

Mindset

Carol
Dweck



SCIENTIFIC STEERING COMMITTEE



THOMAS DEE
Stanford University



MESMIN DESTIN
Northwestern University



CHANDRA MULLER
University of Texas at Austin



BARBARA SCHNEIDER
Michigan State University



DAVID YEAGER
University of Texas at Austin



CAROL DWECK
Stanford University



JENNIFER EBERHARDT
Stanford University



CAMILLE FARRINGTON
University of Chicago



RONALD FERGUSON
Harvard University



STEPHANIE FRYBERG
University of Michigan

SCHOLARS



ERIC BETTINGER
Stanford University



JO BOALER
Stanford University



BENJAMIN CASTLEMAN
University of Virginia



SAPNA CHERYAN
University of Washington



ANDREI CIMPIAN
New York University



ADRIANA GALVÁN
University of California, Los Angeles



DELEON L. GRAY
Michigan State University



ERIC GRODSKY
University of Wisconsin-Madison



PAUL HANSELMAN
University of California, Irvine



CHRISTOPHER HULLEMAN
University of Virginia



GREGORY WALTON
Stanford University



TIMOTHY WILSON
University of Virginia



GEOFFREY COHEN
Stanford University



KALENA E. CORTES
Texas A&M University



ROBERT CROSNOE
University of Texas at Austin



SIDNEY D'MELLO
University of Colorado



ANGELA DUCKWORTH
University of



YASMIYN IRIZARRY
The University of Texas at Austin



SIMONE ISPA-LANDA
Northwestern University



MATTHEW KRAFT
Brown University



MICHAL KURLAENDER
University of California, Davis



TANNER LEBARON WALLACE
University of Pittsburgh



NEIL A. LEWIS, JR.
Cornell University



BRIDGET TERRY LONG
Harvard University



JAMAAL SHARIF MATTHEWS
Montclair State University



MARY MURPHY
Indiana University



JASON OKONOFUA
University of California at Berkeley



LINDSAY C. PAGE
University of Pittsburgh



DAVID PAUNESKU
Stanford University



CARISSA ROMERO
Paradigm



NICOLE STEPHENS
Northwestern University

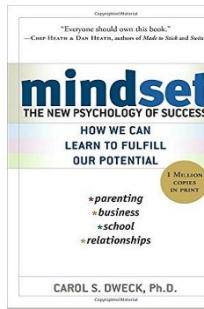


ELIZABETH TIPTON
Northwestern University



STEPHANIE WORMINGTON
Center for Creative

Geloven we dat we vooruit kunnen komen?
En waarom is dat belangrijk?



Progressiegericht werken

Waar is progressiegericht werken op gebaseerd?

Progressiegericht werken, ontwikkeld door Coert Visser en Gwenda Schlundt Bodien van het Centrum Progressiegericht Werken, heeft haar wortels voornamelijk in de wetenschappelijke psychologie:

- De zelfdeterminatietheorie (Richard Ryan & Ed Deci, e.v.a.)
- De mindsettheorie (Carol Dweck e.v.a.)
- Deliberate practice (Anders Ericsson, e.a.)
- De psychologie van progressie (Teresa Amabile e.v.a.)
- De psychologie van oordeelsvorming en biases (Daniel Kahneman, Amos Tversky, e.v.a.)

Wat biedt progressiegericht werken?

Beleefde progressie, het gevoel dat je onbelemmerd vooruit kunt en obstakels overwint, blijkt iets bijzonder krachtigs en motiverends te zijn. Maar progressie kan helaas vaak onopgemerkt blijven. Daarom is het nuttig om praktische technieken te hebben die ons kunnen helpen om bereikte progressie en gewenste progressie zichtbaar te maken. Dat is wat de progressiegerichte aanpak biedt.

Praktische technieken

Binnen de progressiegerichte aanpak zijn veel praktische technieken ontwikkeld die bruikbaar zijn voor mensen in uiteenlopende rollen zoals coaches, trainers, managers, medewerkers en docenten. Enkele voorbeelden van dit soort technieken zijn:

- Interventies voor autonomie-ondersteuning
- Interventies voor het stimuleren van een groeimindset
- de CPW 7-stappen aanpak
- de cirkeltechniek
- progressiegericht sturen
- positief nee zeggen

EEN PRAKTISCHE GIDS

Handboek Progressiegericht Coachen

VOOR COACHES EN STUDENTEN



Door de auteur van
DOEN WAT WERKT & PROGRESSIEGERICHT WERKEN
COERT VISSER



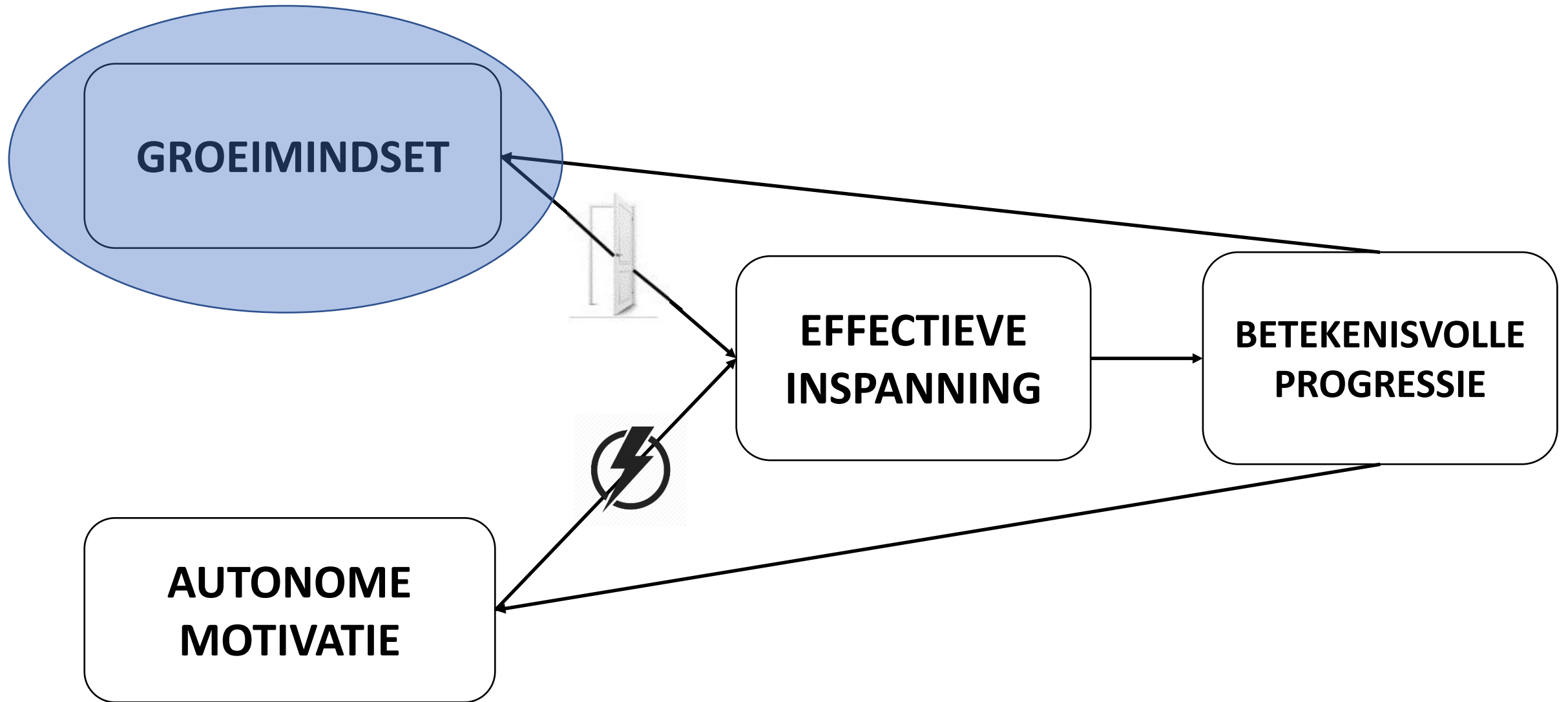
Gwenda Schlundt Bodien



PROGRESSIE- GESPREKKEN

De intentie om betekenisvolle
progressie te boeken

Progressiegericht werken



Enkele situaties

- Sanne staat een onvoldoende op Frans. Haar leraar adviseert haar goed op te letten in de les. Ze antwoordt met een zucht: “Frans is *saai*....!”
- Rein zit in de eerste klas van de middelbare school. Hij heeft een onvoldoende voor wiskunde gehaald. In zijn familie zegt men: “Hij is altijd slecht in rekenen geweest. Hij is beter in talen.”
- Koos werd op de basisschool gezien als een zeer intelligente leerling. Op de middelbare school begint hij voor het eerst onvoldoendes te halen. Hij vraagt zich steeds meer af of het een misverstand is dat hij zo intelligent zou zijn. Hij krijgt een behoorlijke angst voor school en ziet niet voor zich hoe hij deze school ooit zal kunnen afmaken. Hij praat met niemand over deze angst.
- Jennie heeft veel last van angst en depressieve gedachten. Ze doet haar uiterste best deze gevoelens te verbergen voor andere mensen. Ze vindt weinig aansluiting bij haar leeftijdsgenoten. Ze denkt dat zij haar niet leuk vinden. Ze vreest dat geluk gewoon niet voor haar is weggelegd.
- Maggie wil wiskunde in haar vakkenpakket kiezen omdat ze het leuk vindt al heeft ze een krappe voldoende. De docent zegt dat wiskunde te moeilijk voor haar is en dat ze het beter niet kan kiezen.
- Bram was op school goed in exacte vakken. Hij is begonnen met zijn studie scheikunde. Al na een half jaar heeft hij een behoorlijke studieachterstand. Hij vraagt zich af of de studie niet te hoog gegrepen is voor hem.
- Mark is bevorderd tot projectleider. Na vier maanden moet hij vaststellen hij dat hij de functie behoorlijk zwaar vindt. Hij vraagt zich af of hij niet beter de realiteit onder ogen kan zien en vragen om teruggeplaatst te worden in zijn oude functie.
- Johan is in dienst getreden bij een groot en gerenommeerd organisatie-adviesbureau. Tijdens de introductieweek zegt de directeur tegen de zaal met nieuwe werknemers dat zij ‘the best and the brightest’ zijn. Na een jaar in dienst te zijn, ervaart hij de cultuur in het bedrijf als een stressvolle “ieder-voor-zich cultuur”. Hij voelt zich niet prettig maar doet wat hij kan om gezien te worden als een star-performer.



Enkele vragen

- Gaat mindset alleen over (de ontwikkelbaarheid) van intelligentie?
- Is het onderwerp mindset alleen relevant voor kinderen?
- Zegt de mindsettheorie dat iedereen overal goed in kunt zijn?
- Is het zo dat iedereen of een groeimindset of een statische mindset heeft?
- Is de mindsettheorie alleen relevant voor individuen?
- Kunnen we mindsets veranderen?
- Is het soms misschien beter een statische mindset te hebben?
- Werken mindsetinterventies altijd en voor iedereen?



Waar ben je beter in geworden?

Denk eens aan een activiteit waarvan je vroeger betwijfelde of je er ooit goed in zou kunnen worden maar waarin je nu vrij goed (of heel goed) presteert.

Noteer eens hoe het je gelukt is deze verandering te maken.

(Zie handout)



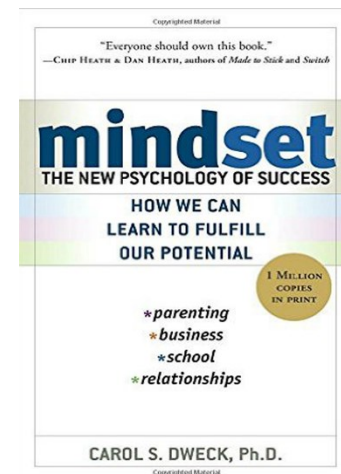
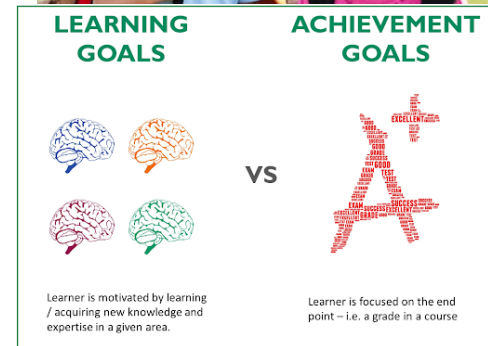
Het ontstaan van de mindsettheorie

- Grondlegger: Carol Dweck, hoogleraar aan Stanford University
- Waarover gaat mindsettheorie?
 - Over de effecten van hoe we denken over de ontwikkelbaarheid van eigenschappen en capaciteiten
- Dweck had twee belangrijke inspiratiebronnen:
 1. aangeleerde hulpeloosheid (Seligman, 1967)
 2. attributietheorie (Heider, 1957)
- Dweck vroeg zich af: hoe reageren mensen wanneer zij zich hulpeloos voelen? Welke rol speelt hoe zij de situatie interpreteren?
- Dweck (1975): door de **attributie na falen van** leerlingen te veranderen (namelijk als een gebrek aan inspanning) hielden zij beter vol na falen.

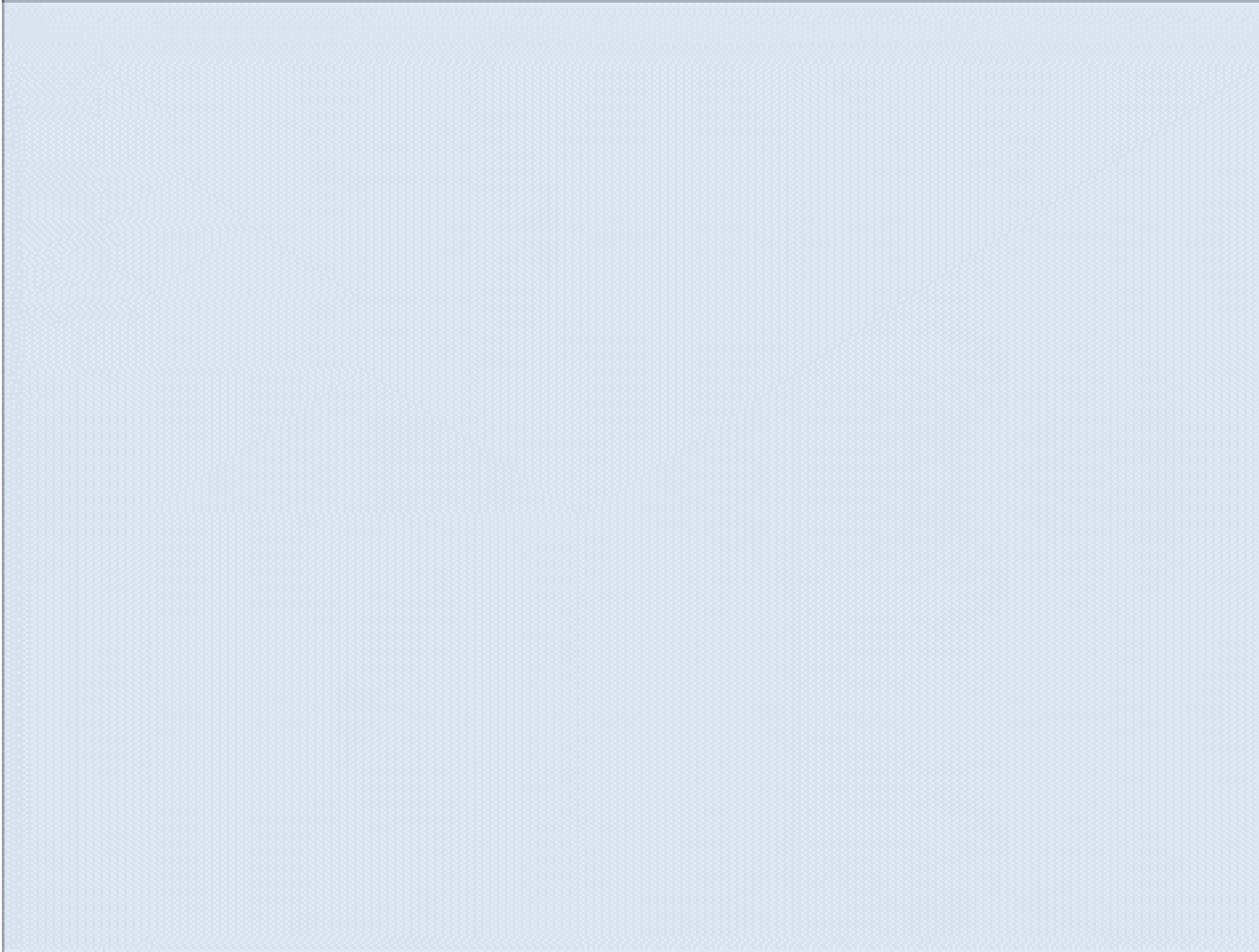


Basis voor de mindsettheorie

- Feedback die we krijgen, beïnvloedt hoe we denken over falen ([Dweck, 1976](#))
- Jongens en meisjes krijgen vaak verschillende soorten feedback (inspanningsattributie vs capaciteitenattributie) ([Dweck, 1978](#))
- Leerlingen met verschillende 'theorieën' over ontwikkelbaarheid stellen verschillende soorten doelen ([Elliott & Dweck, 1988](#))
- Dweck onderscheidde *entity theorists* en *incremental theorists* ([Erdly & Dweck, 1993](#))
- Later is ze deze respectievelijk de *fixed mindset* en de *groeimindset* gaan noemen
- [Wilson & Linville \(2002\)](#): lieten ouderejaarsstudenten kort praten met zich zorgen makende eerstejaarsstudenten. Het attribueren van tegenvallende studieresultaten aan tijdelijke, externe factoren in combinatie met het creëren van de positieve verwachting dat de studieresultaten in het tweede half jaar zouden verbeteren had een duurzaam positief effect op het studiesucces van de betreffende eerstejaarsstudenten.



Muëller & Dweck (1998)



[Uitgebreide
beschrijving van dit
onderzoek](#)

Leerdoelen vs. bekwaamheidsdoelen (1)

Grant & Dweck (2003) onderzochten vier soorten doelen:



1. **leerdoelen:** doelen gericht op het verkrijgen van nieuwe kennis en vaardigheden
2. **resultaatsdoelen:** gerichtheid op goed presteren, bijvoorbeeld het halen van een hoog cijfer.
3. **bekwaamheidsdoelen:** doelen die gericht zijn op het tonen van de eigen capaciteiten, bekwaamheden
4. **normatieve doelen:** doelen die gericht zijn op goed presteren in vergelijking met anderen.

Onderzoek 1: reacties na falen in hypothetische scenario's:

Doel	Behoud van intrinsieke motivatie	Tijd en inspanning blijven leveren	Zoeken van hulp	Planning
Leerdoelen	++	++		++
Bekwaamheidsdoelen	---	---		
Resultaatsdoelen	—		—	
Normatieve doelen	—			

Leerdoelen vs. bekwaamheidsdoelen (2)

Onderzoek 1: reacties na falen in echte situaties:



Type doelen	Onderzoek 1 (hypothetische scenario's)	Onderzoek 2 (volgen van studenten tijdens semester)
Leerdoelen	• Behoud van intrinsieke motivatie • Tijd en inspanning blijven op peil • Inspanningsattributies (ik moet meer inspanning leveren) • Planning • Zoeken naar positieve herinterpretatie en groei	
Bekwaamheidsdoelen	• Verlaagde intrinsieke motivatie • Verlies van zelfwaardering • Lage bekwaamheidsattributies (Ik kan dit blijkbaar niet goed) • Minder tijd en inspanning leveren • Piekeren	

Mindsets scheppen 'meaning systems'

Mindset	→	Waarop gericht?	→	Wat <i>denken</i> ze na falen?	→	Hoe <i>voelen</i> ze zich na falen?	→	Wat <i>doen</i> ze na falen?
Statische mindset	→	Hoe kan ik laten zien hoe slim ik ben?	→	"Blijkbaar ben ik niet slim genoeg"	→	Verlies van interesse, schaamte	→	Opgeven, fouten verdoezelen
Groei-mindset	→	Hoe kan ik slimmer worden?	→	"Hier moet ik meer mijn best voor doen"	→	Blijvende interesse	→	Doorzetten, strategie aanpassen

Empirische tests van mindset meaning systems

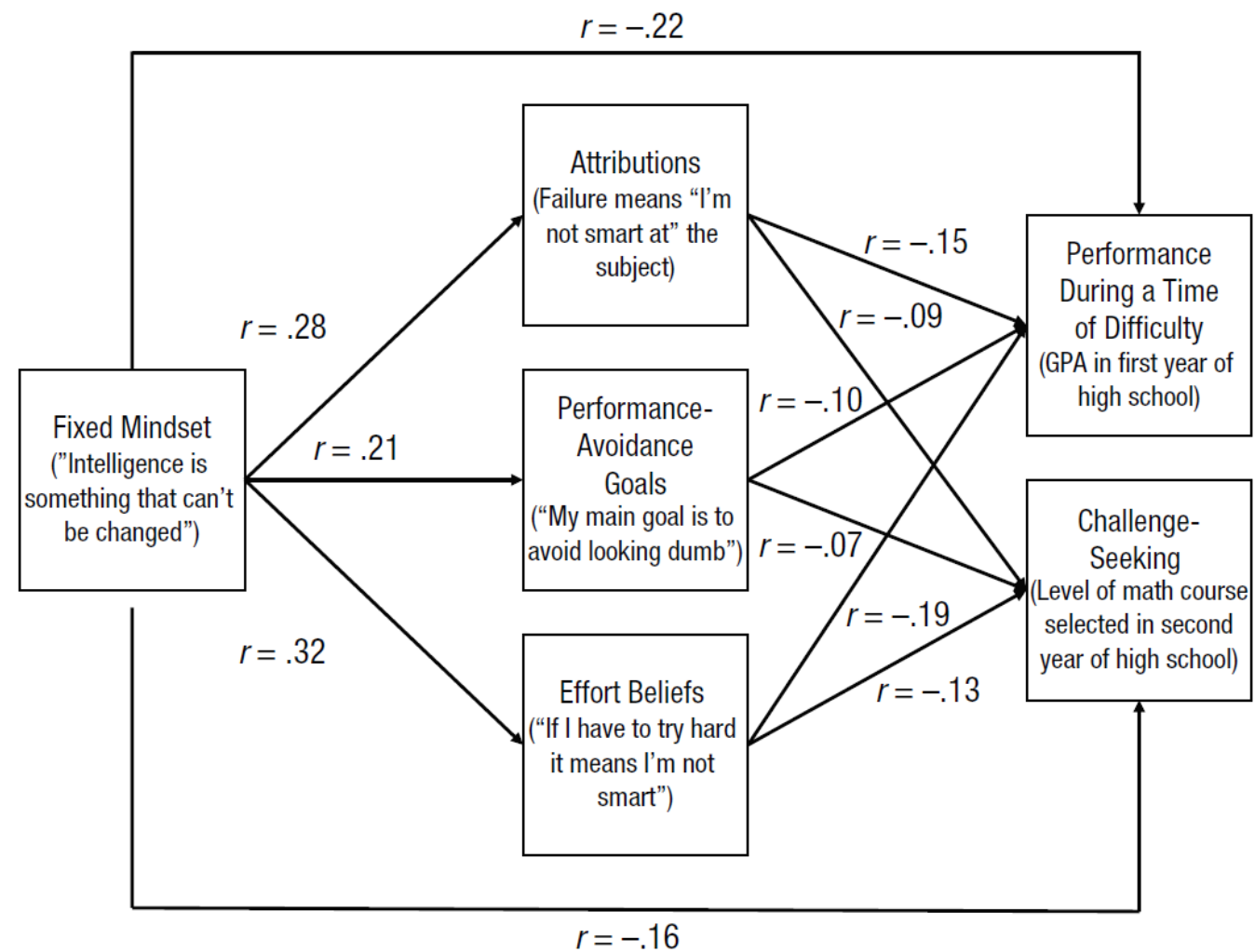
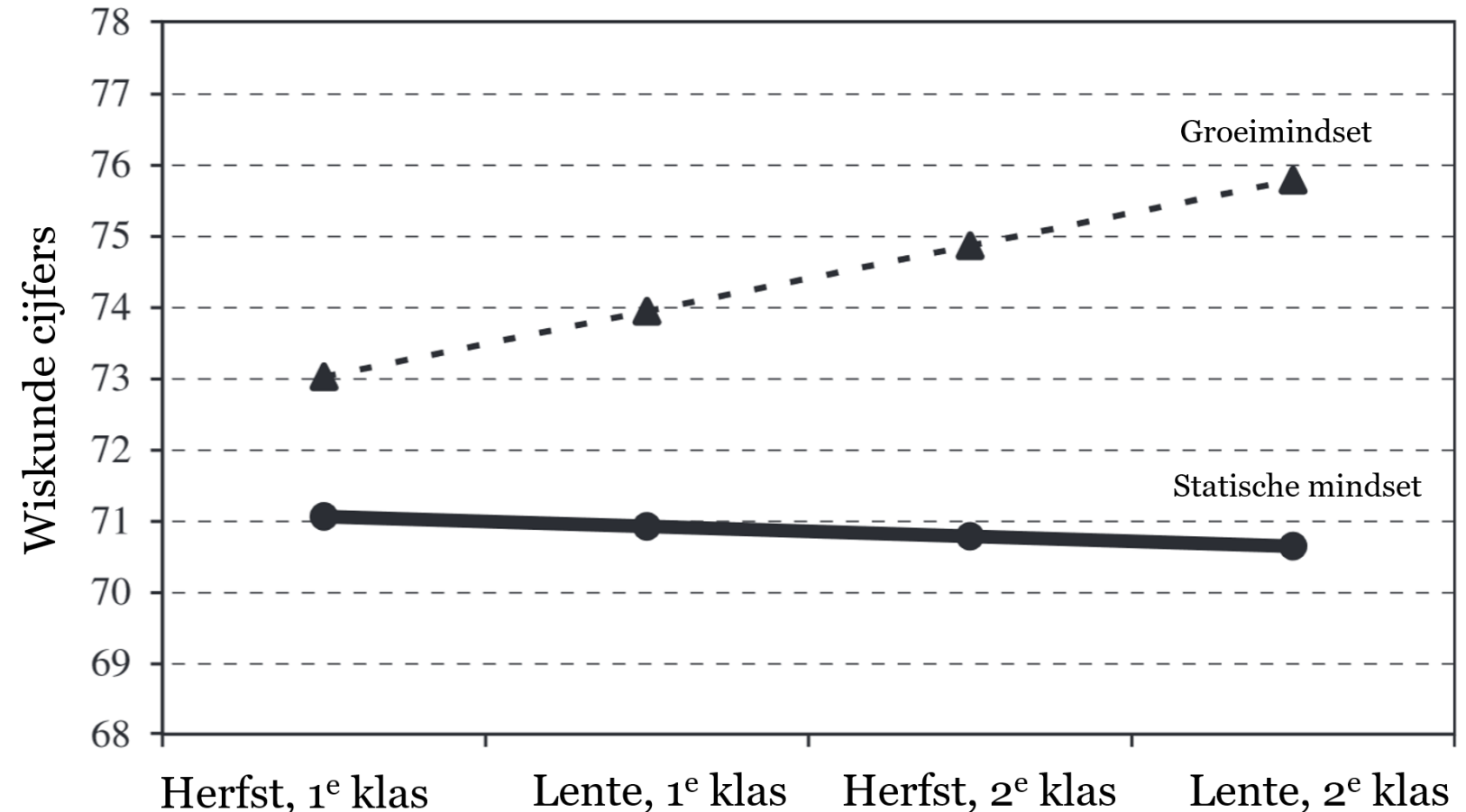


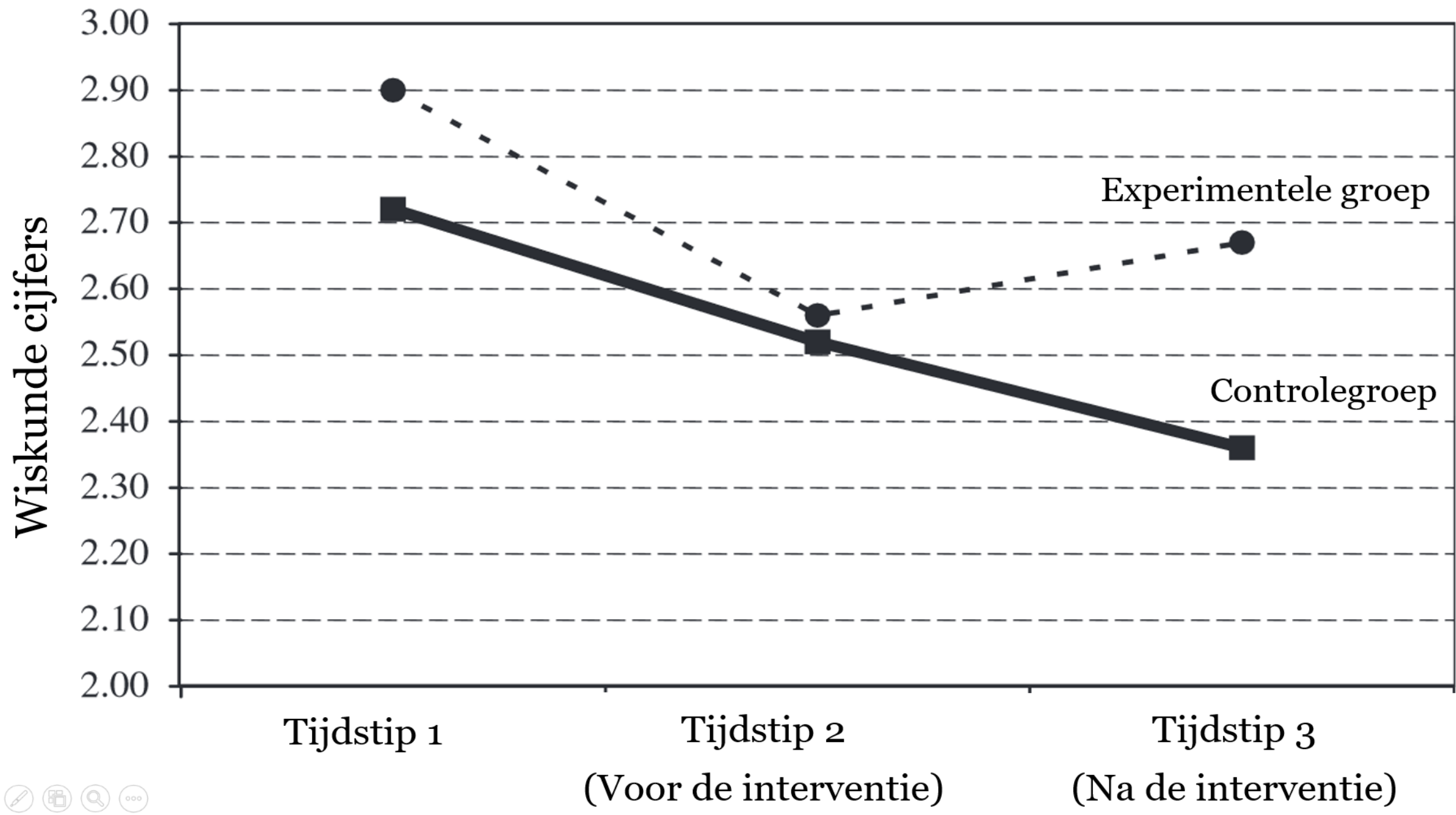
Fig. 1. Predictions of the mindset-related meaning system for challenge seeking and performance and evidence for the predictions from a nationally representative sample of U.S. public high school students. Paths are zero-order correlations, not paths estimated simultaneously in a structural equation model. These paths are meant to illustrate the unadjusted strength of association and the conceptual framework and do not represent estimates of causal effects. All correlations are significant at $p < .001$. Data come from the National Study of Learning Mindsets (Yeager, Hanselman, et al., 2018), which involved a representative sample of 9th-grade students in U.S. public schools surveyed in the fall of 2015 and followed until 2016. Max $N = 14,530$. Exact items and sample sizes are reported in the Supplemental Material available online. The data were collected using systems and processes developed by the Project for Education Research That Scales (PERTS; <http://www.perts.net>, PI: David Paunesku).

Bron: [Dweck & Yeager \(2019\)](#)

Onderzoek op scholen

- [Blackwell et al. \(2007\)](#) volgden middelbare scholieren twee jaar lang tijdens de wiskundeles







Hoe je een groeimindset kunt opwekken:

1. Normaliseren van fouten en moeilijkheden bij leren.
2. Bevestigen dat de stof/de taak inderdaad moeilijk is. Hierdoor zal de persoon de moeilijkheden eerder aan de uitdagendheid van de taak of de stof wijten dan aan de eigen (gebrekkige) capaciteiten.
3. Een positieve verwachting communiceren. Laat merken dat je gelooft dat de persoon er in kan slagen om het te leren als hij of zij zich voldoende inzet, effectieve leerstrategieën gebruikt en, waar nodig, hulp vraagt.
4. De 'nog niet' formulering gebruiken ("Het is je nog niet gelukt om ...?").
5. Geven van procescomplimenten als de persoon zich goed heeft ingezet.
6. Stellen van procesvragen ("Hoe heb je het aangepakt?").
7. Informatie geven over de ontwikkelbaarheid van de hersenen (en van eigenschappen en capaciteiten).
8. Vragen stellen over eerdere successen ("Wanneer is het je al eens gelukt om...?").
9. Vragen stellen over gewenste progressie ("Wat zou je willen verbeteren?").
10. Stellen van leerdoelen ("Wat zou je willen leren?").

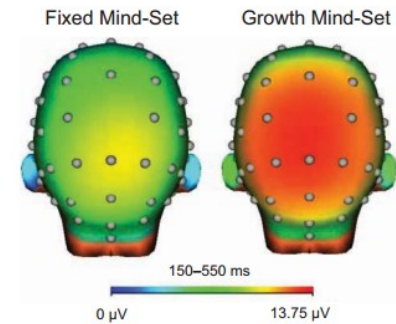
Wat je beter niet kunt doen:

1. Het complimenteren van de persoon of van eigenschappen van de persoon ("Wat ben je toch intelligent!").
2. Spreken in termen van talenten en aangeboren eigenschappen ("Tja, dat is toch een kwestie van talent!").
3. Gebruiken van stereotyperingen ("Het is bekend dat vrouwen/mannen/... daar moeite mee hebben").
4. Mensen met elkaar vergelijken of mensen rangordenen naar hun prestaties.
5. Meer nadruk leggen op prestaties dan op leren.
6. Geven van dit soort troostende feedback bij falen: "Niet iedereen kan hier even goed in zijn. Jij bent vast goed in andere dingen".

[Zie checklist](#)

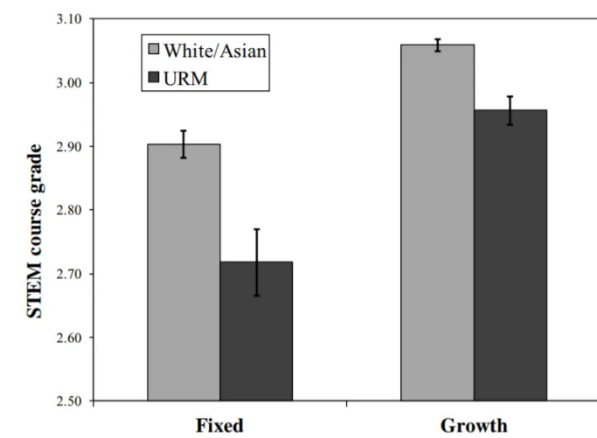
Verder onderzoek mindset en onderwijs

- [Moser et al. \(2011\)](#): leerlingen met een groeimindset tonen een verhoogde hersenactiviteit na feedback over fouten, leerlingen met een statische mindset niet
- [Rattan et al. \(2012\)](#): troostend bedoelde feedback als “Tja, niet iedereen kan natuurlijk goed zijn in wiskunde. Jij hebt vast andere dingen waar je weer goed in bent...” werkt averechts want wekt een statische mindset op
- [Yeager et al. \(2013\)](#): online mindsetinterventie verbetert presteren van laagst presterende leerlingen
- [Paunesku \(2013\)](#) bij de Khan Academy: korte mindsetboodschappen boven opgaven verbeterden prestaties
- [Cvencek et al. \(2015\)](#): basisschoolleerlingen blijken al onbewuste overtuigingen te hebben of zij en anderen wel of niet een wiskunde persoon zijn

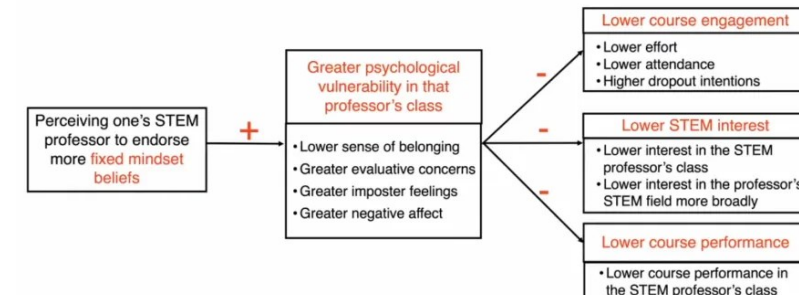


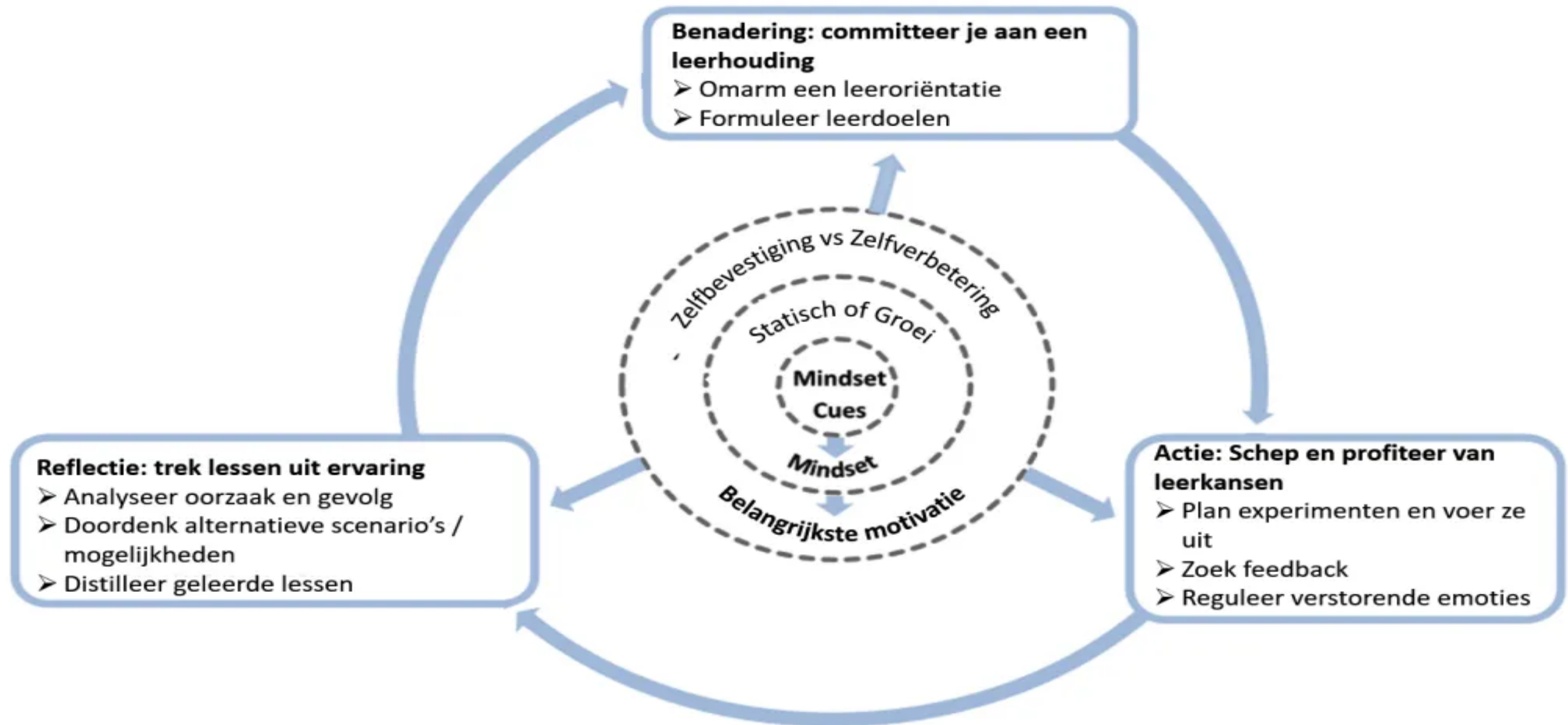
Mindset en hoger onderwijs

- [Canning et al. \(2019\)](#): bij exacte studies was prestatiekloof tussen studenten met etnische minderheidsachtergrond en studenten uit dominante cultuur groter bij docenten met een statische mindset dan bij docenten met een groeimindset. Ook: Alle studenten presteerden gemiddeld slechter in vakken die werden gegeven door docenten met een statische mindset
- [Fuesting et al. \(2019\)](#): mindsets van docenten beïnvloeden interesses van studenten voor exacte vakken. Groeimindsetcultuur maakt het gemakkelijker voor studenten om te kunnen zien dat een exact vak ook allerlei kansen biedt om sociaal bezig te zijn
- [Kroeper, Fried, & Murhpy \(2020\)](#): waaraan herkennen studenten de mindset van hun docent?
- [Muenks et al. \(2020\)](#): statische mindset docent verhoogde psychologische kwetsbaarheid student en verlaagde betrokkenheid, interesse en prestaties



Getuigend van een groeimindset	Getuigend van een statische mindset
- De docenten probeert verschillende manieren uit om de stof uit te leggen om ervoor te zorgen dat alle studenten de stof begrijpen. - De docent moedigt studenten aan om vragen te e-mailen zodat zij hun begrip van de stof kunnen vergroten. - Tegen worstelende studenten zegt de docent: "Fouten bieden kansen om te leren".	- De docent moedigt worstelende studenten aan om het vak te laten vallen - Bij het begin van het semester zegt de docent: "Niet alle studenten hebben de capaciteiten om het goed te doen in mijn les." - De docenten houdt geen spreekuur omdat hij gelooft dat deze extra tijdsinvestering studenten weinig zal helpen in de les." - Tegen worstelende studenten zegt de docent: "Het geeft niet. Jij bent gewoon geen wiskundepersoon."

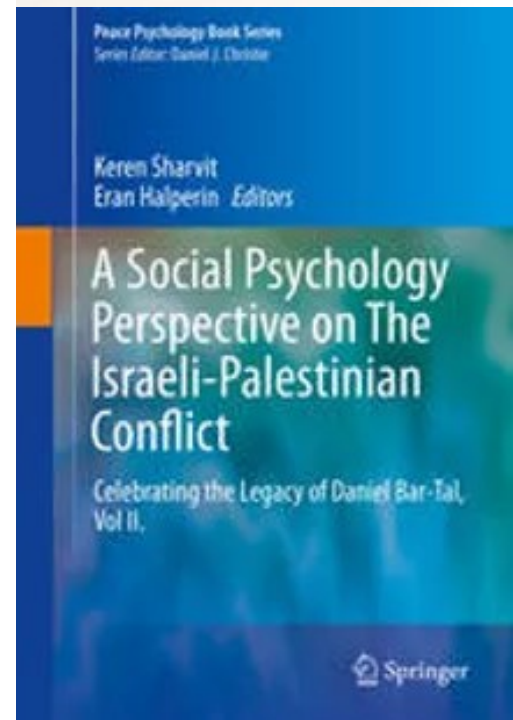




Vertaling: Coert Visser

Mindset en sociaal gedrag

- [Kammrath & Dweck, 2009](#): Mensen in een groeimindset vinden het gemakkelijker om hun ontevredenheid onder woorden te brengen in een conflictsituatie omdat ze meer geloven in de oplosbaarheid van conflicten
- [Master et al., 2012](#): een training waarbij kinderen aangeleerd kregen om mensen niet te zien als leden van een categorie maar als individuen die ergens op een continuüm vallen, leidt ertoe dat ze andere mensen minder snel stereotyperen
- [Yeager et al., 2013](#): adolescenten die een groeimindset aangeleerd krijgen worden daardoor minder agressief
- [Schumann & Dweck, 2014](#): kinderen met een groeimindset geven hun fouten eerder toe
- Halperin et al., [2011](#); [2012](#): Israëliërs en Palestijnen. Zij leerden hen een groeimindset aan en ontdekten dat dit ertoe leidde dat zij hun mening veranderden over leden van de andere groep en een grotere bereidheid kregen om compromissen te sluiten



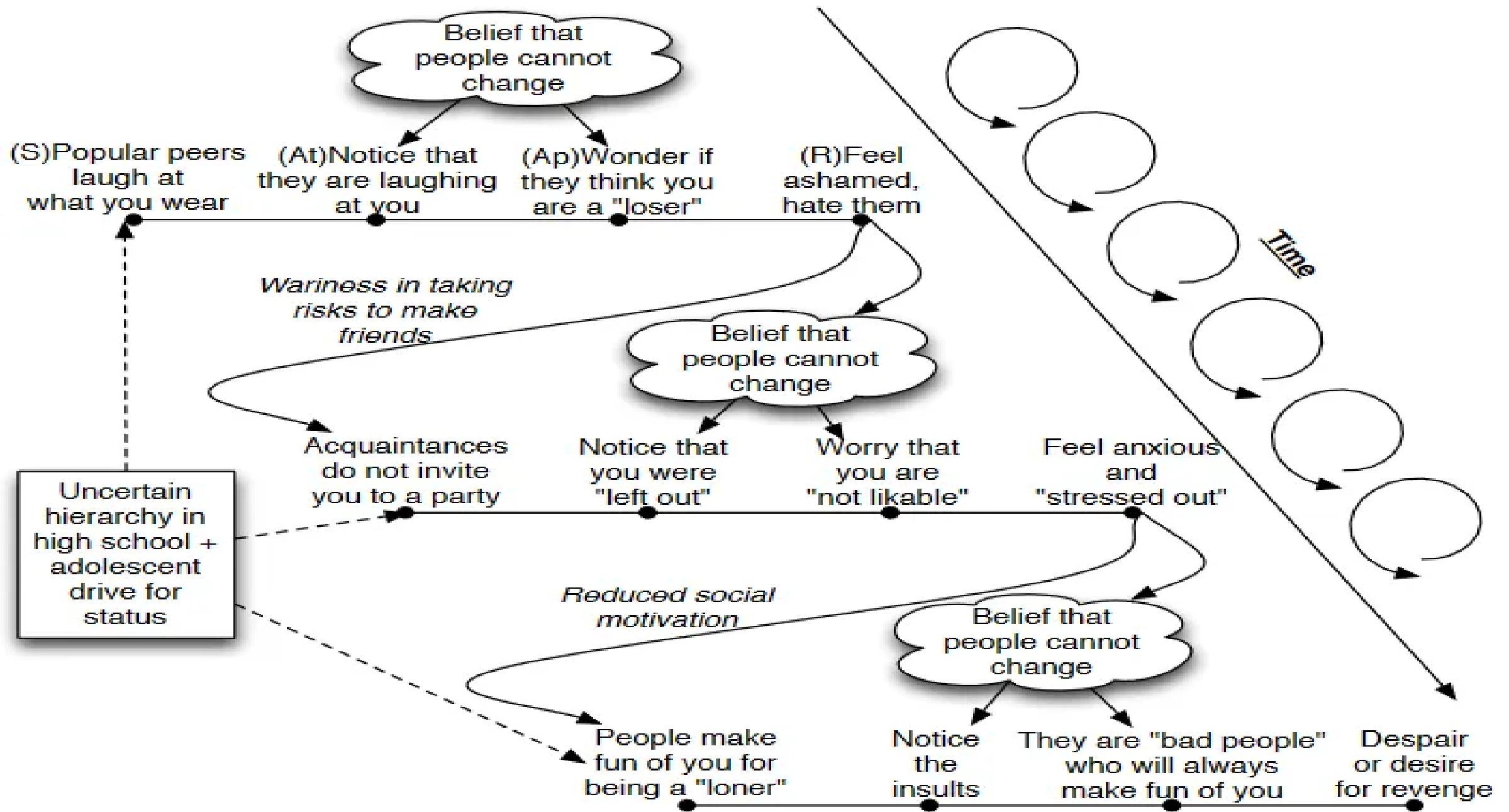
Mindset, sociaal gedrag en inclusiviteit



- [Yeager, et al. \(2014\)](#): geloven dat persoonlijkheid kan veranderen leidt tot minder stress en beter functioneren na sociale tegenslag
- [Yeager et al. \(2016\)](#): adolescenten een groeimindset aanleren zorgt ervoor dat ze effectiever reageren op sociale afwijzing
- [Yeager et al. \(2016\)](#): mindset-interventie voorafgaand aan universiteit helpt raciale, etnische en socio-economische prestatiekloven te voorkomen op de universiteit
- [Ford et al \(2018\)](#): jongeren met statische ideeën over emoties ervaren meer depressieve klachten door minder gebruiken te maken van de reappraisal-techniek
- [Lee & Yeager \(2019\)](#): adolescenten met een statische mindset meer bezorgd om hun sociale status en daardoor meer geneigd tot relationele agressie zoals pestgedrag.
- [Yeager et al. \(2017\)](#): brengt in kaart hoe adolescenten met verschillende mindsets verschillende kijken naar de wereld en wat de gevolgen hiervan zijn



	Statische mindset (entity theory of personality)	Groeimindset (incremental theory of personality)
<u>Wereldbeeld</u>		
Overtuigingen	Mensen kunnen niet veranderen	Mensen kunnen veranderen
Doelen	Sociale competentie demonstreren (of sociale afgang vermijden)	Sociale relaties ontwikkelen
<u>Aandacht</u>		
	Status en sociale rang; Eigenschappen onthullende informatie	Persoonlijke interesses en waarden; Psychologische en situationele informatie
<u>Beoordeling</u>		
Attributies	De overtreder was expres gemeen door statische eigenschappen van mijzelf ("ik ben niet leuk") en van de overtreder ("hij is een slechte persoon")	De overtreder had psychologische redenen of verzachtende omstandigheden voor zijn gedrag
<u>Voorspellingen</u>		
Beoordeling hulpmiddelen	Bedreiging: geen enkele hoeveelheid hulpmiddelen kan me helpen een lastige situatie te boven te komen	Uitdaging: ik moet en kan de hulpmiddelen verkrijgen die nodig zijn om een moeilijke situatie te boven te komen
<u>Respons</u>		
Fysiologisch	Bedreiging: Vernauwing bloedvaten, minder efficiënt hart, meer cortisol	Uitdaging: minder vernauwing bloedvaten, efficiënter hart, minder cortisol
<u>Emotie</u>		
Internaliseren	Depressie, stress en hulpeloosheid	Actieve probleemoplossing en optimisme
Externaliseren	Agressie en verlangen naar wraak	Confrontatie gericht op verandering, verzoening en het achter je laten



Grootschalig onderzoek

- [Claro et al. \(2016\)](#): grootschalig onderzoek in Chili: groeimindset evenveel effect op schoolprestaties als sociaal economische status
- [Yeager ea. \(2019\), de NSLM-studie](#), liet zien dat een kortdurende online groeimindsetinterventie (van een uur) niet alleen de cijfers van leerlingen verbeterde maar ook hun bereidheid om een moeilijke vervolgcursus te gaan volgen ([zie ook](#)).
- [Destin et al. \(2019\)](#): 1) Bij leerlingen uit hogere sociaal economische milieus vaker een groeimindset, 2) statische mindset nadelig ongeacht SES afkomst, 3) mindsetinterventies kunnen een rol spelen bij verminderen van prestatiekloven
- [Rege et al. \(2020\)](#): groeimindsetinterventies bevorderen het zoeken naar uitdagingen. **U-say experiment (Noorwegen)**: Groeimindsetinterventies bevorderen het volgen van meer uitdagende vakken

ARTICLE

OPEN
<https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>

A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement

David S. Yeager^{1*}, Paul Hanselman^{2*}, Gregory M. Walton³, Jared S. Murray⁴, Robert Crosnoe⁵, Chandra Muller¹, Elizabeth Tipton⁶, Barbara Schneider⁷, Chris S. Hulleman⁸, Cintia P. Hinojosa⁷, David Paunesku⁹, Carissa Romero⁹, Kate Flint¹⁰, Alice Roberts¹⁰, Jill Trott¹⁰, Ronaldo Iachan¹⁰, Jenny Buontempo¹, Sophia Man Yang¹, Carlos M. Carvalho¹, P. Richard Hahn¹¹, Maithreyi Gopalan¹², Pratik Mhatre¹, Ronald Ferguson¹³, Angela L. Duckworth¹⁴ & Carol S. Dweck¹

A global priority for the behavioural sciences is to develop cost-effective, scalable interventions that could improve the academic outcomes of adolescents at a population level, but no such interventions have so far been evaluated in a population-generalizable sample. Here we show that a short (less than one hour), online growth mindset intervention—which teaches that intellectual abilities can be developed—improved grades among lower-achieving students and increased overall enrolment to advanced mathematics courses in a nationally representative sample of students in secondary education in the United States. Notably, the study identified school contexts that sustained the effects of the growth mindset intervention: the intervention changed grades when peer norms aligned with the messages of the intervention. Confidence in the conclusions of this study comes from independent data collection and processing, pre-registration of analyses, and corroboration of results by a blinded Bayesian analysis.

Mindset en organisatiecultuur (1)

- [Murphy & Dweck \(2010\)](#) deden 5 studies en constateerden dat **organisatiemindsets** bestaan en dat zij veel invloed hebben op hoe mensen binnen de organisatie denken over zichzelf en over de organisatie en ook op hoe zij zich gedragen
- De meeste mensen vinden een statische mindset cultuur minder aantrekkelijk maar gaan hier wel in mee en dragen deze ook uit
- Een groeimindsetcultuur bevordert:
 1. Vertrouwen
 2. Betrokkenheid
 3. Innovatie
 4. Ethisch gedrag



Mary Murphy &
Carol Dweck

Mindset en organisatiecultuur (2)

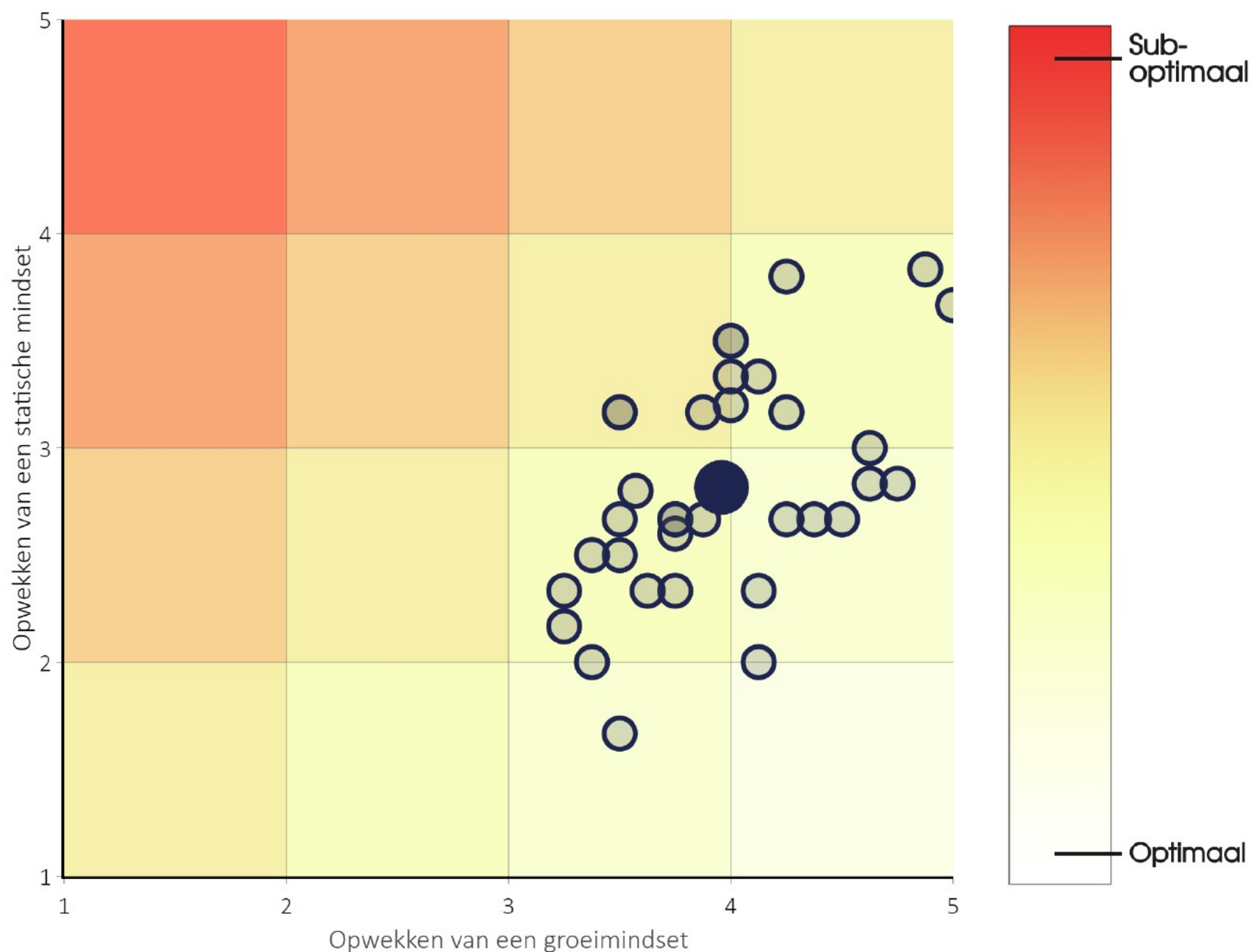
[Canning et al. \(2019\)](#) onderzochten de effecten van mindsetculturen binnen organisaties.

Bevindingen:

1. Respondenten voorspelden dat werknemers van statische mindsetbedrijven minder vertrouwen en betrokkenheid ervaren
2. Werknemers die de cultuur van hun bedrijf beleefden als een statische mindsetcultuur ervoeren inderdaad minder samenwerking, innovatie en integriteit in hun organisaties
3. Ook rapporteerden ze minder vertrouwen in en betrokkenheid bij hun bedrijf



Voorbeeld
analyse
mindset in
organisaties



De leerzone en de presteerzone



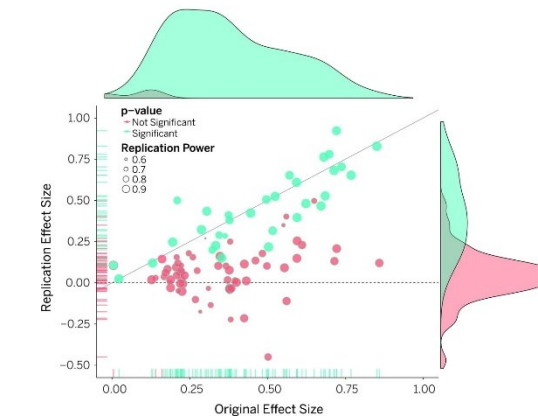
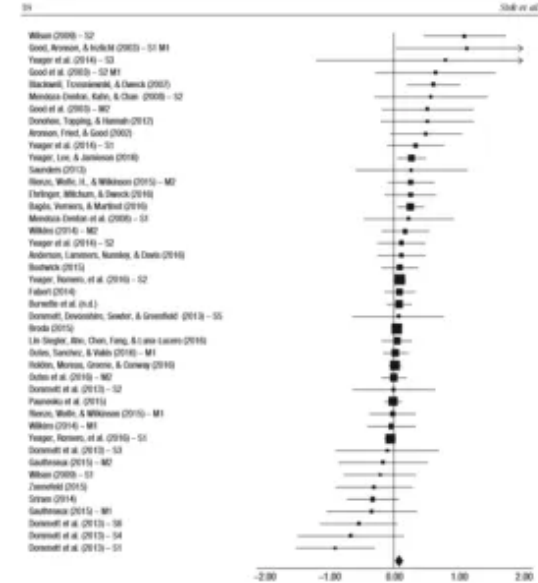
Kritisch onderzoek naar mindset

- [Sisk et al. \(2018\)](#) deden 2 meta-analyses en concludeerden dat effecten van mindsetinterventies zwak zijn
 - Lees [hier](#) waarom hun eigen resultaten veel interessanter en betekenisvoller zijn dan zij zelf zeggen
- [Li & Bates \(2019\)](#) 'herhaalden' Mueller & Dweck (1998) en concludeerden dat hun resultaten niet gerepliceerd werden
 - [Dweck & Yeager \(2019\)](#) leggen uit waarom de opzet en conclusies van Li & Bates niet deugen.
- [Burgoyne, Hambrick, and Macnamara \(2020\)](#): deden onderzoek (N=438) waarin zij geen steun vonden voor verschillende claims uit de mindsettheorie
- [Yeager & Dweck \(2020\)](#) gaan diep op deze kritieken in. [Hier](#) is mijn samenvatting
- De mindsettheorie heeft een [stevige fundering maar is nog volop in ontwikkeling](#)
- Het onderzoek misrepresenteert nogal eens zowel de claims als de bevindingen van mindsetonderzoek maar is tegelijk leerzaam



Leerzame punten (mede) n.a.v. kritische onderzoeken

- Resultaten van **meta-analyses** worden vaak verkeerd geïnterpreteerd (zie [hier](#)).
Aandachtspunten:
 - Het op een hoop vegen van een groot aantal studies en dan kijken naar wat de gemiddelde effect-grootte is, is vaak weinig zinvol en misleidend
 - Goede interpretatie van effectgroottes is belangrijk:
 - Effectgroottes van laboratoriumexperimenten zijn niet goed te vergelijken met veldexperimenten
 - Om de betekenis van de effectgrootte te bepalen moet deze worden afgezet tegen hoe gemakkelijk en goedkoop de interventie op schaal kan worden toegepast
- [Bryan, Yeager & O'Brien](#) (2019): problemen bij **replicatie-onderzoek**:
 - Repliceerders hebben een belang bij het mislukken van replicaties en permitteren zich te veel vrijheden
 - Verkeerd/selectief weergeven van claims en bevindingen originele auteurs
 - Afwijkingen in design, respondenten, context, e.d.
 - Fouten in analyse en interpretatie
- Feitelijke aanscherpingen in de mindsettheorie (bijvoorbeeld **psychologische affordantiestheorie**)



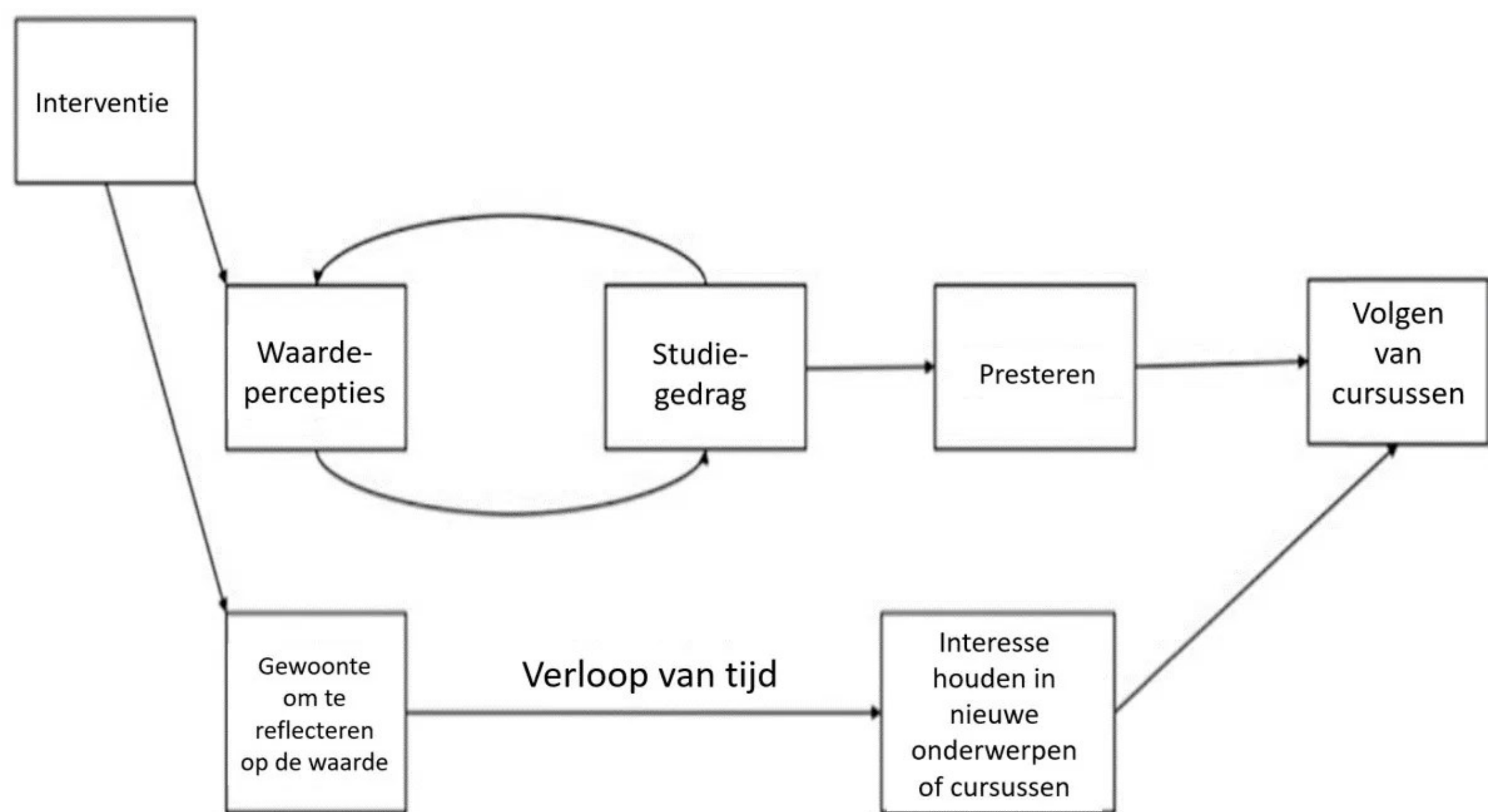
Psychologische affordanties (situationele ‘mogelijkmakers’)

- Bepaalde kortdurende psychologische interventies (mindsetinterventies, social belonginginterventies, etc.) kunnen blijvende verbeteringen opleveren
- Maar psychologische interventies werken **niet** voor iedereen en in iedere context
- De interventies zijn geschikt voor individuen die kwetsbaar zijn
- De interventies werken in kansrijke contexten (met psychologische *affordanties*)

➤ **Kortom: voor wie zijn welke interventies in welke contexten effectief?**

[Lees meer](#)





Enkele vragen

- Gaat mindset alleen over (de ontwikkelbaarheid) van intelligentie?
- Is het onderwerp mindset alleen relevant voor kinderen?
- Zegt de mindsettheorie dat iedereen overal goed in kan zijn?
- Is het zo dat iedereen of een groeimindset of een statische mindset heeft?
- Is de mindsettheorie alleen relevant voor individuen?
- Kunnen we mindsets veranderen?
- Is het soms misschien beter een statische mindset te hebben?
- Werken mindsetinterventies altijd en voor iedereen?



Enkele situaties

- Sanne staat een onvoldoende op Frans. Haar leraar adviseert haar goed op te letten in de les. Ze antwoordt met een zucht: “Frans is *saai*....!”
- Rein zit in de eerste klas van de middelbare school. Hij heeft een onvoldoende voor wiskunde gehaald. In zijn familie zegt men: “Hij is altijd slecht in rekenen geweest. Hij is beter in talen.”
- Koos werd op de basisschool gezien als een zeer intelligente leerling. Op de middelbare school begint hij voor het eerst onvoldoendes te halen. Hij vraagt zich steeds meer af of het een misverstand is dat hij zo intelligent zou zijn. Hij krijgt een behoorlijke angst voor school en ziet niet voor zich hoe hij deze school ooit zal kunnen afmaken. Hij praat met niemand over deze angst.
- Jennie heeft veel last van angst en depressieve gedachten. Ze doet haar uiterste best deze gevoelens te verbergen voor andere mensen. Ze vindt weinig aansluiting bij haar leeftijdsgenoten. Ze denkt dat zij haar niet leuk vinden. Ze vreest dat geluk gewoon niet voor haar is weggelegd.
- Maggie wil wiskunde in haar vakkenpakket kiezen omdat ze het leuk vindt al heeft ze een krappe voldoende. De docent zegt dat wiskunde te moeilijk voor haar is en dat ze het beter niet kan kiezen.
- Bram was op school goed in exacte vakken. Hij is begonnen met zijn studie scheikunde. Al na een half jaar heeft hij een behoorlijke studieachterstand. Hij vraagt zich af of de studie niet te hoog gegrepen is voor hem.
- Mark is bevorderd tot projectleider. Na vier maanden moet hij vaststellen hij dat hij de functie behoorlijk zwaar vindt. Hij vraagt zich af of hij niet beter de realiteit onder ogen kan zien en vragen om teruggeplaatst te worden in zijn oude functie.
- Johan is in dienst getreden bij een groot en gerenommeerd organisatie-adviesbureau. Tijdens de introductieweek zegt de directeur tegen de zaal met nieuwe werknemers dat zij ‘the best and the brightest’ zijn. Na een jaar in dienst te zijn, ervaart hij de cultuur in het bedrijf als een stressvolle “ieder-voor-zich cultuur”. Hij voelt zich niet prettig maar doet wat hij kan om gezien te worden als een star-performer.

