. Lange-termijn inspanning (oefenen) of inzet Voorbeeld: 'Hij oefent niet goed voor rekenen.'	3. Aanleg Voorbeeld: 'Hij heeft dyslexie.'	5. Bias lesgever of favoritisme Voorbeeld: 'Hij wordt voorgetrokken door de juf.'	7. Moeilijkheidsgraad Voorbeeld: 'De juf had een te moeilijke toets gemaakt.'
Niet-stabiel	2. - Kennis of vaardigheden - Tijdelijke inzet Voorbeeld: 'Zij kende de stof voor de toets niet.'	4. - Gezondheid op een dag - Gezindheid Voorbeeld: 'Zij was ziek tijdens de toets.'	6. Hulp van anderen Voorbeeld: 'Zij krijgt veel hulp van haar vriendin.'	8. Geluk hebben Voorbeeld: 'Ik heb gewoon geluk gehad.'

Figuur 6. Coderingssysteem op basis van de ordening van de attributies in de drie verschillende dimensies volgens Weiner (gebaseerd op Schunk, Pintrich & Meece, p. 101, in Valcke, 2010).

Per code is in Figuur 2 de categorienaam en een voorbeeld van een antwoord weergegeven. Voortaan zullen de categorienamen gebruikt worden om de attributiecategorie aan te duiden. Zo zal een intern, niet-controleerbare, stabiele attributie aangeduid worden met de categorienaam 'aanleg'. Het attribueren aan een diagnose is gecodeerd als attribueren aan 'aanleg', aangezien een leerstoornis vaak erfelijk is en niet overgaat. Zo is dyslexie een chronische stoornis (Loonstra & Braams, 2010). Mueller & Dweck (1998) codeerden een antwoord als 'I'm not good enough at these problems' als 'lack of ability'. Op basis hiervan is ervoor gekozen om een antwoord als 'hij is gewoon niet goed in rekenen' ook als aanleg (3) te coderen. Wanneer deelnemers in hun antwoord alleen delen uit de vraag herhaalden (zoals: 'Emma maakt veel foutjes bij het lezen') werd dit antwoord als een parafrase gecodeerd. De antwoorden die als parafrase gecodeerd zijn, zijn niet meegenomen in de data-analyse.

De codering van de antwoorden op de open vragen die de mindset pretendeerden te meten (zoals: 'hoe kan je daar beter in worden?') is weergegeven in Tabel 2. Per code is de categorienaam en een voorbeeld van een antwoord weergegeven.

Tabel 2

Coderingssysteem voor de antwoorden op open mindsetvragen

Code	Antwoordcategorie	Voorbeeld van een antwoord
1.	Door meer te oefenen of door meer inzet	'Door thuis meer boeken te lezen.'
2.	Door uitsluitend inspanning van anderen	Als mijn juf het beter aan me uitlegt.'
3.	Door ander materiaal of een andere omgeving	'Door de getallenlijn te gebruiken.'
4.	Overig	'Als je meer geluk hebt.'

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Aan de hand van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid kan worden geconcludeerd in hoeverre de beide onderzoeksters het eens waren over de codering van de verschillende antwoorden op de open vragen. Er werd ad random tien procent van de ingevulde vragenlijsten geselecteerd. Van deze ingevulde vragenlijsten zijn de antwoorden op de open vragen gecodeerd aan de hand van bovenstaande coderingssystemen. De keuze voor het coderingssysteem was afhankelijk van het type van de vraag. Zowel voor de codering van de open vragen met betrekking tot attributies als voor de codering van de open vragen met betrekking tot verwachtingen over de toekomst (mindset) is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid uitgedrukt in Cohen's Kappa (Tabel 3). Bij het berekenen van Cohen's Kappa is er gecorrigeerd voor toevallige overeenstemming van de codering van de beide onderzoeksters.

Tabel 3

Cohen's Kappa voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij de codering van de open vragen van de Mindset Vragenlijst

	Cohen's Kappa	Aantal gecodeerde antwoorden	Aantal vragen	Aantal deelnemers
Open vragen over attributies	.82	133	7	19
Open vragen over verwachtingen	.87	76	4	19

De waarden van Cohen's Kappa zijn groter dan .8 en dit wijst op een erg goede overeenstemming (Altman,1990). De gevonden waarden van Cohen's Kappa per open vraag varieerden van .65 tot 1. De laagste waarde van Cohen's Kappa werd gevonden bij een vraag naar verwachtingen. De waarde van .65 wijst alsnog op een goede overeenstemming (Altman, 1990). Dit betekent dat de onderzoeksters het goed eens waren over de codering van de antwoorden op de verschillende open vragen.

Data-preparatie en -analyse

De antwoorden op de open vragen zijn ingedeeld in elkaar uitsluitende categorieën, zonder dat er sprake is van een rangorde. Om gebruik te kunnen maken van Mann-Whitney en Kruskal-Wallis toetsen diende de afhankelijke variabele van ordinaal niveau te zijn. Voor iedere deelnemer is daarom per antwoordcategorie een proportiescore berekend. Per deelnemer is zo berekend hoe vaak hij of zij in verhouding op verschillende vragen antwoord gaf binnen een bepaalde antwoordcategorie. Wanneer een deelnemer bijvoorbeeld op drie van de zes vragen antwoordde volgens de attributiecategorie 'aanleg' en bij de overige drie vragen volgens de attributiecategorie 'inzet', kreeg hij een proportiescore van .50 voor 'aanleg' en .50 voor 'inzet'. Het aantal antwoorden per antwoordcategorie is daarbij gedeeld door het totale aantal antwoorden dat de deelnemer gaf. Aangezien er nominale data aan ten grondslag ligt, is er gekozen voor non-parametrische toetsen.

Resultaten

In deze resultatensectie zullen de resultaten behorende bij de verschillende onderzoeksvragen aan bod komen. Alvorens deze resultaten worden besproken, zal er door middel van een randomisatiecheck gekeken worden of volgorde-effecten voorkomen zijn

door randomisatie. Tevens wordt de verdeling van de scores ten aanzien van de attributies en de mindset gedurende de dag besproken. Vervolgens wordt nagegaan of er een verschil is tussen de scores van kinderen met en zonder dyslexie op de attributievragen. Daarna wordt gekeken of er een verschil is tussen scores van kinderen met en zonder dyslexie op de mindsetvragen. Als laatste zal er worden gekeken of er sprake is van een samenhang tussen het leerrendement van kinderen met en zonder dyslexie en hun scores op de mindsetvragen.

Randomisatiecheck

Om volgorde-effecten te voorkomen zijn er 100 verschillende gerandomiseerde versies van de vragenlijst ingezet tijdens het onderzoek. Met de Chi-Kwadraat goodness-of-fit toets is onderzocht of de frequentieverdeling van de verschillende versies van de vragenlijsten overeenkwam met een uniforme verdeling. De nulhypothese die uitgaat van een uniforme frequentieverdeling kan, zoals verwacht, niet worden verworpen ($\chi^2 = 52.8$, $df = 95$, $p = 1.000$). Dit betekent dat de verdeling van verschillende versies van de vragenlijsten uniform was en dat volgorde-effecten in de huidige studie onwaarschijnlijk zijn.

Tijdstip van afname

De verdeling van de scores ten aanzien van de attributiestijl en mindset gedurende de verschillende tijdstippen in uren is bekeken met een Kruskal-Wallis toets. Hierbij worden de gemiddelde rangscores per tijdstip in uren vergeleken, waarbij de verschillen worden uitgedrukt in de toetsgrootte H , die een Chi-kwadraatverdeling volgt. Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat de verdeling van de scores ten aanzien van attributiestijl en mindset op de gesloten vragen gelijk is voor de verschillende tijdstippen in uren (p 's $> .05$). Dit geeft aan dat er geen verband is tussen de tijdstippen van afname en de antwoorden op de gesloten vragen. Voor de open vragen geldt dat de verdeling van de scores ten aanzien van attributiestijl en mindset gelijk is voor de verschillende tijdstippen in uren (p 's $> .05$), op twee uitzonderingen na. Voor de attributiecategorieën 'inzet/inspanning' en 'aanleg' wijkt de verdeling voor de verschillende tijdstippen in uren namelijk af ($H(7) = 14.99$, $p = .036$; $H(7) = 20.41$, $p = .005$). Dit zou te maken kunnen hebben met de ongelijke verdeling van het aantal kinderen met dyslexie en het aantal kinderen zonder dyslexie per tijdstip in uren. Wanneer er apart wordt gekeken naar de verdeling van de scores per tijdstip in uren voor de verschillende groepen (onderzoeksgroep versus controlegroep) blijkt dat de verdeling van de scores voor de verschillende tijdstippen in uren gelijk is bij de kinderen in de onderzoeksgroep (p 's $> .05$). Dit geldt ook voor de verdeling van de scores per tijdstip in uren bij de kinderen in de controlegroep (p 's $> .05$), met uitzondering van de verdeling van de scores op de attributiecategorie 'aanleg' ($H(7) = 16.12$, $p = .024$). Er zijn paarsgewijze

vergelijkingen uitgevoerd met Bonferroni-correctie² en daaruit blijkt dat de verdeling van de scores op de attributecategorie ‘aanleg’ bij kinderen zonder dyslexie niet significant verschilt per tijdstip in uren. Dit betekent dat er ook geen verband gevonden is tussen de tijdstippen van afname en de antwoorden op de open vragen.

Attributie

In de onderhavige studie is attributie gemeten aan de hand van de antwoorden van kinderen met en zonder dyslexie op zowel open als gesloten vragen. Het betrof zowel vragen over de deelnemer zelf als vragen over fictieve personen door middel van een situatieschets. De resultaten zullen per vraagsoort (open en gesloten) worden beschreven.

Open vragen. Met de Mann-Whitney toets is gekeken naar de verdeling van de proportiescores per attributecategorie. Zo konden eventuele verschillen tussen de attributiestijl van kinderen met dyslexie en zonder dyslexie worden opgemerkt. Er is onderscheid gemaakt tussen de attributiestijl op het gebied van lezen en spellen, en de attributiestijl in het beantwoorden van vragen over de overige domeinen (rekenen, algemene schoolse vaardigheden, voetbal, eigen sterkte- en zwaktepunten). Zowel de beschrijvende als de inferentiële statistieken per attributecategorie zijn weergegeven in Tabel 4.

Attributiestijl ten aanzien van lezen en spellen. Er zijn significante verschillen gevonden in de verdeling van de proportiescores bij kinderen met en zonder dyslexie. Zo schrijven kinderen *met* dyslexie een ervaring op het gebied van lezen en spellen significant *minder* vaak toe aan de inzet of het oefenen dan kinderen zonder dyslexie ($U = 3021.50$, $p = .033$). De effectgrootte ($r = .16$) wijst op een klein effect (Cohen, 1988). Kinderen *met* dyslexie attribueren significant *vaker* volgens de attributecategorie ‘aanleg’ dan kinderen zonder dyslexie ($U = 4595.00$, $p = .002$). De effectgrootte ($r = .23$) wijst op een klein effect. Voor de overige attributecategorieën geldt dat er sprake is van een gelijke verdeling voor de kinderen met en zonder dyslexie (p 's $> .05$).

Attributiestijl ten aanzien van overige domeinen. De verdeling van de proportiescores van kinderen met en zonder dyslexie wijkt significant af bij de interne attributecategorieën ‘oefenen/inzet’, ‘aanleg’ en de externe attributecategorie ‘moeilijkheidsgraad van de stof’. Kinderen *met* dyslexie schrijven een ervaring significant *minder* vaak toe aan de inzet of het oefenen dan kinderen zonder dyslexie ($U = 3313.50$, $p = .020$). De effectgrootte ($r = .17$) wijst op een klein effect. Daarnaast attribueren kinderen *met* dyslexie *vaker* volgens de attributecategorie ‘aanleg’ dan kinderen zonder dyslexie ($U = 5368.00$, $p = <.001$). De effectgrootte ($r = .26$) wijst op een klein effect. Voor de kinderen *met*

² De gecorrigeerde alpha-waarde is bepaald aan de hand van de volgende formule:

$\alpha_B = \alpha/k$ (Voeten & Van den Bercken, 2003) $\rightarrow \alpha_B = .05/28 = .002$

α_B = alpha na Bonferroni-correctie, k = aantal paarsgewijze vergelijkingen

dyslexie geldt eveneens dat zij een ervaring *minder* vaak toeschrijven aan de moeilijkheidsgraad van de test dan kinderen zonder dyslexie ($U = 3605.00$, $p = .009$). De effectgrootte ($r = .19$) wijst op een klein effect. Voor de overige attributiecategorieën geldt dat er sprake is van een gelijke verdeling voor de kinderen met en zonder dyslexie (p 's $> .05$).

Gesloten vragen. De verdeling van de scores ten aanzien van attributie op de gesloten vragen zijn eveneens vergeleken door middel van een Mann-Whitney toets. Er is wederom onderscheid gemaakt tussen de attributiestijl op het gebied van lezen en spellen, en de attributiestijl ten aanzien van de overige vragen. Een lagere score wijst op een meer intern, controleerbare attributiestijl ('oefenen/inzet'), terwijl een hogere score wijst op een meer intern, niet-controleerbare attributiestijl ('aanleg'). Zowel de beschrijvende als de inferentiële statistieken zijn weergegeven in Tabel 5.

Attributiestijl ten aanzien van lezen en spellen. Kinderen met dyslexie behalen een significant hogere score op de attributieschaal ten aanzien van lezen en spellen dan kinderen zonder dyslexie ($U = 4242.00$, $p = .034$). Dit betekent dat kinderen *met* dyslexie ervaringen op het gebied van lezen en spellen *vaker* toeschrijven aan de aanleg en *minder* vaak aan het oefenen of de inzet dan kinderen zonder dyslexie. De effectgrootte ($r = .16$) wijst op een klein effect.

Attributiestijl ten aanzien van overige domeinen. Kinderen met dyslexie behalen eveneens een significant hogere score op de attributieschaal ten aanzien van de overige domeinen dan kinderen zonder dyslexie ($U = 4442.00$, $p = .013$). Dit houdt in dat kinderen *met* dyslexie ervaringen *vaker* toeschrijven aan de aanleg en *minder* vaak aan het oefenen of de inzet dan kinderen zonder dyslexie. De effectgrootte ($r = .19$) wijst op een klein effect.

DE MINDSET VAN KINDEREN MET EN ZONDER DYSLEXIE

Tabel 4

Beschrijvende statistieken per attributiecategorie bij open vragen en inferentiële statistieken, verkregen door een non-parametrische Mann-Whitney toets

Attributiecategorie	Vragen over lezen en spellen				Vragen over overige domeinen			
	Dyslexie (N=70)	Geen dyslexie (N=105)	<i>U</i>	<i>r</i>	Dyslexie (N=72)	Geen dyslexie (N=115)	<i>U</i>	<i>r</i>
	Gem. prop. (SD)	Gem. prop. (SD)			Gem. prop. (SD)	Gem. prop. (SD)		
1 'oefenen/inzet'	.47(.46)	.62(.39)	3021.50*	.16	.61(.30)	.72(.25)	3313.50*	.17
2 'kennis/vaardigheden'	.02(.13)	.06(.19)	3398.50	.14	.01(.06)	.02(.07)	4011.00	.06
3 'aanleg'	.49(.45)	.28(.35)	4595.00**	.23	.36(.30)	.21(.24)	5368.00**	.26
4 'gezondheid/gezindheid'	0(0)	0(0)	3675.00	0	0(0)	0(0)	4140.00	0
5 'bias lesgever'	0(0)	0(0)	3675.00	0	.01(.05)	.00(.03)	4184.50	.04
6 'hulp van anderen'	0(0)	0(0)	3675.00	0	0(0)	.01(.05)	4032.00	.10
7 'moeilijkheidsgraad'	.01(.09)	.03(.14)	3604.00	.05	.01(.07)	.04(.09)	3605.00**	.19
8 'geluk'	0(0)	.01(.10)	3640.00	.06	0(0)	.01(.03)	4032.00	.10

Tabel 5

Beschrijvende statistieken van de attributiescores bij gesloten vragen en inferentiële statistieken, verkregen door een non-parametrische Mann-Whitney toets

Attributie	Vragen over lezen en spellen				Vragen over overige domeinen			
	Dyslexie N=65	Geen dyslexie N=110	<i>U(p)</i>	<i>r</i>	Dyslexie N=65	Geen dyslexie N=112	<i>U(p)</i>	<i>r</i>
	Gem. Prop. (SD)	Gem. Prop. (SD)			Gem. Prop. (SD)	Gem. Prop. (SD)		
Schaal 1-4	1.97(.73)	1.74(.69)	4242.00*	.16	2.14(.77)	1.85(.66)	4442.00*	.19

Noot. De Mann-Whitney toets is gebaseerd op de ranks. In deze Tabellen zijn echter de gemiddelde (proportie)scores weergegeven. De effectgroottes (*r*) zijn post-hoc bepaald aan de hand van de paarsgewijze Mann-Whitney toets volgende formule: $r = Z / \sqrt{N}$.

* $p < .05$, two-tailed. ** $p < .01$, two-tailed.

Mindset

In de onderhavige studie is de mindset gemeten aan de hand van de antwoorden van kinderen met en zonder dyslexie op zowel open als gesloten vragen over verwachtingen over de toekomst. Het betrof zowel vragen over de deelnemer zelf als vragen over fictieve personen door middel van een situatieschets. De resultaten hiervan zullen per vraagsoort (open en gesloten) worden beschreven.

Open vragen. Met de Mann-Whitney toets is gekeken naar de verdeling van de proportiescores per antwoordcategorie. Gevraagd werd hoe iemand zich kon verbeteren op een bepaald vakgebied. Er is onderscheid gemaakt tussen de mindset op het gebied van lezen en spellen, en de mindset ten aanzien van de overige vragen. Zowel de beschrijvende als de inferentiële statistieken per mindsetcategorie zijn weergegeven in Tabel 6.

Mindset ten aanzien van lezen en spellen en ten aanzien van overige domeinen. De verdeling van de proportiescores per antwoordcategorie komt overeen bij kinderen met en zonder dyslexie (p 's > .05). Uit de beschrijvende statistieken kan worden opgemaakt dat zowel kinderen met dyslexie als kinderen zonder dyslexie evenveel denken dat mensen zich kunnen verbeteren op verschillende gebieden door te oefenen. Dit kwam zowel naar voren bij de vragen over lezen en spellen als bij de vragen over overige domeinen.

Gesloten vragen. De verdeling van de scores ten aanzien van de mindset op de gesloten vragen is eveneens vergeleken door middel van de Mann-Whitney toets. Er is wederom onderscheid gemaakt tussen de mindset op het gebied van lezen en spellen, en de mindset ten aanzien van de overige vragen. Een lagere score wijst op een meer gefixeerde mindset, aangezien er door het kind weinig verbetering wordt verwacht. Een hogere score wijst op een groeimindset, omdat het kind aangeeft dat er wel degelijk verbetering mogelijk is. Zowel de beschrijvende gegevens als de toetsresultaten zijn weergegeven in Tabel 7.

Mindset ten aanzien van lezen en spellen en ten aanzien van overige domeinen. De verdeling van de mindsetscores komt overeen bij kinderen met en zonder dyslexie (p 's > .05). Gemiddeld behaalden zowel de kinderen met dyslexie als de kinderen zonder dyslexie een score op de mindsetschaal die meer wijst op een groeimindset dan op een gefixeerde mindset. Dit kwam zowel naar voren bij de vragen over lezen en spellen als bij de vragen over overige domeinen.

DE MINDSET VAN KINDEREN MET EN ZONDER DYSLEXIE

Tabel 6

Beschrijvende statistieken en inferentiële statistieken, verkregen door een non-parametrische Mann-Whitney toets, van de scores ten aanzien van de mindset bij open vragen

	Lezen en spellen				Overig			
	Dyslexie N=69	Geen dyslexie N=113	<i>U</i>	<i>r</i>	Dyslexie N=70	Geen dyslexie N=115	<i>U</i>	<i>r</i>
Mindset	Gem. Prop. (SD)	Gem. Prop. (SD)			Gem. Prop. (SD)	Gem. Prop. (SD)		
1 'oefenen'	.98(.13)	.98(.10)	3955.50	.04	.96(.18)	.97(.14)	4092.00	.04
2 'inspanning van anderen'	.01(.12)	0(0)	3955.00	.09	.01(.12)	.01(.07)	4013.50	.01
3 'ander(e) materiaal/omgeving'	.01(.06)	.01(.08)	3851.50	.04	.02(.13)	.02(.09)	4002.00	.02
4 'overig'	0(0)	.01(.07)	3829.50	.08	0(0)	.01(.09)	3990.00	.06

Tabel 7

Beschrijvende statistieken en inferentiële statistieken, verkregen door een non-parametrische Mann-Whitney toets, van de scores ten aanzien van de mindset bij gesloten vragen

	Lezen en spellen				Overig			
	Dyslexie N=68	Geen dyslexie N=113	<i>U</i>	<i>r</i>	Dyslexie N=65	Geen dyslexie N=113	<i>U</i>	<i>r</i>
Mindset	Gem. Prop. (SD)	Gem. Prop. (SD)			Gem. Prop. (SD)	Gem. Prop. (SD)		
Schaal 1-5	3.97(.65)	3.87(.63)	4266.50	.09	3.96(.51)	4.09(.46)	3031.50	.15

Noot. De Mann-Whitney toets is gebaseerd op de ranks. In deze Tabellen zijn echter de gemiddelde (proportie)scores weergegeven. De effectgroottes (*r*) zijn post-hoc bepaald aan de hand van de paarsgewijze Mann-Whitney toets volgende formule: $r = Z / \sqrt{N}$.

* $p < .05$, two-tailed. ** $p < .01$, two-tailed.

Leerrendement op het gebied van lezen

Door middel van een hiërarchische regressieanalyse is bekeken of de mindsetscore ten aanzien van lezen en spellen van kinderen met en zonder dyslexie een significant deel van hun leersnelheid op het gebied van lezen kan verklaren. Met een residuenanalyse is aangetoond dat aan de assumpties van de regressieanalyse is voldaan. De variabelen mindset en leersnelheid zijn gecentreerd. Bij de variabele 'dyslexie ja/nee' is een dummycodering gebruikt met de waarde 0 voor kinderen met dyslexie en de waarde 1 voor kinderen zonder dyslexie. De beschrijvende statistieken van de leersnelheid ten aanzien van het lezen van teksten staan weergegeven in Tabel 8. In Tabel 9 staan de inferentiële statistieken van de hiërarchische regressieanalyse weergegeven waarin stap voor stap de predictoren 'dyslexie ja/nee', 'mindset ten aanzien van lezen en spellen' en de interactiepredictor 'dyslexie ja/nee * mindset ten aanzien van lezen en spellen' zijn toegevoegd.

Tabel 8

Beschrijvende statistieken van de leersnelheid ten aanzien van het lezen van teksten bij kinderen met en zonder dyslexie

	Dyslexie			Geen dyslexie		
	N	Min.– Max.	Gem. (SD)	N	Min.– Max.	Gem. (SD)
Leersnelheid	72	5.26-166.67	63.56 (30.32)	116	21.74-239.13	123.06 (35.77)

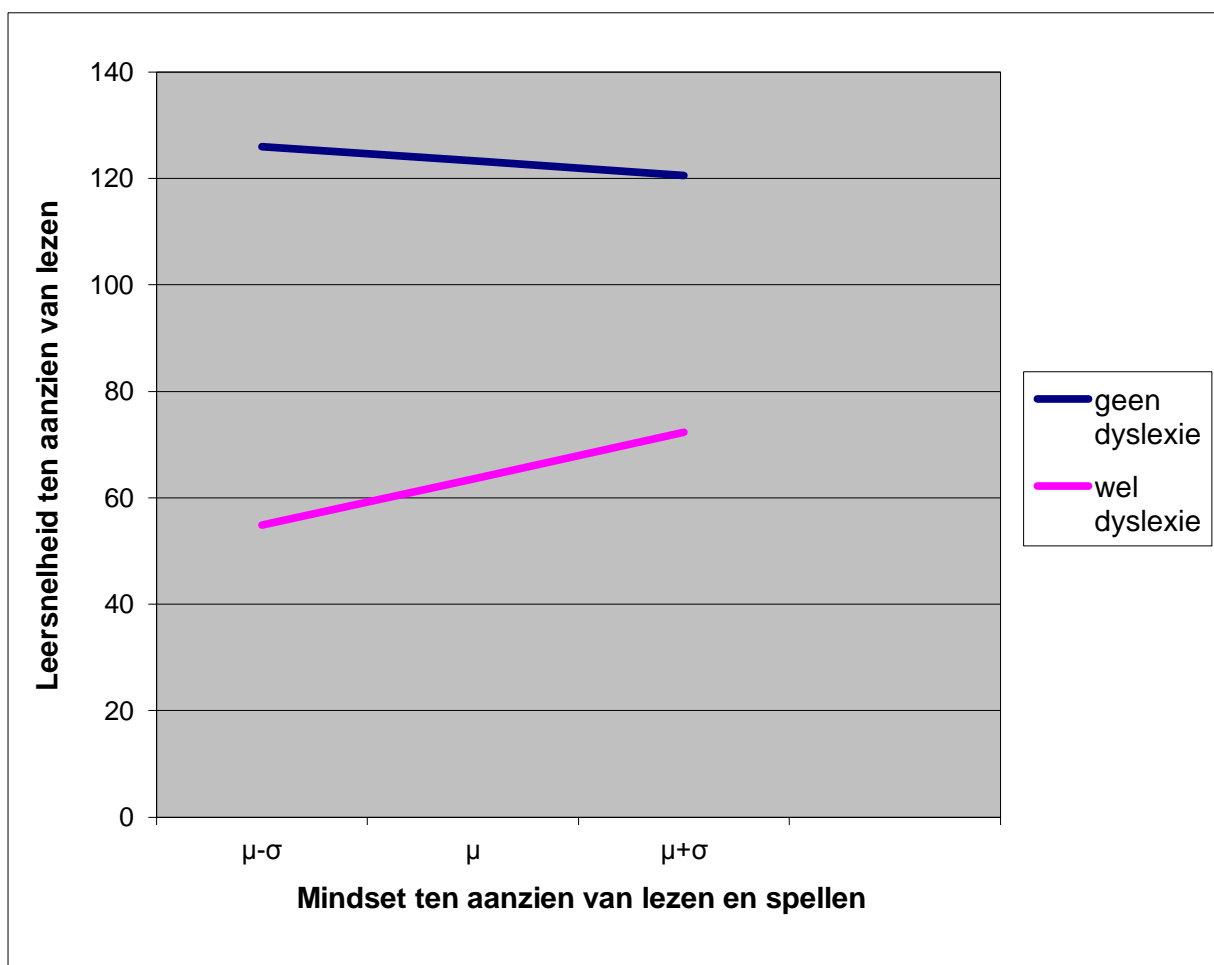
Tabel 9

Inferentiële statistieken van de hiërarchische regressieanalyse, kinderen met dyslexie als referentiegroep.

		β	t	R^2 change
Model 1	'Dyslexie ja/nee'	.65	11.33**	.42
Model 2	'Dyslexie ja/nee'	.65	11.33**	
	'Mindset'	.04	.69	< .01
Model 3	'Dyslexie ja/nee'	.65	11.49**	
	'Mindset'	.20	2.15*	
	'Dyslexie ja/nee * Mindset'	-.20	-2.19*	.02

* $p < .05$, two-tailed. ** $p < .01$, two-tailed.

Uit de toetsresultaten komt, zoals verwacht, naar voren dat het wel of niet hebben van de diagnose dyslexie een significant deel van de leersnelheid ten aanzien van lezen verklaart ($\beta = .65$, $t = 11.33$, $p < .001$). De kinderen *zonder* dyslexie behalen een *hogere* leersnelheid ten aanzien van het lezen van teksten dan kinderen met dyslexie. Wanneer de predictor ‘mindset ten aanzien van lezen en spellen’ aan het model toegevoegd wordt, blijkt deze geen significante bijdrage te leveren aan het verklaren van de leersnelheid ($\beta = .04$, $t = .69$, $p = .493$). Wanneer vervolgens de interactievariabele aan het model wordt toegevoegd, blijkt dat deze interactiepredictor wel een significant deel van de leersnelheid verklaart ($\beta = -.20$, $t = -2.19$, $p = .030$). Dit interactie-effect is weergegeven in Figuur 7. Er is sprake van een klein effect (R^2 Change = .02) dat voorzichtig geïnterpreteerd dient te worden (Cohen, 1988).



Figuur 7. Interactie-effect van de diagnose dyslexie en de mindsetscores ($\mu - \sigma$, μ , $\mu + \sigma$) op de leersnelheid ten aanzien van lezen.

Simple slope analyse. Er is een simple slope analyse uitgevoerd, waarbij de dummy-codering van de variabele ‘dyslexie ja/nee’ is gespiegeld. In Model 3 is een effect

gevonden van de mindset ten aanzien van lezen en spellen bij kinderen met dyslexie ($\beta = .20$, $t = 2.15$, $p = .033$). Gebleken is dat er voor de kinderen zonder dyslexie geen effect was van de mindset in Model 3 ($\beta = -.06$, $t = -.83$, $p = .410$). De samenhang tussen (het wel of niet hebben van) de diagnose dyslexie en de leersnelheid is verschillend voor de groep kinderen met lagere mindsetscores en de groep kinderen met hogere mindsetscores. Zo is het verschil in leersnelheid tussen kinderen met en zonder dyslexie groter wanneer de kinderen met dyslexie benedengemiddelde mindsetscores behalen. Ter verduidelijking: des te meer de mindsetscore bij kinderen met dyslexie wijst op een groeimindset, hoe kleiner het verschil in leersnelheid bij kinderen met en zonder dyslexie.

Nadere exploratie

Tijdens het mindsetinterview kwamen zowel vragen over de persoon zelf als projectieve vragen over fictieve personen aan bod. In dit onderdeel van de resultatensectie wordt ingezoomd op de open zelfrapportage vragen naar attributie. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen attributies van faal- en succeservaringen. De resultaten worden beschrijvend weergegeven.

Zelfrapportage, open vragen naar attributies van faalervaringen. Voor de kinderen *met* dyslexie geldt dat zij hun eigen faalervaringen vooral toe schrijven aan hun eigen talent of aanleg (in 70,6% van de gevallen). Bij deze groep kinderen komt het toeschrijven van faalervaringen aan eigen inzet of inspanning op de tweede plaats (in 17,6% van de gevallen). De kinderen *zonder* dyslexie schrijven hun eigen faalervaringen vooral toe aan hun eigen inzet of inspanning (in 39,3% van de gevallen) en daarna het meest aan hun aanleg of talent (in 33,3% van de gevallen).

Zelfrapportage, open vragen naar attributies van succeservaringen. Succeservaringen worden zowel door kinderen met dyslexie als door kinderen zonder dyslexie merendeels toegeschreven aan de eigen inzet of inspanning (in respectievelijk 67,0% en 70,6% van de gevallen).

Discussie

In de onderhavige studie is door middel van mindsetinterviews onderzoek gedaan naar de attributies en de mindset van kinderen met en zonder dyslexie. Aangezien er werd verondersteld dat attributies van gebeurtenissen in het verleden en de mindset over de toekomst elkaar wederzijds beïnvloeden, is er zowel gekeken naar mogelijke verschillen in de attributies als naar mogelijke verschillen in de mindset van kinderen met en zonder dyslexie. Bij het toetsen van de attributies en de mindset is onderscheid gemaakt tussen de vragen ten aanzien van lezen en spellen en vragen met betrekking tot een aantal andere

domeinen, namelijk rekenen, algemene schoolse vaardigheden, voetbal, en eigen sterkte- en zwaktepunten. Voor dit onderscheid is gekozen aangezien Weiner (in Bors en Stevens, 2010) en Dweck (2007) veronderstellen dat respectievelijk de manier van attribueren en de mindset domeinspecifiek zijn. In deze sectie worden de onderzoeksresultaten ten aanzien van de attributiestijl en de mindset besproken in het licht van eerdere onderzoeken en verwachtingen. Daarbij worden eventuele verklaringen voor de gevonden resultaten benoemd. Vervolgens zullen er suggesties genoemd worden voor vervolgonderzoek, waarna er ten slotte implicaties voor de praktijk aangereikt worden.

Attributies

Dweck (2007) stelt dat de mindset van de mens stabiel verankerd ligt en dat attributies voortkomen uit die mindset. Op basis daarvan werd verondersteld dat er geen verband zou zijn tussen de attributies en het tijdstip van afname. De onderzoeksresultaten ondersteunen deze veronderstelling, aangezien er geen verband is gevonden tussen het tijdstip van afname en de attributiescores bij zowel open als gesloten vragen.

Attributies van ervaringen op het gebied van lezen en spellen. De onderzoeksresultaten bij vragen (zowel open als gesloten) ten aanzien van de attributiestijl op het gebied van lezen en spellen wijzen er op dat kinderen met dyslexie ervaringen op het gebied van lezen en spellen eerder toeschrijven aan aanleg, terwijl kinderen zonder dyslexie deze ervaringen eerder toeschrijven aan het oefenen of de inzet. Het attribueren aan een diagnose is gecodeerd als attribueren aan aanleg, aangezien een leerstoornis vaak erfelijk is en niet overgaat. Zo is dyslexie een chronische stoornis (Loonstra & Braams, 2010). De onderzoeksresultaten komen overeen met de verwachting dat kinderen met dyslexie de oorzaak van ervaringen op het gebied van lezen en spellen vaker zullen zoeken in de aanleg. De kinderen met dyslexie zullen waarschijnlijk ook bekender zijn met de diagnose dyslexie, doordat zij er mee in aanraking komen. Bij het stellen van de diagnose dyslexie wordt vaak psycho-educatie gegeven (Nonhebel & Vogelaar, 2010). De bekendheid met diagnoses bij kinderen met dyslexie, kwam ook meerdere malen bij andere vragen aan bod. Zo gaven verschillende kinderen met dyslexie een antwoord als: 'Hij heeft denk ik wat ik heb, maar dan bij rekenen'. Bovendien ervaren kinderen met dyslexie dat hard oefenen niet hoeft te leiden tot dezelfde prestaties als leeftijdsgenoten (Bosman & Braams, 2005). Mogelijk zullen zij daarom hun inzet of inspanning minder snel als belangrijkste oorzaak zien van ervaringen op het gebied van lezen en spellen.

Attributiestijlen. Kinderen met dyslexie schrijven ervaringen op overige gebieden, naast het lezen en spellen, ook eerder toe aan aanleg en minder aan inzet dan kinderen zonder dyslexie. Dit laat zien dat het verschil in attributiestijl van kinderen met en zonder dyslexie niet wezenlijk verschilt voor lezen en spellen en andere domeinen. De

domeinspecificiteit die Weiner die beschrijft (Bors & Stevens, 2010) komt in deze onderzoeksresultaten dan ook niet naar voren. Deze onderzoeksresultaten wijzen, gezien de effectgroottes (r 's < .30), voorzichtig in de richting van de persoonsgebonden attributiestijlen die Peterson, Maier & Seligman (1993) en Dweck (2000) onderschrijven. Dit zou kunnen betekenen dat de algemene attributiestijlen verschillen tussen kinderen met en zonder dyslexie. Uitgaande van de persoonsgebonden attributiestijlen zou het zo kunnen zijn dat kinderen met dyslexie een meer pessimistische attributiestijl hebben. Zij schrijven ervaringen immers eerder toe aan een niet-controleerbare oorzaak. Deze pessimistische attributiestijl wordt ook wel 'aangeleerde hulpeloosheid' genoemd.

Mindset

Op basis van de onderzoeksresultaten kan worden geconcludeerd dat er geen verband is tussen het tijdstip van afname en de mindsetcores bij zowel open als gesloten vragen. Dweck (2007) stelt dat de mindset een stabiel, constant construct is. Op basis hiervan werd verondersteld dat er geen verband zou zijn tussen het tijdstip van afname en de mindsetcores. De bovenstaande onderzoeksresultaten ondersteunen deze veronderstelling van 'een constante mindset gedurende de dag'.

Mindset gemeten door open vragen. Op basis van de onderzoeksresultaten, verkregen door open vragen, kan worden geconcludeerd dat zowel kinderen met dyslexie als kinderen zonder dyslexie het idee hebben dat oefenen kan leiden tot verbetering. Er zijn hier geen verschillen tussen gevonden. Zowel bij de vragen over lezen en spellen als bij vragen met betrekking tot andere gebieden geven kinderen met en zonder dyslexie in gelijke mate aan dat mensen zich kunnen verbeteren door te oefenen. De antwoorden van de kinderen pasten vrijwel allemaal binnen één antwoordcategorie, die erop duidt dat oefening of inzet verbetering mogelijk maakt. Van der Wereld (2010) beschrijft ook dat kinderen oefenen als de manier zien om ergens beter in te worden en/of om nieuwe dingen te leren. Indien er meer onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende antwoorden die passen binnen die ene attributiecategorie, kan er beter worden gekeken naar mogelijke verschillen in de verwachtingen van kinderen. Elk antwoord waarin iets gezegd werd over oefenen of inzet is namelijk tot dezelfde antwoordcategorie gerekend. Er is op deze manier geen inzicht verkregen in mogelijke verschillen tussen de veronderstelde frequentie en intensiteit van de benodigde oefening of inzet. Aangezien kinderen met dyslexie zich over het algemeen meer moeten inzetten om te leren lezen en spellen dan kinderen zonder dyslexie (Braams, 2002), zou het zo kunnen zijn dat kinderen met dyslexie ook daadwerkelijk denken dat zij langer of vaker moeten oefenen om zich te ontwikkelen op het gebied van lezen en spellen.

Mindset gemeten door gesloten vragen. De onderzoeksresultaten, verkregen door gesloten vragen, wijzen erop dat de verwachtingen over ontwikkeling op de verschillende

gebieden overeenkomen bij kinderen met en zonder dyslexie. Gemiddeld behaalden zowel de kinderen met dyslexie als de kinderen zonder dyslexie een score op de mindsetschaal die meer wijst op een groeimindset dan op een gefixeerde mindset. De verwachting dat kinderen met dyslexie een meer gefixeerde mindset hebben, wordt hiermee niet ondersteund. Kinderen met dyslexie hebben evenveel de indruk dat er verbetering mogelijk is als kinderen zonder dyslexie. Door middel van de vijfpuntsschaal zijn geen specifieke verschillen gevonden in de grootte van de verwachte verbetering. De verwachting was dat die verschillen er wel zouden zijn, aangezien de diagnose dyslexie kan werken als een self-fulfilling prophecy (Sternberg & Grigorenko, 2010): 'Ik heb dyslexie dus ik kan niet lezen en spellen.' Er werd verwacht dat kinderen met dyslexie minder verbetering zouden voorspellen, omdat de bovengenoemde gedachte past bij een gefixeerde mindset.

Tijdens de afname viel echter op dat kinderen het lastig vonden om in te zien wat de cijfers op de schaal precies inhielden. De eigen interpretatie van de leerling speelt dan ook zeker een rol bij deze vragen. Wat betekent het om 'een beetje' beter te kunnen worden en wat betekent het om 'heel veel' beter te kunnen worden en welk cijfer op de vijfpuntsschaal hoort daar ook alweer bij? Het zou zo kunnen zijn dat een leerling met dyslexie zich al 'heel veel' beter voelt in spelling wanneer hij een bepaalde spellingregel beheerst, terwijl een leerling zonder dyslexie het beheersen van diezelfde regel als 'een beetje vooruitgang' ziet. De interpretatiegevoeligheid van de vragen zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat de onderzoeksresultaten niet aansluiten op de hypothese.

Onder de kinderen met dyslexie in de onderhavige studie bevinden zich kinderen die een dyslexiebehandeltraject binnen Braams&Partners hebben doorlopen. Tijdens deze dyslexiebehandeltrajecten wordt gewerkt aan *positive effort beliefs* door kinderen inzicht te geven in de vooruitgang die zij boeken door te oefenen. Het is dan ook mogelijk dat de dyslexiebehandelingen bijdragen aan het uitlokken van een groeimindset. Het is denkbaar dat de kinderen met dyslexie die een behandeltraject hebben doorlopen binnen Braams&Partners voornamelijk hebben bijgedragen aan de hoge scores op de gesloten vragen ten aanzien van de mindset bij kinderen met dyslexie.

Leerrendement op het gebied van lezen

De mate waarmee (het wel of niet hebben van) de diagnose dyslexie samenhangt met het leerrendement ten aanzien van lezen verschilt voor kinderen met lagere en hogere mindsetscores. Dit lijkt er op te wijzen dat kinderen met dyslexie, die gemiddeld een lager leerrendement hebben ten aanzien van lezen, een nog lager leerrendement hebben als zij een bovengemiddeld gefixeerde mindset lijken te hebben. Dweck (2000) geeft aan dat leerlingen die faalervaringen opdoen in hun leerontwikkeling ernstig belemmerd kunnen worden, indien zij een gefixeerde mindset hebben. Hoewel Dweck haar theorie niet specifiek

heeft toegespitst op dyslexie, zouden kinderen met dyslexie met een gefixeerde mindset wel ernstig belemmerd kunnen worden in hun leerontwikkeling gezien de faalervaringen (Bosman & Braams, 2005) die zij op hebben gedaan. Door middel van specifieke interventies is het volgens Dweck mogelijk om een gefixeerde mindset om te buigen naar een growth mindset (Dweck, 2008). Het lijkt erop dat in bovenstaand interactie-effect de doelgroep naar boven komt waarbinnen successen te behalen zijn, namelijk de leerlingen met dyslexie die een bovengemiddeld gefixeerde mindset lijken te hebben. Dweck (2000) toont aan dat faalervaringen in combinatie met een gefixeerde mindset kan leiden tot twijfels over eigen capaciteiten en mogelijkheden. Deze twijfels verhogen de kans op hulpeloze reacties (Dweck, 2000). Doordat leerlingen met dyslexie met een meer gefixeerde mindset veelal het idee zullen hebben dat veel oefenen hun zwaktepunten toont, zullen zij minder gemotiveerd zijn om te oefenen dan leerlingen met een groeimindset (Dweck, 2000; Dweck, 2007). Dit kan een verklaring zijn voor het lagere leerrendement bij kinderen met dyslexie met een meer gefixeerde mindset. Overigens zou het lagere leerrendement ook juist de meer gefixeerde mindset kunnen veroorzaken. Weiner (1992) stelt immers dat de attributies van een faalervaring in het verleden leiden tot bepaalde verwachtingen voor de toekomst. Wanneer een leerling met dyslexie het lage leerrendement toeschrijft aan zijn aanleg, zou hij volgens de theorie van Weiner (1992) kunnen verwachten dat het een volgende keer niet lukt om zijn leerrendement te verhogen. Deze verwachting past bij de gefixeerde mindset.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Aangezien de richting van het gevonden verband tussen de mindset en het leerrendement nog niet bekend is, loont het zich de moeite om in het vervolg longitudinaal onderzoek te doen. Door middel van een voor- en nameting kan de richting van het verband tussen de mindset en het leerrendement worden onderzocht. Mogelijk is er ook sprake van wederzijdse beïnvloeding bij kinderen met en zonder dyslexie. Wanneer blijkt dat een meer gefixeerde mindset leidt tot een lager leerrendement, kunnen er successen worden behaald door middel van een interventie. Dweck toonde immers aan dat een gefixeerde mindset door middel van een workshop van acht sessies kan worden omgebogen naar een groeimindset (Blackwell et al., 2007; Dweck, 2008). De leerlingen toonden na de workshop niet alleen meer inzet, ze gingen ook met betere strategieën werken en daarnaast gingen hun leerprestaties vooruit. Dit effect gold voor zowel leerlingen die voorheen minder goed presteerden als voor leerlingen die voorheen goed presteerden (Blackwell et al., 2007).

Suggesties voor de afname van een mindsetinterview en de codering. Bij de codering van de attributies in de onderhavige studie is gebruik gemaakt van de ordening van Weiner (1992). Uit de beschrijvende gegevens komt naar voren dat er slechts twee attributiecategorieën veel voorkwamen. Vooral de niet-stabiele attributiecategorieën kwamen

zelden naar voren in deze studie. Dit heeft mogelijk te maken met de vraagstelling tijdens het interview, aangezien de situatieschetsen redelijk 'stabiel' geformuleerd waren. Zo werd in verschillende situatieschetsen aangegeven dat er al op meerdere toetsen goede of onvoldoende scores behaald waren. Dit maakt een niet-stabiele attributie zoals 'tijdelijke inspanning' of 'gezondheid op een dag' niet aannemelijk. Tijdens de afname van het mindsetinterview viel op dat kinderen vaak meerdere oorzaken noemden voor een bepaalde ervaring. Wanneer gevraagd werd welke oorzaak zij het belangrijkste vonden, bleek dit een lastige vraag te zijn. Mueller & Dweck (1998) lieten scholieren in een onderzoek naar attributies op een cirkel aangeven in hoeverre zij verschillende oorzaken van toepassing vonden. Met de draaischijf kon de scholier dan aangeven in hoeverre een oorzaak mee zou kunnen spelen bij een faalervaring. Mueller & Dweck maakten onderscheid tussen de attributiecategorieën inzet, aanleg en een externe attributiecategorie '*lack of time*'. Een suggestie voor vervolgonderzoek is dan ook om rekening te houden met het feit dat kinderen meerdere oorzaken kunnen toeschrijven aan een ervaring, waarbij de ene oorzaak mogelijk zwaarder telt dan de andere oorzaak. Dit kan visueel gemaakt worden op een soortgelijke manier als dat Mueller & Dweck dat deden met een draaischijf. Een nadeel is dat de scholieren in het onderzoek van Mueller & Dweck de attributies niet zelf bedachten. In een vervolgonderzoek zouden kinderen zelf de oorzaken kunnen bedenken om zo hun antwoorden zo min mogelijk te beïnvloeden. Wanneer een kind meerdere oorzaken noemt, zal het gevraagd kunnen worden om het 'gewicht' van de oorzaken visueel te maken op een leeftijdsadequate manier.

Tijdens het coderen van de antwoorden op open vragen werd duidelijk dat de interviewers soms wel en soms niet doorvroegen bij bepaalde antwoorden. Het viel op dat doorvragen soms had geleid tot een antwoord dat paste in een andere categorie. Een voorbeeld hiervan is het antwoord: 'Hij is er gewoon niet goed in'. Een antwoord dat zowel in het onderzoek van Mueller en Dweck (1998) als ook in de onderhavige studie als 'aanleg' gecodeerd wordt. Wanneer de interviewers doorvroegen hoe het komt dat hij er gewoon niet goed in is, dan gaven kinderen meerdere keren aan dat dit komt doordat hij niet goed oplet of door dat hij niet oefent. Een antwoord dat wordt gecodeerd volgens de attributiecategorie 'oefenen/inzet'. Een suggestie voor vervolgonderzoek is dan ook om duidelijke afspraken te maken over het doorvragen, zodat dit consequent gebeurt.

Uit de nadere exploratie, waarbij is ingezoomd op de open zelfrapportage vragen naar attributie, komt naar voren dat er wel verschillen zijn voor kinderen met en zonder dyslexie in de attributiestijl bij faalervaringen. Er komen echter geen verschillen naar voren tussen de attributies van succeservaringen van kinderen met en zonder dyslexie. In een eventueel vervolgonderzoek is het dan ook wenselijk dat er een duidelijk onderscheid wordt gemaakt tussen attributies van faalervaringen en attributies van succeservaringen.

Implicaties voor de praktijk

Hoewel longitudinale vervolgonderzoeken mogelijk uit zullen wijzen of en hoe de attributiestijl en de mindset invloed uitoefenen op de leerontwikkeling van kinderen met en zonder dyslexie, zijn er al wel enkele adviezen voor de praktijk. Het is mogelijk dat een diagnose dyslexie werkt als een self-fulfilling prophecy (een zichzelf waarmakende voorspelling): 'ik heb dyslexie, dus ik kan niet lezen en spellen.' In de onderhavige studie is namelijk gebleken dat kinderen met dyslexie ervaringen eerder toeschrijven aan 'aanleg' dan kinderen zonder dyslexie. 'Aanleg' is een niet-controleerbare attributie en dat betekent dat de kinderen met dyslexie na afloop van een bepaalde ervaring denken dat zij geen invloed hadden op de ervaring. Dweck (2000) toont in haar onderzoeken aan dat het gevoel van niet-controleerbaarheid leidt tot hulpeloze reacties en minder motivatie om te oefenen. Als diagnosticus en behandelaar is het dus belangrijk om zelf een diagnose goed te interpreteren, maar ook om er zorg voor te dragen dat een leerling met dyslexie en de mensen in zijn omgeving de diagnose goed interpreteren. Een goede interpretatie van de diagnose dyslexie houdt onder andere in dat men er zich bewust van is dat er ontwikkeling mogelijk is op het gebied van taalvaardigheden. Hoewel dyslexie een erfelijk taalprobleem is dat niet overgaat (Snowling, 2000; Braams, 2002), is het van groot belang dat diagnostici, cliënten en betrokkenen weten dat mensen met dyslexie hun vaardigheden op het gebied van taal kunnen ontwikkelen door te oefenen. Bovendien kunnen mensen met dyslexie geholpen worden bij het leren omgaan met de emotionele reacties als gevolg van hun dyslexie (Loonstra & Braams, 2010). Indien zij beter omgaan met de emotionele reacties als gevolg van hun dyslexie, zullen ze het taalprobleem als minder groot ervaren (Loonstra & Braams, 2010). De grootte van het ervaren probleem neemt af als de cliënt met dyslexie zelf grip op krijgt op het probleem en dus het gevoel van controleerbaarheid toeneemt. Als leerkracht of behandelaar van kinderen met dyslexie is het dan ook van groot belang om feedback te geven op zaken waar de leerling met dyslexie grip op heeft, bijvoorbeeld op zijn eigen inzet. Dit advies sluit aan op de woorden van Weiner (in Bors & Stevens, 2010): *'In de "rechtbank van het leven" waar iedereen oordelen over elkaar heeft, is het zaak feedback te geven die oprecht en relevant is, en die verwijst naar attributies waaraan de leerling iets kan veranderen'*. Uit onderzoek van Mueller & Dweck (1998) blijkt dat resultaatgerichte feedback een negatieve invloed heeft op motivatie en zelfvertrouwen. Afgesloten wordt dan ook met het volgende advies bij het geven van feedback: Leg de nadruk op het groeiproces en benadruk niet dat iemand goed *is*, maar juist wat iemand goed *doet* en welke stappen er nog gemaakt kunnen worden.

Referenties

- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-esteem, Coping and Depression. *Dyslexia*, 12, 256-275. DOI: 10.1002/dys.318.
- Altman, D.G. (1991). *Practical Statistics for Medical Research*. London: Chapman & Hall.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.
- Ames, C.A. (1990). *What Teachers Need to Know*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Balans Steunpunt Dyslexie. (2013). *Welke gevolgen heeft dyslexie?* Verkregen op, 6 mei, 2013 van <http://www.steunpuntdyslexie.nl/wat-is-dyslexie/gevolgen/>.
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across adolescent transition: A longitudinal study and intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Blijkwijk, R. van. (2012). *Hetkind. Inspiratie, legitimatie en verbinding. Over het werk van Weiner en Dweck: 'De attributietheorie'*. Verkregen op, 6 mei, 2013 van <http://hetkind.org/2012/09/26/over-het-werk-van-weiner-en-dweck-de-attributietheorie/#comments>.
- Bosman, A.M.T. & Braams, T. (2005). Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, 214-223.
- Bors, G. & Stevens, L. (2010). *NIVOZ-Thema's, nummer 4. De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: Garant.
- Braams, T. (2002). *Dyslexie, een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.
- Cito. (2013). *Toetsscore, vaardigheidsscore... en dan?* Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences (2nd ed)*. Hillsdale: Erlbaum.
- Dirksen, G. (2008). BCL-model helpt supervisor en supervisant. Breinkennis ondersteunt bij (leren) reflecteren. *Supervisie en Coaching*, 25 (4), 246-263.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset. The new psychology of success. How we can fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Farrell, E., & Dweck, C. S. (1985). *The role of motivational processes in transfer of learning*. Unpublished manuscript.

- Janssen, J., Verhelst, N., Engelen, R., Scheltens, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen LOVS Rekenen-Wiskunde voor groep 3 tot en met 8*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Krom, R., Jongen, I., Verhelst, N., Kamphuis, F., & Kleintjes, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording. DMT en AVI*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Lang, G., & Molen, H. T. van der. (2012). *Psychologische gespreksvoering. Een basis voor de hulpverlening*. Amsterdam: Boom.
- Leggett, E. L., & Dweck, C. S. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Leij, A. van der. (2003). *Leerproblemen en dyslexie: Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Licht, B.G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- Licht, B.G., & Kistner, J.A. (1986). Motivational problems of learning-disabled children: Individual differences and their implications for treatment. In J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 225-255). Orlando, FL: Academic Press.
- Licht, B. G., Kistner, J. A., Ozkaragoz, T., Shapiro, S., & Clausen, L. (1985). Causal attributions of learning disabled children: Individual differences and their implications for persistence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 208-216.
- Loonstra, J. H. & Braams, T. (2010). *Omgaan met dyslexie. Sociale en emotionele aspecten*. Apeldoorn: Garant.
- Molenaar, D. (2012). *Testing distributional assumptions in psychometric measurement models with substantive applications in psychology*. Amsterdam: Psychology Research Institute.
- Mueller, C.M. & Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Nonhebel, S., & Vogelaar, T. (2010). *Dyslexie, wat is dat? Psycho-educatie dyslexie*. Drachten: Eduforce.
- Nussbaum, A. D. & Dweck, C.S. (2008). Defensiveness Versus Remediation: Self-Theories and Modes of Self-Esteem Maintenance. *PSPB*, 34 (5), 599-612. DOI: 10.1177/0146167207312960.
- Pameijer, N. (2002). Handelingsgerichte diagnostiek bij kinderen: de rol van beschermende factoren. *Psychopraxis*, 4, 12-17. DOI: 10.1007/BF03071975.
- Peterson, C., Maier, S.F., & Seligman, M.E.P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press: New York.

- Pintrich, P.R., & Groot, E.V. de. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33.
- Poulie, M.F. (1994). Wat orthopedagogen en leerkrachten over motivatie mogen weten. In: Bon, W.H.J. van, Lieshout, E.C.D.M. van, & Bakker, J.T.A. (1994). *Gewoon, Ongewoon, Buitengewoon. Opstellen over Leerproblemen (275-292)*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Rovers, B. (2010). *Motiveren en motivatieproblematiek*. In: Integraal motiveren in het jongerenwerk van de Twern. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Veiligheid.
- Schuit, H., Vrieze, I. de., Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Open Universiteit: Ruud de Moor Centrum.
- Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2008). *Motivation in education – Theory, Research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301–1309.
- Sitskoorn, M. M. (2004). Cognitie, beweging en plasticiteit van het brein. *Neuropraxis*, 3, 71-75.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia (2nd ed.)*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2010). Learning Disabilities, Giftedness, and Gifted/LD. In: Sternberg, R.J., Jarvin, L., & Grigorenko, E.L. (2010). *Explorations in Giftedness (168-176)*. Cambridge: University Press.
- Stichting Dyslexie Nederland (2008). *Dyslexie. Diagnose en behandeling van dyslexie*. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland.
- Teunis, O. (2008). Breinkennis motiveert docenten én studenten. *OnderwijsInnovatie, december 2008*, 26-28.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Visser, C. (2006). *De groeimindset. Interview met Carol Dweck*. Verkregen op 2 mei, 2013, van <http://artikelencoertvisser.blogspot.nl/2007/12/de-groeimindset.html>.
- Voeten, M.J.M. & Bercken, J. H. L. van den. (2003). *Lineaire Regressieanalyse*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement, motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). Expectancy-Value Theories: Humans as All-Knowing Decision Makers. In: B. Weiner (Ed.). *Human motivation. Metaphors, theories and research*, 153-342. Newbury Park: International Educational and Professional Publisher.

Wereld, E. van der. (2010). *Doelen bereiken voor dummies*. Amsterdam: Pearson Education Benelux bv.

Wijs, A. de., Kamphuis, F., Kleintjes F., & Tomesen, M. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording. Spelling voor groep 3 tot en met 6*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

Bijlage A

Vragenlijst Mindset

Cliëntnummer: _____	Leeftijd: ____ ; <u>jaar</u>
Geslacht: <u>jongen / meisje</u>	Groep: _____
Datum: _____	Tijdstip van afname: _____

Deel 1

Instructie aan de onderzoeker:

In het interview over mindset worden zowel open vragen als meerkeuzevragen gesteld. Indien het kind echt geen antwoord weet, is dit geen probleem. Zou je dit dan wel willen invullen? Probeer de antwoorden van de leerling zo min mogelijk te beïnvloeden. Lees, indien nodig, de antwoordmogelijkheden voor aan het kind.

Introductie voor de leerling:

Ik wil een aantal dingen met je bespreken en graag weten hoe jij erover denkt. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Probeer te antwoorden wat jij denkt. Als je het echt niet weet, mag je dat ook zeggen. Je krijgt hier geen cijfer voor. Sommige antwoorden mag je invullen op het werkblad.

.....

Situatieschets Bob:

In de klas van Bob zitten kinderen die betere cijfers halen dan Bob. Er zitten ook kinderen in de klas die minder goede cijfers halen. Denk jij dat Bob bij de groep kan gaan horen die betere cijfers halen?

➔ *Laat het kind de schaal invullen op het werkblad.*

Situatieschets Daan:

Stel je eens voor dat er een jongen in je klas zit, Daan. Hij haalt slechte cijfers voor de spelling (woorden goed schrijven) op school en maakt vaak veel spelfouten in zijn werk. Hoe denk jij dat dat kan?

.....

(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Denk je dat Daan ook beter kan worden in spelling of zal hij slecht blijven in spelling?

➔ *Laat het kind de schaal invullen op het werkblad.*

Als je denkt dat Daan er beter in kan worden, hoe kan hij daar dan beter in worden?

.....

(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Situatieschets Emma:

Stel je eens voor dat Emma in je klas zit. Emma leest langzaam en maakt veel foutjes. Op de toetsen voor het lezen haalt ze geen goede scores. Hoe denk je dat dat kan?

.....
.....
(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Denk je dat Emma beter kan worden in lezen of zal zij altijd slecht blijven in lezen?

➔ *Laat het kind de schaal invullen op het werkblad.*

Als je denkt dat Emma er beter in kan worden, hoe kan zij daar dan beter in worden?

.....
.....
(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Vraag ten aanzien van de leerling zelf:

Denk eens aan iets waar je niet zo goed in bent:

..... *(noteer wat het kind zegt)*
Hoe kan het dat je daar niet zo goed in bent?

.....
.....
(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Zou je daar beter in kunnen worden?

➔ *Laat het kind de schaal invullen op het werkblad.*

Zo ja, hoe zou je daar beter in kunnen worden?

.....
.....
(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Situatieschets Lucas:

Stel je eens voor dat Lucas in jouw klas zit. Lucas haalt slechte cijfers bij het rekenen. Hij moet lang nadenken over een antwoord en maakt vaak rekenfoutjes. Hoe denk je dat dat kan?

.....
.....
(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Denk je dat Lucas beter kan worden in rekenen of zal hij altijd slecht in rekenen blijven?

➔ *Laat het kind de schaal invullen op het werkblad.*

Als je denkt dat Lucas er beter in kan worden, hoe kan hij daar beter in worden?

.....
.....
(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Situatieschets Robin:

Robin van Persie is een bekende voetballer. Hij voetbalt bij het Nederlands elftal.
Hoe denk je dat hij zo ver is gekomen?

.....
.....
(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Vraag ten aanzien van de leerling zelf:

Denk eens aan iets waar je goed in bent:
.....
Hoe kan het dat je daar goed in bent?
.....
(noteer wat het kind zegt)

.....
(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Situatieschets Sophie:

Stel je eens voor dat Sophie bij jou in de klas zit. Sophie haalt goede cijfers op school voor alle verschillende vakken. Hoe denk jij dat dat kan?

.....
.....
(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind vooral denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Deel 2

Instructie aan de onderzoeker:

In het volgende gedeelte volgen stellingen. Het kind kan de antwoorden op het werkblad invullen. Lees, indien nodig, de antwoordmogelijkheden voor aan het kind. Laat het kind eerst kiezen in welke van de 2 redenen hij/zij zich het meest kan vinden. Vervolgens moet het kind aangeven of hij/zij er het *een beetje* of *helemaal mee eens* is (vergelijkbaar met CBSK). Voor het gemak hebben wij de stellingen hieronder weergegeven, zodat je niet op de kop hoeft te lezen.

Introductie voor de leerling:

In de volgende verhaaltjes komen dezelfde leerlingen voor. Op het werkblad zie je zinnen staan in hokjes met redenen waarom de kinderen wel of geen goede cijfers halen. Er zijn natuurlijk nog veel meer redenen, misschien had jij wel iets anders bedacht. Ik wil graag weten hoe jij erover denkt, met wie (welk vakje) ben jij het het meest eens?

.....

Vraag over intelligentie:

Deze vraag gaat over hoe je denkt over intelligentie (hoe slim je bent).
Met wie ben jij het het meest eens?

- Sommige kinderen denken dat als je geboren wordt, vaststaat hoe slim je wordt, dat kun je niet veranderen.
- Andere kinderen denken dat je altijd slimmer kan worden, dat je intelligenter kan worden.

Situatieschets Daan:

Daan haalt slechte cijfers voor de spelling (woorden goed schrijven) op school en heeft vaak veel fouten in zijn werk. Hier staan 2 redenen, met welke reden ben jij het het meest eens?

- Sommige kinderen denken dat dit komt doordat hij niet hard genoeg geoefend heeft.
- Andere kinderen denken dat dit komt doordat hij niet slim genoeg is.

Situatieschets Emma:

Emma leest langzaam en maakt veel foutjes. Op de toetsen voor het lezen haalt ze geen goede scores. Hier staan 2 redenen, met welke reden ben jij het het meest eens?

- Sommige kinderen denken dat dit komt doordat zij niet hard genoeg geoefend heeft.
- Andere kinderen denken dat dit komt doordat zij niet slim genoeg is.

Situatieschets Lucas:

Lucas haalt slechte cijfers bij het rekenen. Hij moet lang nadenken over een antwoord en maakt vaak rekenfoutjes. Hier staan 2 redenen, met welke reden ben jij het het meest eens?

- Sommige kinderen denken dat dit komt doordat hij niet hard genoeg geoefend heeft.
- Andere kinderen denken dat hij niet slim genoeg is.

Situatieschets Robin:

Robin van Persie is een bekende voetballer. Hij voetbalt bij het Nederlands elftal. Hier staan 2 redenen, met welke reden ben jij het het meest eens?

- Sommige kinderen denken dat hij veel geoefend heeft.
- Maar andere kinderen denken dat dit komt doordat hij veel talent heeft.

Vraag over dyslexie:

Deze vraag gaat over hoe je denkt over dyslexie (moeite met lezen en spellen).

Met wie ben jij het het meest eens?

- Sommige kinderen denken dat als je dyslexie hebt, je niet beter kan worden in lezen en/of spellen.
- Andere kinderen denken dat als je dyslexie hebt, je wel beter kan worden in lezen en/of spellen.

Situatieschets Sophie:

Sophie haalt goede cijfers op school voor alle verschillende vakken. Hier staan 2 redenen, met welke reden ben jij het het meest eens?

- Sommige kinderen denken dat zij heel hard geoefend heeft.
- Andere kinderen denken dat dit komt doordat zij heel slim is.

Bijlage B

Bob kan niet bij de groep gaan horen die betere cijfers halen	1	2	3	4	5	Bob kan wel bij de groep gaan horen die betere cijfers halen
--	---	---	---	---	---	---

Daan kan niet beter worden in spelling	1	2	3	4	5	Daan kan veel beter worden in spelling
---	---	---	---	---	---	---

Emma kan niet beter worden in lezen	1	2	3	4	5	Emma kan veel beter worden in lezen
--	---	---	---	---	---	--

Ik kan daar niet beter in worden	1	2	3	4	5	Ik kan daar veel beter in worden
---	---	---	---	---	---	---

Lucas kan niet beter worden in rekenen	1	2	3	4	5	Lucas kan veel beter worden in rekenen
---	---	---	---	---	---	---

DE MINDSET VAN KINDEREN MET EN ZONDER DYSLEXIE

	Helemaal mee eens	Een beetje mee eens			Een beetje mee eens	Helemaal mee eens	Weet ik niet	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen denken dat als je geboren bent vaststaat hoe slim je wordt, dat kun je niet veranderen	maar	Andere kinderen denken dat je altijd slimmer kan worden, dat je intelligenter kan worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Daan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen denken dat dit komt doordat hij niet hard genoeg geoeft heeft	maar	Andere kinderen denken dat dit komt doordat hij niet slim genoeg is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen denken dat dit komt doordat zij niet hard genoeg geoeft heeft	maar	Andere kinderen denken dat dit komt doordat zij niet slim genoeg is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lucas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen denken dat dit komt doordat hij niet hard genoeg geoeft heeft	maar	Andere kinderen denken dat dit komt doordat hij niet slim genoeg is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Robin van Persie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen denken dat hij veel geoeft heeft	maar	Andere kinderen denken dat dit komt doordat hij veel talent heeft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen denken dat als je dyslexie hebt, je niet beter kan worden in lezen en/of spellen	maar	Andere kinderen denken dat je als je dyslexie hebt, je wel beter kan worden in lezen en/of spellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sophie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen denken dat zij heel hard geoeft heeft	maar	Andere kinderen denken dat dit komt doordat zij heel slim is	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bijlage C

Interview Mindset

Instructie aan de onderzoeker:

In het interview over mindset worden open vragen gesteld. Indien het kind echt geen antwoord weet, is dit geen probleem. Zou je dit dan wel willen invullen? Sommige kinderen noemen mogelijk meerdere antwoorden op de vragen, zou je dan willen vragen waardoor het kind vooral denkt dat dit komt en dit antwoord willen onderstrepen?

Introductie:

Ik wil een aantal dingen met je bespreken en graag weten hoe jij erover denkt. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Probeer te antwoorden wat jij denkt. Als je het echt niet weet, mag je dat ook zeggen. Je krijgt hier geen cijfer voor.

Situatieschets 1:

Stel je eens voor dat er een jongen in je klas zit, Daan. Hij haalt slechte cijfers voor de spelling (woorden goed schrijven) op school en heeft vaak veel fouten in zijn werk.

1. Hoe denk jij dat dat kan?

.....
.....

*(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind **vooral** denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)*

2. Zal Daan altijd slecht blijven in spelling, of kan hij daar ook beter in worden?

- Daar kan hij beter in worden -> hoe kan je daar beter in worden?

.....

- Daar kan hij niet beter in worden -> waarom niet?

.....

- Weet ik niet/geen mening

- Anders, namelijk.....

Situatieschets 2:

Stel je eens voor dat Emma in je klas zit. Emma leest langzaam en maakt veel foutjes. Op de toetsen voor het lezen haalt ze geen goede scores.

1. Hoe denk je dat dat kan?

.....
.....

*(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind **vooral** denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)*

2. Zal Emma altijd slecht blijven in het lezen, of kan zij daar ook beter in worden?

- Daar kan zij beter in worden -> hoe kan je daar beter in worden?

.....

- Daar kan zij niet beter in worden -> waarom niet?

.....

- Weet ik niet/geen mening

- Anders, namelijk.....

Situatieschets 3:

Stel je eens voor dat Lucas in jouw klas zit. Lucas haalt slechte cijfers bij het rekenen. Hij moet lang nadenken over een antwoord en maakt vaak rekenfoutjes.

1. Hoe denk jij dat dat kan?

.....
.....

(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind **vooral** denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

2. Zal Lucas altijd slecht blijven in het rekenen, of kan hij daar ook beter in worden?

○ Daar kan hij beter in worden -> hoe kan je daar beter in worden?

.....

○ Daar kan hij niet beter in worden -> waarom niet?

.....

○ Weet ik niet/geen mening

○ Anders,

namelijk.....

Situatieschets 4:

Sophie haalt goede cijfers op school voor alle verschillende vakken.

Hoe denk jij dat dat kan?

.....
.....

(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind **vooral** denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Situatieschets 5:

Robin van Persie is een bekende voetballer. Hij voetbalt bij het Nederlands elftal.

Hoe denk je dat Wesley Sneijder zo ver is gekomen?

.....
.....

(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind **vooral** denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Vraag 6 (ten aanzien van de leerling zelf):

Denk eens aan iets waar je goed in bent (bijvoorbeeld tekenen, voetballen, dansen):

.....(noteer wat het kind zegt)

Hoe kan het dat je daar goed in bent?

.....
.....

(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind **vooral** denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

Vraag 7 (ten aanzien van de leerling zelf):

Denk eens aan iets waar je niet zo goed in bent:

.....(noteer wat het kind zegt)

1. Hoe kan het dat je daar niet zo goed in bent?

.....
.....

(Als het kind meerdere redenen noemt, vraag dan waardoor het kind **vooral** denkt dat het komt, onderstreep dit antwoord)

2. En zou je daar beter in kunnen worden?

DE MINDSET VAN KINDEREN MET EN ZONDER DYSLEXIE

- Ja, daar kan ik beter in worden -> hoe kan je daar beter in worden?
.....
- Nee, daar kan ik niet beter in worden -> waarom niet?
.....
- Weet ik niet/geen mening
- Anders.....

Vraag 8 (ten aanzien van Theory of intelligence)

Sommige mensen denken dat je slimmer kunt worden, andere mensen denken dat je niet slimmer kunt worden. Wat denk jij?

- Ja, je kan wel slimmer worden ->Hoe denk je dat je slimmer kunt worden?
.....
.....
- Nee, je kan niet slimmer worden -> Waarom niet?
.....
.....
- Weet ik niet/geen mening
- Anders.....

Bijlage D

Om de vragen zo goed mogelijk af te stemmen op de jeugdige doelgroep is door middel van een pilot gekeken of de vragen voldoende duidelijk waren. De tien kinderen (in de leeftijd van zeven tot en met twaalf jaar) die hebben meegewerkt hebben aan de pilot behoren niet tot de onderzoeks- of controlegroep van de huidige studie. De resultaten die op basis van de pilot zijn verkregen zullen dus ook niet meegenomen worden in de uiteindelijke resultaten. De resultaten en overwegingen naar aanleiding van het pilot-onderzoek worden hieronder weergegeven.

1. De kinderen die deelnamen aan het pilot-onderzoek vonden het over het algemeen een leuk interview. Acht van de tien kinderen gaven achteraf aan dat ze het leuk vonden om over de vragen na te denken. Twee kinderen gaven aan dat ze het 'gewoon' vonden om de vragen te beantwoorden, niet heel leuk, maar ook niet vervelend.

2. Bij de open vragen waarmee gevraagd wordt of er verbetering mogelijk is, zijn op het antwoordformulier (Bijlage 3) maar twee antwoorden mogelijk, namelijk 'ja' en 'nee'. Tijdens de afname is gemaakt dat hierdoor de nuance wegvalt. Er kan zo namelijk geen duidelijk onderscheid gemaakt worden in de mate van verbetering, bijvoorbeeld 'een beetje' of 'heel veel'. Daarom is de keuze gevallen op een 5-puntsschaal waarop het kind kan aangeven in hoeverre hij of zij denkt dat iemand iets wel of niet kan verbeteren. We kiezen ervoor om dit visueel te ondersteunen, aangezien het voor de kinderen niet handig is veel verschillende antwoordmogelijkheden te onthouden en vervolgens te kiezen.

3. De verschillende vakgebieden blijven uitgesplitst aangezien uit de pilot naar voren kwam dat kinderen verschillende gedachten kunnen hebben over ontwikkeling binnen verschillende vakgebieden en de attributies van ervaringen.

4. Bij de open vragen komen de antwoorden volledig uit de leerlingen zelf. Hiermee wordt er in dit onderzoek niet zomaar vanuit gegaan dat kinderen al een specifieke mindset hebben. Uit de literatuur komt naar voren dat open vragen meer waarheidsgetrouwe antwoorden opleveren (Lang & Van der Molen, 2012). Open vragen voorkomen eveneens dat leerlingen gedwongen worden iets te kiezen waarin ze zich niet helemaal kunnen vinden. Aan de open vragen zitten ook nadelen. De antwoorden moeten namelijk letterlijk genoteerd worden en de verwerking kost meer tijd. Daarnaast kan het zo zijn dat de kinderen bepaalde antwoordmogelijkheden onbewust niet overwegen. Er wordt dan ook voor gekozen om de open vragen te behouden, maar om in de gesloten vragen aan het einde van het interview meerdere antwoordcategorieën voor te stellen. Dit voorkomt dat leerlingen een antwoordmogelijkheid niet zullen overwegen.

Bijlage E

BRAAMS&PARTNERS BV

Radboud University Nijmegen



Deventer, maart 2013

Beste ouders/verzorgers,

In het kader van een master- en promotieonderzoek zijn wij in opdracht van de Radboud Universiteit en Braams&Partners bezig met een onderzoek naar gedachten die kinderen hebben over persoonskenmerken en capaciteiten (zoals intelligentie). Extra informatie over de aanleiding en het onderwerp van dit onderzoek vindt u op de volgende bladzijde.

Wij zijn erg blij dat (*naam school*) bereid is om mee te werken aan dit onderzoek. Met dit bericht willen wij u graag informeren over het onderzoek. Tevens willen we u vragen of uw zoon of dochter mee mag werken aan het onderzoek. Wanneer uw zoon of dochter mag meewerken aan het onderzoek, dan zal één van ons onder schooltijd een vraaggesprek met hem/haar houden van ongeveer 15 minuten. In dit gesprek komen zowel open als meerkeuzevragen naar voren. De antwoorden en gegevens van de leerlingen worden anoniem verwerkt. De namen van de leerlingen worden dan ook niet meegenomen in het onderzoek en er wordt zorgvuldig omgegaan met de gegevens. Het onderzoek zal gehouden worden in (*betreffende groep*). Inmiddels hebben we al een behoorlijk aantal interviews afgenomen bij andere leerlingen en de reacties van deze leerlingen waren erg positief. De kinderen gaven aan het over het algemeen leuk te vinden om over de vragen na te denken.

Zou u, alleen wanneer u bezwaar heeft tegen het onderzoek, het bijgevoegde strookje willen inleveren bij de leerkracht van uw kind? Wanneer we geen reactie van u ontvangen gaan we ervan uit dat u toestemming geeft voor het onderzoek. Het zou erg fijn zijn als u kind mee mag werken aan ons onderzoek.

Vragen en/of opmerkingen over het onderzoek zijn welkom op het volgende e-mailadres: dionnedamman@student.ru.nl. De resultaten van het onderzoek worden te zijner tijd doorgegeven aan de school door middel van een verslag.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Met vriendelijke groeten,

Sanne Kuster *Orthopedagoge NVO & promovenda Radboud Universiteit Nijmegen*

Dionne Damman *Orthopedagoge i.o. & masterstudent Orthopedagogiek Radboud Universiteit Nijmegen*

..... 
De ouders/verzorgers van _____ (naam leerling) **uit groep ...**

stellen geen prijs op deelname van hun zoon/dochter aan het onderzoek naar mindset.

Extra informatie over de aanleiding en het onderwerp van het onderzoek:

De gedachte die iemand heeft over de ontwikkeling van persoonskenmerken en capaciteiten wordt ook wel 'de mindset' genoemd. Je mindset is van invloed op de manier waarop je omgaat met een grote uitdaging of 'een berg die je moet beklimmen'. De Amerikaanse psychologe Carol Dweck maakt onderscheid tussen twee mindsets: twee verschillende theorieën die een mens kan hebben over persoonskenmerken en capaciteiten. Bij een groeitheorie geloof je dat persoonskenmerken en intelligentie kunnen veranderen en groeien. Bij de entiteitstheorie geloof je dat je bent wie je bent en dat daar niet veel aan te doen is: persoonskenmerken en intelligentie staan min of meer vast. Dweck legt uit dat het niet alleen onze vaardigheden en talenten zijn die voor succes zorgen, maar dat ook je mindset van invloed is. De theorie over de verschillende mindsets wordt al toegepast bij sporters, hoogbegaafde leerlingen, managers en hulpverleners. In het onderzoek naar de mindset wordt onderzocht of er verschillen zijn in de mindsets van kinderen met en zonder dyslexie. Binnen Braams & Partners zullen we daarnaast gaan kijken of de mindsets van invloed zijn op de voortgang van kinderen die komen voor een behandeling voor lezen en spellen.