



UNIVERSITY OF AMSTERDAM



Hogeschool van Amsterdam
Amsterdam University of Applied Sciences

Welbevinden van leerlingen op de basisschool en ervaring met Funds of Identity in de klas

“No man is an island entire on itself”

John Donne

Yuki Gassler

22-06-2020

Universitaire Leraren Praktijk G: Bacheloronderzoek 2

Begeleider: Judith Bekebrede en Jitske Steenbergen-Bosma

Aantal woorden: 8739

Studentnummer: 10810455

Abstract

De culturele diversiteit wordt op de Bataviaschool in Amsterdam nog niet als verrijking benut. Met het oog op verbetering van het welbevinden wil de school haar culturele diversiteit beter omarmen door gebruik te maken van de Funds of Identity (FoI). In dit onderzoek is het welbevinden van de leerlingen op de Bataviaschool in kaart gebracht en zijn ervaringen van de leerkrachten met een interventie, die de FoI zichtbaar konden maken in de klas door middel van methodologische strategieën, onderzocht. Een vragenlijst over het welbevinden gericht op de relaties met de leerkracht en de klasgenoten werd ingevuld door 67 leerlingen. Drie leerkrachten uit de onder-, midden- en bovenbouw en een onderwijsassistent in de bovenbouw voerden de interventie drie van de beoogde zes weken uit. Hun logboek werd geanalyseerd en ze werden geïnterviewd. Het welbevinden bleek al hoog te zijn, maar leerkrachten sloten positieve effecten, ook op andere concepten, bij implementatie op lange termijn niet uit. Nader onderzoek kan zich richten op deze effecten. Wat betreft het werken met FoI in de klas, bleken de vormgeving, de strategie en de achterliggende gedachten van belang voor een succesvolle uitvoering. Voor de implementatie in de toekomst is de attitude van de leerkracht van belang en wordt aanbevolen de opdrachten binnen het taalonderwijs te implementeren, echter moet hele team achter deze implementatie staan. Om de zichtbare en ontdekte FoI goed te kunnen benutten binnen het lesaanbod zijn meer handvatten nodig.

Inhoud

Inleiding	5
Funds of Identity en relaties op school	9
Van Funds of Knowledge naar Funds of Identity	9
Mogelijkheden binnen de school	10
Schoolwelbevinden gericht op relaties	13
Huidige studie	14
Methode	16
Participanten	16
Leerkrachten	16
Leerlingen	16
De interventie	18
Instrumenten	18
Vragenlijst leerlingen	18
Logboek leerkrachten	20
Interview leerkrachten	20
Procedure	20
Data-analyse	22
Resultaten	23
Welbevinden	23
Ervaringen inzetten Funds of Identity	24

Funds of Identity in de praktijk	29
Discussie	30
Literatuur	32
Bijlagen	37
Bijlage 1. Interventie Hand-Out Leerkrachten	37
Bijlage 2. Vragenlijst Leerlingen	39
Bijlage 3. Logboek Leerkrachten	40
Bijlage 4. Interviewleidraad	41
Bijlage 5. Codeerschema Interviews en Logboeken	44

Inleiding

De Nederlandse bevolking is de afgelopen decennia flink gegroeid, zowel met mensen die in Nederland worden geboren, als mensen die naar Nederland immigreren (CBS, 2019). Relatief gezien wordt de groep mensen die naar Nederland immigreren steeds groter en daarbij neemt de verscheidenheid aan oorspronkelijke nationaliteiten ook toe (CBS, 2019). Ieder mens groeit vanzelfsprekend op binnen een bepaalde omgeving, binnen een bepaalde context, met bepaalde gewoontes en gebruiken en met of zonder bepaalde geloofsovertuigingen. De toename van zowel het aantal mensen dat naar Nederland immigreren als het aantal nationaliteiten, zorgt voor meer culturele diversiteit (Onderwijsraad, 2018). Ouders kiezen vaak een school met leerlingen met een vergelijkbare achtergrond en dit werkt segregatie in de hand (Onderwijsraad, 2019). Dit kan komen door een superieur gevoel van de eigen cultuur (bijvoorbeeld de Nederlandse) waardoor andere culturen als minderwaardig worden gezien. Culturele diversiteit brengt daarentegen een breed scala aan ervaringen, kennis en kwaliteiten met zich mee. Wanneer je dit met een onderzoekende en positieve houding benadert, kun je van en over elkaar leren en kunnen ieders kwaliteiten optimaal benut worden. Daarom is het juist van belang om de diversiteit tussen mensen te benaderen als een verrijking. In het onderwijs lijkt de diversiteit nog niet altijd succesvol als verrijking te worden benaderd of benut (Onderwijsraad, 2018; Thijs, Langberg & Berlet, 2009).

De typerende scheiding tussen onderwijssectoren, schoolsoorten, leerwegen en opleidingen in Nederland zorgt ervoor dat leerlingen met verschillende sociale achtergronden elkaar steeds minder vanzelfsprekend tegenkomen. Terwijl een school bij uitstek een plaats zou moeten zijn waar jongeren kunnen leren omgaan met verschillen, respect leren opbrengen voor andersdenkenden en kunnen oefenen met het oplossen van conflicten (Onderwijsraad, 2018). Het onderzoek van Thijs et al. (2009) was gericht op inzicht krijgen in elementen en aandachtspunten die van belang zijn voor de vormgeving van een kansrijke aanpak voor het

leren omgaan met culturele diversiteit op school. Zij concluderen onder andere dat scholen zouden moeten inventariseren en analyseren of en hoe de verschillende aspecten van diversiteit een plek kunnen krijgen binnen het bestaande curriculum. Nu worden op basisscholen namelijk lesmethoden gebruikt, waarin niet expliciet staat beschreven hoe je omgaat met de culturele diversiteit binnen je groep of school. Dit maakt het voor leerkrachten lastig om ‘de wereld van het kind’ in de klas te betrekken.

Een manier om diversiteit een plek te kunnen geven op school ligt ten grondslag aan de theorie over de Funds of Knowledge (FoK), waarin de verbinding tussen thuis, de omgeving en de school van kinderen centraal staat (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992). De FoK zijn de kennis en ervaringen die iemand heeft opgedaan in zijn leven en die door deze persoon zelf als betekenisvol worden gezien (Moll et al., 1992). Door interviews, huisbezoeken en etnografisch onderzoek binnen de gemeenschap onderzochten de leerkrachten deze FoK van de kinderen uit hun klas (Moll et al., 1992). Het completere beeld wat zij van hen en hun familie kregen was direct van nut voor het werk in de klas, dus erg waardevol (Moll et al., 1992; Van den Bergh, Denessen & Volman, 2020). Aan de andere kant is dit soort onderzoek erg tijdrovend, waardoor de uitvoering in de praktijk voor leerkrachten niet altijd haalbaar blijkt te zijn. Toch is het verstandig, zeker op een school met veel kinderen met een niet-Nederlandse achtergrond, om leraren ruimte te bieden en te stimuleren om zich meer te verdiepen in de leerlingen (Van den Bergh, 2020).

De Funds of Identity (FoI) verrijkt de benadering van de Funds of Knowledge door het wel mogelijk te maken om op individueel niveau en binnen de klas, onderzoek te doen naar de leerlingen en hun kennis, ervaringen, interesses en kwaliteiten (Jovés, Siqués & Esteban-Guitart, 2015). Aan de hand van methodologische strategieën die verderop worden toegelicht, kunnen deze FoI zichtbaar gemaakt worden in de klas. Door deze strategieën te integreren binnen het lesaanbod kan de culturele diversiteit omarmd worden en mogelijk een vaste plek

krijgen binnen het curriculum. Leerkrachten spelen een essentiële rol bij deze integratie en het slaan van de brug tussen ‘de wereld van het kind’ en de ervaringen in het klaslokaal (Moll et al., 1992). De tijd die zij hierin investeren, wordt later wel weer terugbetaald in positieve uitkomsten voor de leerlingen (Van den Bergh, 2020). Het waarderen van culturele diversiteit zou bijvoorbeeld voor meer gelijke prestaties leiden, doordat leerlingen bij gebrek aan deze waardering zouden onderpresteren (Celeste, Baysu, Phalet, Meeussen & Kende, 2019). Daarnaast zijn positieve uitkomsten te zien op het welbevinden wanneer onderwijs aansluit bij kwaliteiten van kinderen (Ruit & Korthagen, 2019). Een open blik op de leefwereld van het kind en een geïnteresseerde attitude van de leerkracht kan niet alleen korte metten maken met vooroordelen, maar het kan kinderen dus ook cognitief en sociaal-emotioneel vooruithelpen (Van den Bergh, 2020).

Op de Bataviaschool in Amsterdam zitten kinderen die allemaal een niet-Nederlandse achtergrond hebben, zij worden doorgaans nieuwkomers genoemd. Dit zijn kinderen die minder dan een jaar in Nederland zijn en de Nederlandse taal nog niet beheersen. De leerkrachten willen hen een goede basis van de Nederlandse taal meegeven, zodat ze na een jaar kunnen doorstromen naar een reguliere basisschool. De Bataviaschool laat de nieuwkomers kennismaken met de Nederlandse samenleving en het lesaanbod is gericht op het leren lezen, begrijpen en spreken van de Nederlandse taal (Bataviaschool, 2019). In de lessen is hierdoor weinig aanspraak tot de Funds of Identity, terwijl er juist op deze school door de culturele diversiteit een enorme rijkdom aan is. De FoI zijn nu veelal onbekend voor zowel de leerkrachten als klasgenoten, waardoor leerlingen het idee kunnen krijgen dat het niet relevant is wat ze eerder hebben geleerd of opgedaan en zij betrokkenheid kunnen missen bij school (Volman, 2012). Dit idee wil de school haar leerlingen niet meegeven. “Hoe de kinderen zich voelen op school vinden wij erg belangrijk, belangrijker dan de resultaten”, aldus de directeur van de school.

Om na te gaan hoe de leerlingen zich voelen op school nu de leerkrachten de FoI niet of nauwelijks aanboren, is het relevant om het welbevinden van de leerlingen in kaart te brengen. Afgezien van de uitkomst hiervan, maar toch met het oogpunt op verbetering, zou de school graag meer gebruik willen maken van de FoI van haar leerlingen. Daarom richt dit onderzoek zich op de implementatie van de FoI binnen het lesaanbod, waarbij leerkrachten gericht aan de slag gaan met de FoI in de klas. Hopelijk kunnen ervaringen hiermee zorgen voor aanbevelingen voor de toekomst, zodat de omarming van de culturele diversiteit een vaste plek kan krijgen binnen het curriculum van de school.

In deze studie staan daarom twee onderzoeksvragen centraal. Ten eerste hoe het is gesteld met het welbevinden, gericht op relaties, van de kinderen op de Bataviaschool. Specifiek is gekeken of dit welbevinden hoger is in groepen waarvan de leerkracht gericht aan de slag zou gaan met de Funds of Identity, dan in groepen waarvan de leerkracht dit niet zou gaan doen. Ook is gekeken of er tussen de verschillende bouwen een verschil in welbevinden te constateren is.

Met het oog op de implementatie van de FoI binnen het lesaanbod staat een tweede onderzoeksvraag centraal, namelijk hoe leerkrachten het ervaren om gericht aan de slag te zijn gegaan met de Funds of Identity van de kinderen in hun klas. Om gericht aan de slag te kunnen gaan, is een interventie passend bij het lesaanbod ontworpen waarmee de leerkrachten de FoI zichtbaar konden maken in de klas. Om vervolgens de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, brengen de leerkrachten hun ervaringen hiermee onder woorden, waarbij in wordt gegaan op de integratie met het lesaanbod, de effecten op de leerlingen, de opbrengsten voor de leerkracht en de leerlingen en de aanbevelingen voor de toekomst.

In het vervolg worden theorieën en onderzoeken aangehaald die relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Een uitwerking van het begrip Funds of Identity komt aan bod met voorbeelden van methodologische strategieën om deze zichtbaar te maken

in de klas. De inzet ervan binnen het taalonderwijs krijgt extra aandacht. Vervolgens is het noodzakelijk ‘welbevinden’ in de context van de school te definiëren en de keuze voor de focus op ‘welbevinden gericht op relaties’ te onderbouwen. Naar aanleiding van de literatuur en de mogelijke hiaten wordt het belang van huidig onderzoek aangestipt en volgen de hypothesen op de onderzoeksvragen.

Funds of Identity en relaties op school

Van Funds of Knowledge naar Funds of Identity

De benadering van de Funds of Knowledge neemt aan dat mensen en hun sociale wereld onafscheidelijk zijn van elkaar. De familie en de omgeving zijn daarom waardevolle bronnen om te verbinden met de school (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Deze benadering mist echter een conceptualisering van identiteit en methodologische strategieën om deze zichtbaar te maken (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Zoals eerdergenoemd verrijkt de theorie over de Funds of Identity de benadering van de Funds of Knowledge door deze conceptualisering wel vorm te geven.

Identiteit is een sociaal construct dat gezien kan worden als een dynamisch geheel van een persoon, gevormd door verschillende sociale, historische en culturele bronnen van kennis en vaardigheden (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Met deze definitie kunnen de FoK gezien worden als een soort groot magazijn van bronnen waar de mens toegang tot heeft. De FoK worden vervolgens FoI wanneer mensen de bronnen actief gebruiken om zichzelf te omschrijven (Esteban-Guitart & Moll, 2014). De subjectieve beleving en interpretatie (*lived experience*) van een persoon maakt dat bepaalde bronnen bij hun identiteit gaan horen (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Mensen definiëren hun identiteit dus door andere mensen, objecten en bronnen uit hun sociale en culturele wereld, die zowel zichtbaar als onzichtbaar kunnen zijn (Esteban-Guitart & Moll, 2014).

Mogelijkheden binnen de school

Naast de conceptualisering van de identiteit worden voor de FoI andere methodologische strategieën beschreven dan voor de FoK. Deze strategieën hebben als doel informatie te krijgen over de identiteit in relatie tot de beleving van mensen om zo tot hun FoI te komen (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Ze bieden praktische mogelijkheden voor de visualisatie van informatie over de FoI. Bij elk van de strategieën geldt wel, net als bij de FoK, dat het stellen van vragen tot meer kennis kan leiden tijdens en na de uitvoering (Bagnoli, 2009; Coles-Ritchie, Monson & Moses, 2015; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Mantei & Kervin, 2014). Dit stelt leerkrachten in staat kennis op te doen over de leerlingen om vervolgens een connectie te kunnen maken met de lessen op school (Bagnoli, 2009; Coles-Ritchie et al., 2015; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Mantei & Kervin, 2014). Kennis van deze strategieën is dus relevant voor de leerkrachten om gericht aan de slag te kunnen gaan met de FoI en een aantal zal daarom in het vervolg beschreven worden.

Bagnoli (2009) beschrijft drie strategieën om kinderen creatief te laten reflecteren op vragen die over de persoon zelf gaan. Naast de beschrijving reflecteert zij op de inzet ervan bij participanten van 13 jaar oud in Engeland. Allereerst noemt zij het zelfportret (*self-portrait*), waarbij gevraagd wordt om op papier te laten zien wie je bent op dat moment in je leven en om personen en dingen (onderdelen) toe te voegen die op dat moment belangrijk voor je zijn. De uitwerking is naar eigen invulling, waardoor een variëteit aan stijlen tot uiting komen. Voorbeelden hiervan zijn een getekende metaforische situatie waar de onderdelen in verwerkt zijn, een tekening gefocust op de persoon zelf waar de onderdelen bij vermeld staan of een woordspin waar de onderdelen om de persoon heen zijn geordend (Bagnoli, 2009). In haar onderzoek bleken de onderdelen te bestaan uit familie, vrienden, muziek, sport en kwaliteiten van de persoon (zoals ‘aanwezig’) waar ze dankbaar voor zijn. Deze zelfportretten

vormen een goede basis voor het stellen van vragen om tot diepe kennis te komen (Bagnoli, 2009).

In een tweede strategie vraagt Bagnoli (2009) kinderen een de relatie-map (*relational map*) te maken door zichzelf in het midden van het papier te tekenen en te laten zien wie de belangrijke mensen in hun leven zijn. Mensen die op denkbeeldig niveau belangrijk zijn of (negatieve) rolmodellen worden ook bevraagd, net als ‘speciale’ objecten. Door deze dichter of verder van ‘zichzelf’ te plaatsen kan de mate van belang aangegeven worden. Verder wordt de uitwerking vrijgelaten. De significante cirkel (*significant circle*) is een versie van de relatie-map waar aanvullend wordt gevraagd om de belangrijke activiteiten, organisaties en hobby’s weer te geven (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Deze strategieën vormen een mooie aanleiding om kinderen op een andere manier over situaties of problemen na te laten denken. Ze worden zo aangespoord de vragen op een ander niveau te beantwoorden, waardoor informatie verkregen wordt die anders onbekend gebleven zou zijn (Bagnoli, 2009).

De identiteits-tekening (*identity-drawing*) die Ordoñez, Siqués en Esteban-Guitart (2018) in hun onderzoek beschrijven heeft veel weg van de significante cirkel. Naar aanleiding van vijf identiteits-tekeningen van leerlingen tussen de 14 en 16 jaar oud is invulling gegeven aan een activiteit om Spaans te leren. De studenten beoordeelden deze activiteit als motiverend, omdat de activiteit gebaseerd was op hun eigen interesses. Daarnaast leerden zij ook nog Spaans, waardoor uitkomsten van dit onderzoek pleiten voor gebruik van de FoI bij de vormgeving van het taalonderwijs.

De derde beschreven strategie van Bagnoli (2009) is de tijdlijn (*timeline*). Kinderen maken een tijdlijn op papier van hun leven, beginnend bij nul jaar tot hun huidige leeftijd. De meest belangrijke gebeurtenissen en veranderingen moeten zij weergeven. Tijdens het proces worden vragen gesteld om hun leven in een groter perspectief te zien door het toevoegen van gebeurtenissen in de wereld en deze te linken aan zichzelf (Bagnoli, 2009). Dit aspect zorgde

echter voor problemen van het begrip van ‘tijd’ bij kinderen met mentale handicaps (Bagnoli, 2009). Het zelf-portret en de relatie-map waren inclusiever en zorgden niet voor problemen (Bagnoli, 2009). Ook konden deze strategieën zowel succesvol bij jonge kinderen als bij oudere kinderen worden ingezet (Esteban-Guitart & Moll, 2014).

Naast eerdergenoemde strategieën biedt een *fotografieproject* op twee basisscholen in de Verenigde Staten ook aanknopingspunten meer te leren over de FoI. Foto’s gemaakt door leerlingen, fungeren namelijk als lens naar hun leven, identiteit en kennis (Coles-Ritchie et al, 2015). Leerkrachten in het onderzoek van Coles-Ritchie et al. (2015) vertrouwden de leerlingen een camera toe, waardoor de leerlingen zelf meer verantwoordelijkheid, maar ook meer vertrouwen in de leerkracht ervaarden (Coles-Ritchie et al., 2015). De leerkrachten werden ‘leerlingen’, zij waren degenen die leerden door het zien van de foto’s, er vragen over te stellen en door te luisteren naar (geschreven) verhalen van de leerlingen. Er werd een grote rijkdom en complexiteit aan ervaringen gevonden, die gebruikt werd om het leven thuis met dat op school te verbinden (Coles-Ritchie et al., 2015).

Bepaalde boeken lenen zich voor kinderen ook uitstekend voor het leren kennen van de FoI (Mantei & Kervin, 2014). In een kinderboek met tekst wordt de betekenis van een verhaal grotendeels voor het kind ingevuld. Wanneer een boek uit alleen platen of foto’s bestaat, wordt er echter ruimte gelaten voor de persoonlijke interpretatie en verbeelding (Mantei & Kervin, 2014). Door kinderen een connectie te laten maken met het boek en hun eigen leven, kan je meer te weten komen over ze. De vergelijking die zij met zichzelf maken kunnen de weergeven door bijvoorbeeld een tekening, een collage of een combinatie daarvan te maken (Mantei & Kervin, 2014).

Het wordt op scholen nog wel eens verboden om de eigen taal of thuistaal te gebruiken, maar het is juist van belang dat deze wel gebruikt mag worden binnen de schoolse context (Wulftange, 2017). Dit is onderdeel van de FoK en wordt als belangrijke manier om

gezien om deze met school te kunnen integreren (Massing, Kirova & Hennig, 2013).

Aangezien alle leerlingen op de Bataviaschool een thuistaal hebben anders dan het Nederlands is dit extra van belang. Kinderen profiteren ervan wanneer hun taalkundige kennis gebruikt wordt in de klas en leerlingen kunnen zo uitgedaagd worden om zelf verder te komen met leren (Hersi & Watkinson, 2012; Subero, Vujasinović & Esteban-Guitart, 2017). Een manier om dit te kunnen doen is het inzetten van tweetalige teksten (*bilingual texts*) (Subero, et al., 2017). Door teksten in zowel de eigen taal als het Nederlands te schrijven of te lezen kunnen de FoK of FoI ontdekt worden, maar kunnen hun prestaties in het Nederlands ook vooruit gaan.

Schoolwelbevinden gericht op relaties

Welbevinden is een belangrijke indicator voor de kwaliteit van het onderwijs (Van Petegem, Aelterman, Van Keer en Rosseel, 2008). Welbevinden heeft echter geen algemeen aanvaarde definitie binnen de literatuur. Om duidelijkheid te scheppen over het welbevinden van de kinderen op school is daarom schoolwelbevinden geïntroduceerd (Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä, 2002). Het wordt verdeeld in vier categorieën, namelijk: de school conditie, de sociale relaties, zelfontplooiing en staat van gezondheid (Konu et al., 2002). Welbevinden wordt hier vanuit een sociologisch oogpunt benaderd op de school, maar ook wordt benadrukt dat de thuissituatie en de omgeving invloed hebben op dit welbevinden en dit past goed bij de theorie van Funds of Knowledge.

‘Sociale relaties’ is een van de vier componenten van het schoolwelbevinden (Konu et al., 2002). Hierbinnen vallen de sociale leeromgeving, de leerling-leerkracht relaties, de relaties met klasgenoten, de groepsdynamieken, pesten, de samenwerking tussen school en thuis, hoe beslissingen op school worden gemaakt en de atmosfeer van de gehele school (Konu et al., 2002). Allemaal hebben ze invloed op het schoolwelbevinden, maar vooral de leerling-leerkracht relatie heeft hier een belangrijk aandeel in (Konu et al., 2002). Als je

leerlingen namelijk vraagt wat zij van school vinden, zullen ze vaak antwoorden met wat ze van de leerkracht vinden (Konu et al, 2002). Dit onderzoek richt zich daarom onder andere op het welbevinden gericht op de relatie met de leerkracht.

De tweede focus van dit onderzoek is het welbevinden gericht op de relatie met klasgenoten. Wanneer je als leerkracht elk kind waardeert als heel persoon en ziet als individu leidt dat tot een betere kwaliteit van de relatie (Roffey, 2008). Hetzelfde geldt voor de relatie tussen de klasgenoten onderling (Roffey, 2008). Door als leerkracht onderzoek te doen naar de FoI en zorgt dat deze zichtbaar worden gemaakt in de klas, leer je als leerkracht én als klasgenoot meer over de medeleerlingen als individu, waardoor de relatie verbeterd kan worden (Roffey, 2008).

De typische relatie tussen leerlingen en leerkrachten lijkt soms ‘dun en enkelzijdig’ wanneer de focus vooral op de prestaties ligt (Moll et al., 1992). De leerkracht kan de prestaties echter ook verbeteren door aan de relatie en de betrokkenheid te werken (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2012). Wanneer leerlingen het idee hebben dat leerkrachten weten wie zij zijn en wat belangrijk voor hen is, verbetert dit de relatie tussen beide (Coles-Ritchie et al., 2015). Onderzoek naar de FoI kan er niet alleen voor zorgen dat je iemand als individu beter leert kennen en waarderen, maar het stelt de leerkracht ook in staat om betekenisvolle lessen te maken die aansluiten bij de belevingswereld (Subero et al., 2017). De verbetering van de relatie gaat zo hand in hand met het creëren van betekenisvol onderwijs en de resulterende betrokkenheid is van essentieel belang voor het schoolwelbevinden (Løhre, Lydersen en Vatten, 2009).

Huidige studie

In dit onderzoek wordt een interventie ingezet waarbij de FoI van de kinderen zichtbaar worden gemaakt in de klas door gebruik te maken van de beschreven methodologische strategieën (Bagnoli, 2009; Coles-Ritchie et al., 2015, Esteban-Guitart &

Moll, 2014; Mantei & Kervin, 2014, Ordoñez et al., 2018). Met als doel om culturele diversiteit te omarmen, zodat de leerlingen zich goed voelen, en dit een vaste plek te geven binnen het curriculum van de school, kijkt deze studie naar de mogelijke implementatie ervan binnen het huidige lesaanbod.

De school vindt het welbevinden van de kinderen erg belangrijk, maar op dit moment is er in het lesaanbod weinig aanspraak tot de FoI, waardoor dit negatieve uitwerkingen zou kunnen hebben op het welbevinden. Het is niet bekend of dit effect bijvoorbeeld groter zou zijn voor oude kinderen dan voor jonge kinderen. Onderzoek is er nog niet in geslaagd om bepaalde uitkomsten van een persoon in relatie tot de FoI te bepalen, zoals op het welbevinden (Rios-Aguilar, Kivama, Gravitt & Moll, 2011). Tussen het welbevinden en het omarmen van culturele diversiteit, het inzetten van kwaliteiten en betrokkenheid bij de lessen zijn wel positieve relaties gevonden (Celeste, Baysu, Phalet, Meeussen & Kende, 2019; Ruit & Korthagen, 2019; Løhre, Lydersen en Vatten, 2009). Verwacht wordt daarom dat het positieve effecten kan hebben wanneer leerkrachten hier positief tegenover staan.

Leerkrachten worden bevraagd over de ervaringen en aanbevelingen voor de school gebaseerd op de interventie. Alhoewel onderzoek naar het gebruik van verschillende soorten tekeningen op de basisschool ontbreekt, wordt toch verwacht dat het gebruik hiervan als succesvol zal worden ervaren, omdat ze ingezet kunnen worden bij kinderen van jong tot oud (Ordoñez et al., 2018; Esteban-Guitart & Moll, 2014). De tijdlijn zorgde echter voor problemen met inclusiviteit, maar deze problemen worden in de huidige studie alleen verwacht wanneer leerlingen een mentale handicap hebben (Bagnoli, 2009). Ook wordt verwacht dat fotografie zich goed zal lenen voor het zichtbaar maken van de FoI binnen het taalonderwijs (Coles-Ritchie et al., 2015). Door de inzet van de beschreven strategieën krijgen leerkracht en leerlingen naar verwachting meer kennis van de FoI en leren zij elkaar beter kennen, ook zouden de leerlingen het idee krijgen dat het relevant is wat zij al kennen en

kunnen, naar verwachting zou dit de relatie ten goede moet komen (Jovés et al., 2015). De interventie zou daarom voor een verbetering van het schoolwelbevinden kunnen zorgen (Konu et al., 2002).

Methode

Participanten

Leerkrachten. Drie leerkrachten uit ieder een andere bouw en één onderwijsassistent deden mee aan het onderzoek. De drie leerkrachten maakten deel uit van het leerteam ‘Funds of Knowledge’ van de school, waarin kennis gedeeld werd over het onderzoek en de interventie samen vormgegeven is. Deze leerkrachten wilden de interventie ook graag uitvoeren waardoor de selectie van de interventiegroepen tegenover de controlegroepen is ontstaan. Een van de leerkrachten is de onderzoeker van huidig onderzoek, waardoor zij wel tot een interventiegroep behoort, maar niet wordt meegenomen als participant.

De leerkracht van de onderbouw was een man van 28 jaar met 0 tot 1 jaar werkervaring in dezelfde functie. De leerkracht van de middenbouw was een vrouw van 62 jaar met 12 jaar werkervaring in dezelfde functie. Daarnaast was de bovenbouwleerkracht, de onderzoeker, een vrouw van 24 jaar met 0 tot 1 jaar werkervaring in dezelfde functie. De onderwijsassistent voerde de tweede opdracht uit in de bovenbouw-interventiegroep in plaats van de leerkracht, waardoor zij wel meegenomen wordt als participant. Ze was een vrouw van 52 met 6 jaar werkervaring in dezelfde functie.

Leerlingen. De school bestaat uit negen stamgroepen verdeeld in steeds drie stamgroepen in de onder-, midden- en bovenbouw. Voor het taalonderwijs werkt de school echter stamgroep-doorbrekend met de woordenschatmethode ‘Prisma’. Binnen elke bouw zijn de leerlingen verdeeld in homogene groepen wat betreft woordenschat-niveau, namelijk Cursus 1, 2, 3 en 4. Een leerling die net op school komt en geen Nederlands spreekt begint in Cursus 1. Elk kwartaal kunnen leerlingen instromen, doorstromen of uitstromen.

Gekozen is om de interventie uit te voeren in de stamgroep, waardoor interventie- en controlegroepen met elkaar vergeleken konden worden. Wanneer de leerkracht de interventie in Cursus 3 of 4 uit zou voeren had dit niet gekund, omdat een groot deel van de controlegroepen (Cursus 1 en 2) dan geen vragenlijst had ingevuld. Door de interventie in de stamgroep uit te voeren, zaten leerlingen van elk taalniveau in de stamgroep (Cursus 1, 2, 3 en 4). De interventiegroep kon op deze manier vergeleken worden met de controlegroepen. Om deze reden zijn de antwoorden van de vragenlijst gebaseerd op de stamgroep-leerkracht en de leerlingen uit de stamgroep van de betreffende leerling.

Alle leerlingen zijn benaderd om mee te doen middels de passieve toestemming van ouders. Van de ouders hebben 6 geen toestemming gegeven. Bij 20 leerlingen is ondanks het gebruik van hulpmiddelen het taalbegrip in twijfel getrokken en zij zijn uit de steekproef gehaald om de betrouwbaarheid te waarborgen. Alle leerlingen uit Cursus 1 en deels uit Cursus 2 hebben hierdoor niet deelgenomen. De overige 6 leerlingen behoren door afwezigheid of door oog op schoolverlating niet tot de steekproef.

Aan het vragenlijstonderzoek namen 67 leerlingen deel van de in totaal 99 leerlingen die op dat moment onderwijs volgden op de Bataviaschool, dat was 68% van de populatie op dat moment. De gemiddelde leeftijd was 9 jaar, waarbij de leeftijden uiteenliepen van 5 tot 12 jaar. Van de steekproef waren 30 leerlingen een meisje (45%) en 37 een jongen (55%). Wat betreft de taal die thuis gesproken wordt, gaven 40 leerlingen (60%) aan thuis Nederlands en een andere taal of talen te spreken, 27 leerlingen (40%) gaven aan thuis alleen een andere taal of talen te spreken, geen enkele leerling spreekt alleen Nederlands thuis. De totale steekproef bestond uit 17 onder-, 22 midden- en 28 bovenbouwleerlingen, waarvan respectievelijk 7, 9 en 8 leerlingen tot de interventiegroep behoorden.

De interventie

In samenspraak met het leerteam ‘Funds of Knowledge’ binnen de school is de interventie vormgegeven met als doel de Funds of Identity van de leerlingen zichtbaar te kunnen maken in de klas. Aan de hand van de thema’s van de woordenschatmethode ‘Prisma’ werden opdrachten bedacht die in elke bouw uit te voeren waren. Ook werd besproken met welke strategieën de opdracht uit te voeren was, ook wel de vorm. Er werden zo suggesties gegeven, maar afhankelijk van de leeftijd en dus in de bouw waar lesgegeven werd, verschilde de voorkeur van de leerkrachten nog wel eens. Uiteindelijk koos de leerkracht zelf welke vorm gebruikt zou worden, gebaseerd op de uitvoerbaarheid ervan in de betreffende bouw. De enige voorwaarde voor deze keuze was, dat het een van de methodologische strategieën betrof die de Funds of Identity volgens de literatuur zichtbaar konden maken. Dit betekent dat een keuze gemaakt kon worden tussen het maken van een zelfportret, relatie-map en een tijdlijn of het gebruiken van fotografie en meegenomen materiaal. Gebruik maken van een prentenboek werd uitgesloten door de voorbereiding die het zou vergen. Afspraak was om te zorgen dat de gevonden FoI zichtbaar bleven in de klas en toegankelijk zouden zijn voor zowel leerkracht als klasgenoten. In Bijlage 1 is de hand-out voor de leerkrachten opgenomen waarin het verloop, de planning, de vorm en de voorwaarden van de interventie staan beschreven.

Instrumenten

Vragenlijst leerlingen. Het welbevinden op school gericht op de relatie met de leerkracht en de klasgenoten is kwantitatief onderzocht aan de hand van een vragenlijst. Deze is ontwikkeld binnen de Werkplaats ‘Gelijke Onderwijskansen’. De gehele vragenlijst bestond uit vier schalen en een laatste onderdeel. De schalen motivatie en self-efficacy zijn opgenomen in de vragenlijst, maar zijn niet van belang voor huidig onderzoek. De volgende twee schalen zijn relevant voor dit onderzoek en zijn gebaseerd op de vragenlijst van

Peetsma, Wagenaar en Kat (2002). De schaal welbevinden gericht op de relatie met de leerkracht bestond uit 13 stellingen (items) en de schaal welbevinden gericht op de relatie met klasgenoten bestond uit 6 stellingen (items). In het laatste onderdeel werd gevraagd hoe oud de leerling was, of de leerling een meisje of een jongen was en of er thuis alleen Nederlands, ook een andere taal of alleen andere talen werd gesproken. De vragenlijst is opgenomen in Bijlage 2.

De stellingen konden worden beantwoord volgens een 5-puntslikertschaal met als schaalverdeling *klopt helemaal niet* (1), *klopt niet* (2), *klopt soms wel / soms niet* (3), *klopt* (4) en *klopt helemaal* (5). De vragenlijst is zoveel mogelijk hetzelfde gebleven als het origineel, maar in enkele gevallen moest bij de formulering rekening gehouden worden met mogelijke achterstanden in de Nederlandse taal en is de stelling versimpeld. Op de vragenlijst is een visueel hulpmiddel toegevoegd in de vorm van passende smileys met duimpjes. Ook zijn aan de hand van bepaalde begrippen uit de stellingen geschikte plaatjes gezocht voor beter begrip ervan.

Aangezien het een bestaande vragenlijst betreft, wordt de validiteit niet in twijfel getrokken en is geen factoranalyse uitgevoerd. Wel is een betrouwbaarheidsanalyse gedaan om de betrouwbaarheid te kunnen waarborgen. De schaal welbevinden gericht op de relatie met de leerkracht heeft een interne consistentie van Cronbach's $\alpha = .659$ ($N = 67$). Hiervoor is item 13 'Ik zou liever een andere juf/meester hebben' verwijderd. Dit was de enige stelling binnen deze schaal die contra-indicatief was. Ook bij de schaal welbevinden gericht op de relatie met klasgenoten bleek het verwijderen van de twee contra-indicatieve stellingen voor een betere betrouwbaarheid te zorgen. Na het verwijderen van de contra-indicatieve stellingen 15 'Ik zou liever met andere kinderen in de klas zitten' en 18 'In mijn klas voel ik me soms alleen' had deze schaal een interne consistentie van Cronbach's $\alpha = .559$ ($N = 67$). Bij de afname werd getwijfeld of de leerlingen de contra-indicatieve stellingen en hun antwoorden

daarop wel goed interpreteerden en was er reden om deze drie items uit de vragenlijst te verwijderen. De totale vragenlijst naar welbevinden, zonder de drie verwijderde items, heeft een interne consistentie van Cronbach's van $\alpha = .706$ ($N = 67$), een acceptabele betrouwbaarheid.

Logboek leerkrachten. Tijdens de interventie hebben de leerkrachten en de onderwijsassistent een logboek bijgehouden per uitgevoerde opdracht. Dit logboek bestond uit acht open vragen over wat en wanneer in de klas gedaan werd, over wat goed ging en wat anders kon, over welke Funds of Identity gevonden waren en of/hoe deze alweer ingezet waren in de klas, tot slot werd gevraagd naar de opbrengsten voor de leerlingen, de leerkracht en de ouders/verzorgers. Het doel van dit logboek was dat de leerkracht tijdens de uitvoering alvast reflecteerde en bewust bezig was met de ervaringen en de bevindingen. Met het oog op het interview kon dit voor meer diepgang zorgen. Daarnaast bood het ruimte voor een gedetailleerde reflectie op de specifieke opdrachten binnen de interventie voor het gebruik ervan in toekomst. Het format van het logboek is opgenomen in Bijlage 3.

Interview leerkrachten. Naast het invullen van het logboek werden de onder- en de middenbouw leerkrachten en de onderwijsassistent geïnterviewd. Het interview bestond uit drie onderdelen, namelijk de ervaringen met de opzet en de uitvoering van de interventie, de opbrengsten en de effecten voor de leerlingen en leerkracht en tot slot de aanbevelingen voor andere leerkrachten met betrekking tot het werken met Funds of Identity in de klas. Om de betrouwbaarheid van de interviews te waarborgen is een interviewleidraad opgesteld, zie Bijlage 4.

Procedure

Het onderzoek is gestart in samenwerking met de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam en sluit aan bij het themateam 'Versterken van Hulpbronnen' binnen het project 'Gelijke Onderwijskansen'. Binnen het themateam waar nog twee scholen zijn aangesloten,

wordt kennis gedeeld en nagedacht over de (door)ontwikkeling van de interventie. De interventie voor dit onderzoek is daarom vormgegeven door het leerteam ‘Funds of Knowledge’ op de Bataviaschool, maar ook in samenwerking met het themateam.

De opdrachten binnen de interventie zijn gebaseerd op de woordenschatmethode ‘Prisma’, zodat deze bij het bestaande lesaanbod aansloot. De toepasbaarheid van de methodologische strategieën is hierbij in overweging genomen. Omdat de interventie in de stamgroepen werd ingezet, vond de uitvoering plaats buiten de Prisma lessen. Tijd van andere lessen werd gebruikt om er zeker van te zijn dat er genoeg tijd was de opdrachten in de stamgroep uit te kunnen voeren en er gesprekken met elkaar over te voeren.

De interventie zou gedurende zes lesweken ingezet worden en vijf opdrachten zouden worden uitgevoerd. Voor de eerste opdracht waren twee weken ingepland, zodat de leerkrachten genoeg tijd hadden om goed op te starten. Na de week van de tweede opdracht, op 13 maart, werd helaas bekend dat alle scholen dicht gingen vanwege het Coronavirus. Op dit moment is de interventie gestaakt, omdat het onmogelijk was om deze op een andere manier voort te zetten. Om deze reden heeft er geen meting na de interventie kunnen plaatsvinden en zijn de onderzoeksvragen naar deze situatie aangepast.

De vragenlijsten werden voor de start van de interventie afgenomen in kleine groepjes, minimaal twee en maximaal acht leerlingen. De leerlingen werden verdeeld, gebaseerd op bouw en het niveau Nederlands (Cursus). De leider van het themateam heeft de vragenlijsten samen met de onderwijsassistent afgenomen. Zij gaven alle leerlingen vooraf eenzelfde instructie, zie Bijlage 2. Ook werd benoemd dat de stellingen gaan over de stamgroep-leerkracht en de leerlingen uit de stamgroep. De leider van het themateam en de onderwijsassistent hielpen de leerlingen tijdens het beantwoorden met het begrip van de vragen. De hulp bestond uit het laten zien van de plaatjes en het uitbeelden van begrippen uit de stellingen. Daarnaast mocht ook gebruik worden gemaakt van Google Translate als

leerlingen wisten hoe dit werkten, dit was vooral het geval in de bovenbouw. Belangrijk was bij deze hulp dat alleen het begrip uitgelegd werd zonder er verder invulling aan te geven. De vragenlijst werd afgenomen in de eerste week van februari 2020.

De interviews zijn ongeveer twee maanden na staking van de interventie gehouden, toen de scholen net weer open waren. De bovenbouwleerkracht, een van de onderzoekers, heeft de interviews afgenomen. In de tussentijd zijn de leerkrachten druk bezig geweest met het vormgeven van het onderwijs op afstand en heeft het onderzoek even stilgestaan.

Voorafgaand aan de interviews zijn de logboeken nog volledig gemaakt door de uitvoerende leerkracht of de onderwijsassistent.

Data-analyse

Kwantitatief onderzoek is gedaan naar het welbevinden van de leerlingen op de Bataviaschool gericht op de relatie met de leerkracht en de klasgenoten. Vervolgens zijn voor elke participant de gemiddelde scores berekend voor beide schalen apart en de gehele vragenlijst, door de scores van de betreffende schalen bij elkaar op te tellen en te delen door het aantal items. Om te kijken of er een significant verschil in welbevinden tussen de interventie- en de controlegroep was, is een *t*-toets uitgevoerd. Om te kijken of de scores tussen de drie bouwen significant van elkaar verschilden, is een One-Way ANOVA gebruikt.

Daarnaast is kwalitatief onderzoek gedaan naar de ervaring van de leerkracht met de interventie. De interviews zijn getranscribeerd en gecodeerd en de logboeken zijn geanalyseerd en gecodeerd aan de hand van hetzelfde codeerschema. De informatie uit de logboeken en de interviews is samengevoegd. Het codeerschema is afgeleid van de drie hoofdonderwerpen uit de interviewleidraad, namelijk: 'Ervaring met de interventie', 'Opbrengsten en effecten' en 'Aanbevelingen voor andere leerkrachten met betrekking tot het werken met FoI in de klas'. Binnen het onderwerp 'Ervaring met de interventie' zijn de codes 'Vormgeving en uitvoering', 'Methodologische strategieën' en 'Achterliggende gedachten'

gehanteerd. Voor ‘Opbrengsten en effecten’ zijn de codes ‘Effecten op en opbrengsten voor de kinderen’ en ‘Opbrengsten voor de leerkracht’. En de codes die onder de ‘Aanbevelingen voor andere leerkrachten met betrekking tot het werken met FoI in de klas’ vielen, waren ‘Attitude leerkracht’, ‘Voorwaarden’ en ‘Tips leerkrachten (Bataviaschool)’. Het codeerschema is opgenomen in Bijlage 5.

Resultaten

Welbevinden

Uit de vragenlijst naar welbevinden blijkt dat het gemiddelde welbevinden van alle leerlingen op de Bataviaschool ($N = 67$) hoog is (zie Tabel 1).

Het welbevinden in de groepen waarvan de leerkracht kiest mee te doen aan het leerteam en de interventie, verschilt niet van de groepen waarvan de leerkracht niet kiest om mee te doen. Dit geldt zowel voor de scores van het welbevinden gericht op de relatie met de leerkracht ($t(65) = 0.88; p > 0.05$), als het welbevinden gericht op de relatie met klasgenoten ($t(65) = -0.14; p > 0.05$).

Tabel 1

Gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) voor schaalscores welbevinden gericht op de relatie met de leerkracht en welbevinden gericht op de relatie met klasgenoten van interventiegroep, controlegroep en de totale steekproef

	Interventiegroep	Controlegroep	Totaal
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Welbevinden gericht op de relatie met de leerkracht	4.09 (0.60)	3.97 (0.55)	4.01 (0.56)
Welbevinden gericht op de relatie met klasgenoten	4.18 (0.80)	4.21 (0.79)	4.20 (0.79)

Totale vragenlijst	4.11 (0.57)	4.02 (0.51)	4.06 (0.53)
--------------------	-------------	-------------	-------------

Noot. N interventiegroep = 24, N controlegroep = 43, N totale steekproef = 67. De scores lopen van 1 (klopt helemaal niet) tot 5 (klopt helemaal)

Alle drie de bouwen scoren relatief hoog op welbevinden (zie Tabel 2). Wanneer er gekeken wordt of er een verschil in welbevinden is tussen de onder-, midden- en bovenbouw blijkt dat er geen verschil is. Zowel voor het welbevinden gericht op de relatie met de leerkracht ($F(2, 64) = 0.084$; $p = 0.920$), als voor het welbevinden gericht op de relatie met klasgenoten ($F(2, 64) = 0.99$; $p = 0.377$).

Tabel 2

Gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) voor schaa scores welbevinden gericht de relatie met de leerkracht en welbevindengericht op de relatie met klasgenoten van onder-, midden- en de bovenbouw.

	Onderbouw	Middenbouw	Bovenbouw
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Welbevinden gericht op de relatie met de leerkracht	3.97 (0.59)	4.04 (0.53)	4.02 (0.56)
Welbevinden gericht op de relatie met klasgenoten	4.16 (0.65)	4.03 (0.87)	4.35 (0.79)
Totale vragenlijst	4.01 (0.55)	4.04 (0.55)	4.10 (0.55)

Noot. N onderbouw = 17, N middenbouw = 22, N bovenbouw = 28. De scores lopen van 1 (klopt helemaal niet) tot 5 (klopt helemaal)

Ervaringen inzetten Funds of Identity

De invulling van de interventie. Uit de resultaten over de ervaringen met de invulling van de interventie kwamen drie aspecten naar voren. Allereerst werd wat betreft de vormgeving en de uitvoering van de interventie ervaren dat de manier van werken wel even

wennen was voor de kinderen. Zo zei de middenbouwleerkracht: “En er zijn een paar kinderen die het niet zo goed begrepen wat nou de bedoeling was en die in eerste instantie zich vasthielden aan ‘dit is werk’.” Een introductie waarin de essentie van de opdrachten met de kinderen werd besproken bleek van belang te zijn. Deze essentie was een houvast voor de uitvoering waardoor ruimte werd geboden voor eigen inbreng van de kinderen, wat weer leidde tot enthousiasme bij sommige kinderen. Voordat de leerlingen aan de slag gingen, was het verstandig te luisteren naar de associaties bij de opdracht om te checken of de kinderen begrepen wat bedoeld werd. Gebrek aan begrip lag echter aan de taalbarrière, niet aan de opdracht zelf. Kinderen uit een hogere Cursus begrepen de opdracht sneller, waardoor zij ingezet konden worden voor beter begrip bij de andere kinderen. Ook werd door de middenbouwleerkracht op een andere manier ervaren dat kinderen elkaar konden stimuleren: “In eerste instantie was het moeilijk om een paar kinderen mee te krijgen, maar die keken wel heel erg naar wat andere kinderen aan het doen waren en ik heb het eigenlijk ook een beetje gelaten.” Het werd niet als tijdrovend ervaren elke dag kort de inbreng van leerlingen te laten zien of bespreken, dit kon zowel voorbereid als onvoorbereid. Om de FoI zichtbaar te houden voor de klas werden in de onder- en middenbouw gekozen voor een gezamenlijke map. In de onderbouw werd echter gekozen voor persoonlijke mapjes, omdat deze de essentie van FoI nog meer tot uiting zou laten komen. In de logboeken werd gevraagd hoe gebruik kon worden gemaakt van de FoI in vervolg lessen, dit werd ofwel uit automatisme en in het moment gedaan of om bijvoorbeeld terug te komen op woorden die aangeleerd waren zoals ‘iets leuk vinden’.

De essentie van de FoI komt voort uit de achterliggende gedachtes van de theorie over de FoK en FoI en werden als basis gezien voor de uitvoering. Dat elke leerling telt en van belang is moet tot uiting komen in de opdrachten en mappen. Daarnaast wordt benadrukt dat de leerkracht niet de antwoorden in moet vullen. De onderbouwleerkracht ervaaarde echter dat

het soms onvermijdelijk is om bepaalde dingen in te vullen. Tot slot moeten kinderen weten dat je geen fouten kan maken.

Ervaringen met de methodologische strategieën zijn ook naar voren gekomen. Het vooraf bespreken van de strategieën en opdrachten gaf handvatten om een passende vorm voor de betreffende bouw te kiezen. Of deze vorm daadwerkelijk goed ging uitpakken, dat was vooraf niet te bespreken. Voorkeur werd gegeven om meerdere strategieën aan bod te laten komen of een combinatie ervan, omdat niet elke vorm bij elk kind zou passen. Een aantal strategieën is ingezet. Met het gebruik van tekeningen, de tijdlijn en foto's zijn positieve ervaringen geweest, omdat ze fungeerden als aanleidingen voor gesprekken. Tekeningen werden niet in de vorm van een zelfportret of relatie-map gemaakt, maar in een meer vrije vorm waardoor de leerlingen zich konden uiten. Hiervoor zijn andere opdrachten nodig die specifiek gericht zijn op deze vormen. Een meer toegankelijke strategie is fotografie, dit leent zich uitstekend voor het zichtbaar maken van de FoI. In de onderbouw is hier echter geen gebruik van gemaakt, omdat dit organisatorisch moeilijker zou zijn en niet haalbaar in de gegeven tijd. Fotografie werd echter niet afgeschreven voor de toekomst wanneer er goed contact met ouders is, omdat zij een belangrijke rol spelen in de overdracht van de foto's, vooral in de onderbouw. Het meenemen van materialen kan daarentegen juist goed werken in de onderbouw, omdat dit als een laagdrempelige manier wordt gezien om de FoI zichtbaar te maken. Een andere strategie die door participanten is ingezet, is de tijdlijn. Deze vergde eerst meer uitleg aan de leerlingen, omdat dit door het begrip van 'tijd' en de weergave ervan als moeilijk werd ervaren. Toen de kinderen het eenmaal snapt en goed bezig waren, wilden sommigen er zelfs twee maken gaf de onderwijsassistent in de bovenbouw aan.

Opbrengsten en effecten. Wat betreft de opbrengsten voor alle participanten vat de volgende uitspraak deze mooi samen: “Kinderen leren elkaar kennen, leren mij kennen en ik leer kinderen kennen.” (Middenbouwleerkracht).

Als er ingezoomd wordt op de opbrengsten voor de leerkracht werd ervaren dat kennis over de kinderen beter beklijft, waardoor je deze in de toekomst goed in kan zetten. De onderbouwleerkracht merkte zelf enthousiast te worden van de informatie die hij over kinderen te weten kwam. De gesprekken die waren gevoerd waren de aanleiding hiervan. Dit leidde tot het besef om buiten de interventie om ook meer open vragen te stellen aan de kinderen, omdat dit veel oplevert. Door de dingen die de kinderen deelden werd ook vertrouwen in de leerkracht ervaren. Er ontstonden meer gesprekken met leerlingen die minder snel uit zichzelf vertelden, wat zowel positief is voor de leerkracht als de leerling.

Vanuit de leerkrachten werd in het interview ook naar de opbrengsten en effecten bij de leerlingen gevraagd. Alle participanten benoemden in het interview dat het jammer was dat de interventie genoodzaakt was te stoppen en dat over de effecten meer gezegd had kunnen worden als de interventie wel was afgemaakt. Door de gesprekken gingen ook leerlingen meer met elkaar in gesprek en met elkaar om. De band zou kunnen verbeteren, waardoor de motivatie om naar school toeneemt, maar ook het klimaat in de klas verbeterd. Naar aanleiding van het vinden van overeenkomsten tussen leerlingen, merkte de onderbouwleerkracht een klein positief effect in het welbevinden van een leerling op: “Daar hebben ze het dus nog steeds met elkaar over. (...) H. met een ander kind waar hij eigenlijk normaal niet mee praat, dat die dan daar ja, contact over heeft een beetje.” Daarnaast werd opgemerkt dat leerlingen actief werden bij de opdrachten waarvan de leerkracht dit in eerste instantie niet had verwacht. Dit is positief voor de leerling en voor het beeld wat de leerkracht van die leerling heeft. De leerling werd hierdoor ook in een andere context gezien, niet alleen het werk en de houding in de klas telde.

Aanbevelingen Funds of Identity in de klas. Voor het werken met de FoI in de toekomst zijn er bepaalde aspecten naar voren gekomen die van belang zijn. Een daarvan is de attitude van de leerkracht. Een nieuwsgierige attitude bleek nodig om de leerlingen te kunnen stimuleren. Een eventuele taalbarrière de leerkrachten niet tegen moeten houden om met de FoI aan de slag te gaan. Ook ervaarde de middenbouwleerkracht geen problemen met de specifieke doelgroep: “Ik denk dat de kinderen wel loslaten of meenemen wat ze willen. Het maakt niet uit waar ze vandaan komen.”. De methodologische strategieën hielpen de kinderen juist om zichzelf te uiten, doordat ze iets konden laten zien in plaats van het te moeten vertellen. De uitvoering is niet tot in de puntjes voor te bereiden, wat het spannend maakt voor leerkrachten. Wanneer je het benadert als uitdaging in plaats van extra werk, zal dat uiteindelijk zijn vruchten afwerpen. Wat helpt voor deze attitude is het toepassen van de FoI als ‘leefstijl’ les, een les die elke leerkracht zou moeten doen. Het blijft uitproberen en het is zo simpel te maken als je zelf wilt, hierin zouden alle leerkrachten op school tot in staat zijn. “... maar je moet er zelf in geloven om het goed te kunnen doen.” (Middenbouwleerkracht)

Naast de attitude van de leerkracht zijn nog een aantal voorwaarden benoemd voor een succesvolle implementatie van het werken met de FoI. Allereerst zou een positief en veilig klassenklimaat een voorwaarde zijn. Wanneer dit niet het geval is, wordt aanbevolen om als leerkracht mee te doen met de opdrachten. Daarnaast hebben de opdrachten een aanleiding nodig. Om de thema’s van Prisma als aanleiding te nemen werd als positief ervaren: “Qua woorden, en dat helpt natuurlijk wel als jij over gevoelens praat en je hebt dan net het woord verdrietig geleerd of gelukkig of blij, dan kun je die woorden gebruiken.” (Middenbouwleerkracht). Er werd echter geen meerwaarde gezien om elke week gelijk te lopen met het thema, omdat het juist waardevol kan zijn meer tijd te nemen voor een opdracht. Voor deze interventie was tijd ingeroosterd buiten de Prisma-lessen om, maar om er

zeker van te zijn genoeg tijd te hebben voor de uitvoering, wordt aanbevolen de opdrachten binnen de Prismagroepen (dus binnen de Cursus) uit te voeren.

Voor de toekomst worden nog een aantal tips meegegeven aan de leerkrachten op de Bataviaschool. Er wordt benadrukt dat het wel echt een ander soort aanpak is. "... omdat sommige dingen misschien wel tegen je gewoontes in zullen gaan." (Onderbouwleerkracht). Een belangrijke tip is om de opdrachten echt bij het kind te houden en zo weinig mogelijk zelf in te vullen. Ook helpt een goede voorbereiding bij een succesvolle uitvoering. Weet dat je dit niet alleen hoeft te doen en blijf erover in gesprek met collega's, zeker binnen de bouw. Zij hebben ook goed zicht op de leerlingen en hun behoeftes.

Funds of Identity in de praktijk

In dit onderzoek is gekeken naar twee aspecten, namelijk het welbevinden van de kinderen op de Bataviaschool en de ervaringen van de leerkrachten met een interventie die de FoI zichtbaar maakten in de klas.

Uit de vragenlijsten voor de leerlingen kan geconcludeerd worden dat het goed is gesteld met hun welbevinden gericht op de relaties met de leerkracht en de leerlingen. In de groepen waarvan de leerkracht koos deel te nemen aan het leerteam en daarmee de interventie uit wilde voeren, was het welbevinden niet hoger dan in de groepen waarvan leerkrachten dit niet deden. Het zit dus goed met de relaties tussen de leerkracht en de leerlingen in zowel de interventie- als de controlegroepen. Ook verschilden het welbevinden tussen de bouwen niet, wat betekent dat er geen verschillen in welbevinden zijn tussen de verschillende leeftijdsgroepen.

De twee leerkrachten en de onderwijsassistent van de interventiegroepen zijn bevroegd over hun ervaringen en aanbevelingen met de interventie. Uit de interviews kan geconcludeerd worden dat de achterliggende gedachtes uit de theorie over de FoK en FoI een belangrijke basis zijn gebleken bij de uitvoering. De introductie is in de vormgeving

belangrijk geweest voor het begrip van de opdrachten. Er is voorkeur gegeven aan het aanbieden van verschillende strategieën of een combinatie ervan gebaseerd op de uitvoerbaarheid. Tekeningen werden in elke bouw als aanleiding gebruikt voor gesprekken. De tijdlijn zorgde echter in eerste instantie voor problemen qua begrip. Foto's bleken succesvol in de midden- en bovenbouw, maar organisatorisch gezien moeilijk in de onderbouw. De FoI werden zichtbaar gemaakt, maar concrete handvatten om de kennis weer in te zetten voor betekenisvol onderwijs zijn nog onbekend. Het zichtbaar maken van de FoI is stimulerend gebleken om ook andere kinderen mee te krijgen met de opdrachten. Door de visualisatie en het stellen van open vragen bleken leerlingen en leerkracht elkaar beter te leren kennen. Vertrouwen in de relatie werd hierdoor geconstateerd, maar ook mogelijke positieve effecten op het welbevinden en de motivatie. Ten grondslag aan een succesvolle implementatie blijkt een positief klassenklimaat te liggen. Ook moet er genoeg tijd worden genomen om de opdrachten de aandacht te geven die ze verdienen. Voor de toekomst bevelen de leerkracht aan om als leerkracht een nieuwsgierige, onderzoekende en zelfverzekerde attitude aan te nemen en in gesprek te blijven met collega's over deze aanpak.

Discussie

In dit onderzoek is een vragenlijst gebruikt, die afgeleid is van een bestaande Nederlandse vragenlijst (Peetsma et al., 2002). De vragen zijn zoveel mogelijk hetzelfde gebleven, maar versimpeld waarvan werd gedacht dat dit nodig was. Toch bleek bij de afname dat het begrip van de vragen in meer of mindere mate in twijfel werd getrokken en zijn leerlingen uit de steekproef gehaald om de betrouwbaarheid te kunnen garanderen. Ook is de keuze voor interventie- en stamgroep deels op deze beslissing gebaseerd, waardoor de interventie uitgevoerd werd in de stamgroep. Dit bracht uiteindelijk beperkingen mee voor de implementatie met het woordenschatonderwijs. Voor vervolgonderzoek wordt daarom aangeraden de vragenlijst op voorhand inclusiever te maken voor de doelgroep, in dit geval

nieuwkomers. Een suggestie die voortkomt uit een van de beschreven strategieën is om gebruik te maken het Nederlands en de taal van het kind in de vorm van een tweetalige tekst (Subero et al., 2017) Wanneer de steekgroep een groter geheel van de populatie omvat, kunnen andere verbanden worden gelegd en zullen conclusies sterker zijn.

Bij een gebrek aan aanspraak tot de FoI binnen het lesaanbod werd verwacht dat er negatieve effecten op het welbevinden te zien zouden zijn, maar het welbevinden bleek al goed. Het is daarom de vraag of een verbetering van het welbevinden nog te verwachten is als het al zo hoog is. Voor vervolgonderzoek wordt daarom geadviseerd om op school te kijken waar de verbetering mogelijk is. Gekeken zou kunnen worden of een dergelijke interventie wel voor een verbetering zou kunnen zorgen op andere concepten. De connectie die met hun leven thuis en op school wordt gemaakt zou ook belangrijk zijn voor de betrokkenheid en de motivatie van leerlingen (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Van den Bergh et al., 2020). Naar aanleiding van deze concepten zou het effect erop in kaart gebracht kunnen worden door metingen voor en na de interventie. Een voorwaarde om dit effect te kunnen meten is echter dat de omstandigheden buiten de interventie zoveel mogelijk gelijk blijven. Door het sluiten van de scholen in verband met corona was dat in huidig onderzoek niet mogelijk geweest.

Ook bleek er geen verschil te zijn in interventie- of controlegroep wat betreft het welbevinden. Terwijl verwacht werd dat het enthousiasme van deze leerkrachten voor het onderwerp FoK/FoI voor een beter welbevinden kon zorgen, bleek dit niet het geval te zijn (Celeste, Baysu, Phalet, Meeussen & Kende, 2019; Ruit & Korthagen, 2019; Løhre, Lydersen en Vatten, 2009). Het is een mogelijkheid dat andere leerkrachten ook enthousiast zijn maar hier om andere redenen voor hebben gekozen. Leerkrachten die de interventie niet hebben uitgevoerd, en dus ook niet in het leerteam zaten, is echter niet gevraagd naar hun mening over het eventueel implementeren van deze manier van werken binnen het huidige lesaanbod. Afgaande op de ervaringen van de geïnterviewde leerkrachten staan zij positief tegenover de

implementatie van FoI binnen het curriculum, maar de school zou er goed aan doen om het hele team in deze beslissing mee te nemen (Thijs et al., 2009).

Doordat het welbevinden op de school hoog is, kan ook wel gesteld worden dat de groepen voldoen aan de voorwaarde van een positief klassenklimaat. De strategieën hebben handvatten geboden om de FoI zichtbaar te maken en te houden in de klas. Deze zouden het best tot zijn recht komen tijdens de Prisma-lessen, wat pleit voor integratie binnen het taalonderwijs (Subero et al., 2017). Om deze kennis vervolgens ook goed te kunnen benutten in de lessen op school zijn nog wel handvatten nodig. Wanneer de tekeningen niet in vrije vorm, maar specifiek als zelfportret, significante cirkel of identiteits-tekening worden ingezet, zou dit al voor de aanrijking van deze handvatten kunnen zorgen doordat nog meer wordt ingezoomd op kwaliteiten en interesses (Bagnoli, 2009; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Ordoñez et al., 2018). Als leerkrachten de opdrachten vaker en gedurende een langere periode inzetten, wordt verwacht dat effecten groter zullen zijn en dat het leerlingen en leerkrachten veel oplevert. Dit pleit ervoor om de culturele diversiteit te blijven omarmen en verder te onderzoeken hoe de FoI een vaste plek kunnen krijgen binnen het lesaanbod op de Bataviaschool.

Literatuur

Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts based methods. *Qualitative research*, 9(5), 547-570. <https://doi.org/10.1177/1468794109343625>

Bataviaschool. (2019). Schoolgids 2019-2020. Geraadpleegd op 5 januari 2020, van https://a0be6a84-32bb-4fcc88df7fca8228a5a.filesusr.com/ugd/572def_9fe1e29c5a284515914b70f54f0f11ec.pdf

CBS. (Gewijzigd op 20 augustus 2019). *Bevolking; geslacht, leeftijd en nationaliteit op 1 januari*. Geraadpleegd op 4 januari 2020, van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS>

/nl/dataset/03743/table?fromstatweb

- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Coles-Ritchie, M., Monson, B., & Moses, C. (2015). Drawing on dynamic local knowledge through student-generated photography. *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 266-282. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1025615>
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Hersi, A. A., & Watkinson, J. S. (2012). Supporting immigrant students in a newcomer high school: A case study. *Bilingual Research Journal*, 35(1), 98-111. <https://doi.org/10.1080/15235882.2012.668869>
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>
- Jovés, P., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>

- Lohre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *Bmc Public Health*, 10(1), 526. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-526>
- Mantei, J., & Kervin, L. (2014). Interpreting the Images in a Picture Book: Students Make Connections to Themselves, Their Lives and Experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 76–92. Geraadpleegd op 3 maart 2020, van <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2217&context=sspapers>
- Massing, C., Kirova, A., & Hennig, K. (2013). The role of first language facilitators in redefining parent involvement: Newcomer families' funds of knowledge in an intercultural preschool program. *Journal of Childhood Studies*, 38(2), 4-13. Geraadpleegd op 17 april 2020, van <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/download/15445/6141>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Onderwijsraad. (2018, 14 december). Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel. *Hoofdpijnen van stand van educatief Nederland 2018*. Geraadpleegd op 2 januari 2020, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/12/14/stand-van-educatiefnederland>
- Onderwijsraad. (2019, 5 december). Wist u dat segregatie in het onderwijs maar beperkt te maken heeft met het bestaan van bijzondere en openbare scholen? Geraadpleegd op 2 januari 2020, van <https://www.onderwijsraad.nl/actueel/nieuws/2019/12/5/wist-u-dat-9>
- Peetsma, T. T. D., E. Wagenaar, & E. de Kat. 2002. "School Motivation, Future Time Perspective and Well-Being of High School Students in Segregated and Integrated Schools in the Netherlands and the Role of Ethnic Self-Description." In *Education in*

- Europe, Cultures, Values, Institutions in Transition, edited by Jan K. Koppen, Ingrid Lunt, and Christoph Wulf, 54–74. Münster: Waxmann.
- Rios-Aguilar, C., Kiyama, J. M., Gravitt, M., & Moll, L. C. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/1477878511409776>
- Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29-39. Geraadpleegd op 3 januari 2020, van <http://growinggreatschoolsworldwide.com/wp-content/uploads/2014/02/2008-EL-Ecology-Wellbeing.pdf>
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2012). De invloed van persoonlijke relaties met leraren op het schools leren van leerlingen. *Cascade*. Geraadpleegd op 16 juni 2020, van https://lib.uva.nl/permalink/31UKB_UAM1_INST/1hfh82p/lirias123456789%252F437489
- Ruit, P., Korthagen, F., & Schoonenboom, J. (2019). The impact of working with core qualities on primary school pupils' wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 36(3), 7-17. Geraadpleegd op 1 januari 2020, van <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2019/12/Ruit-et-al-The-impact-of-working-with-core-qualities.pdf>
- Subero, D., Vujasinović, E., & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Thijs, A., Langberg, M., Berlet, I. (2009) Leren omgaan met culturele diversiteit: aandachtspunten voor een kansrijke aanpak. Geraadpleegd op 17 juni 2020, van <http://downloads.slo.nl/Repository/leren-omgaan-met-culturele-diversiteit-aandachtspunten.pdf>

Van den Bergh, L., Denessen E., Volman M. (2020). Werk maken van gelijke kansen.

Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs. Ontdek de wereld van je kinderen. Didactief Onderzoek, 92-95. Geraadpleegd op 19 juni 2020, van

https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/def%20TBU19_BOEK_Gelijke%20kansen%20165x240%20ZW_BW%201e%20druk_DIGITAAL_DEF.pdf

Volman, M. (2012). Gebruikmaken van verborgen kennis van leerlingen. *Zone*, 11(4), 6-9.

Wulftange, L. (2017). *Op school spreken wij alle talen! Een case study naar de integratie van thuistalen in het basisonderwijs aan nieuwkomers* (Master's thesis).

<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/354302>

Bijlagen

Bijlage 1. Interventie Hand-Out Leerkrachten

Interventie FOK

Jurriaan, Ellen en Yuki zetten in een tijdspanne van 6 weken een interventie in om onderzoek te doen naar de Funds of Knowledge (FoK) van de leerlingen in de stamgroep en om deze zichtbaar te maken in de klas. Het doel van de interventie is om de FoK van de leerlingen in de school te halen en voor de leerkracht om deze te leren kennen. Dit wordt uitgevoerd aan de hand van de thema's die bij Prisma worden aangeboden. Aangezien de taal een barrière kan vormen bij het verwoorden van de FoK, hebben wij hiervoor gekozen. Op deze manier kunnen de leerlingen een beroep doen op de Nederlandse woordenschat die zij al hebben. Dit is echter niet het doel en daarom kan ook altijd de thuistaal gebruikt worden (dit is namelijk ook een belangrijk onderdeel van de FoK). Het uitgangspunt is het verbeteren van het sociaal welbevinden van de leerlingen en niet een hogere score op de Prisma-toets. Het is daarom heel fijn als de woorden die in de Prisma-les aan bod komen, worden gebruikt of genoemd door de leerkracht, maar geen must.

De achtergrondgedachte van de interventie is om uiteindelijk de kennis die de leerkracht opdoet over de leerlingen, weer te gebruiken in de klas. Je krijgt als leerkracht meer zicht op de interesses en de kwaliteiten van de kinderen uit de klas en het zou mooi zijn als deze later weer aan bod komen in vervolglussen.

In dit document zal beschreven worden hoe de interventie zal verlopen, welke thema's wanneer aan bod komen, welke opdrachten er passend zijn voor het thema en last but not least worden voorwaarden genoemd die essentieel zijn voor de uitvoering.

Verloop van de Interventie

Stap 1: Voorbereiding van de leerkracht

Bedenk van tevoren op welke dag je wilt starten met de opdracht en op welke dag je wilt afsluiten (zie planning interventie, zelf in te vullen). Alleen de eerste opdracht duurt +/- twee weken, de rest één week. Hier hebben we voor gekozen, zodat er een duidelijke introductie gegeven kan worden en er genoeg tijd wordt gegeven aan de leerlingen om de opdracht uit te voeren.

Hoe wil je de opdrachten introduceren? Een voorbeeld voor de introductie is een volgende, een eigen draai/invulling eraan geven is natuurlijk ook goed:

“De komende tijd (t/m de toetsweek) gaan we elkaar beter leren kennen. Misschien weet je al het een en ander over elkaar of over mij (de leerkracht), maar er zijn waarschijnlijk ook nog heel veel dingen die we niet over elkaar weten. Je mag naast de opdrachten altijd dingen over jezelf vertellen of laten zien, dat is erg belangrijk. Het kan ook dat je niet weet wat je kan vertellen of laten zien, of dat daar soms te weinig tijd voor is op school. Daar gaan we dus tijd voor maken en nemen.

Elke week stellen we een vraag in de klas. (De vragen mogen al genoemd worden of zelfs in de klas opgehangen worden, zodat de leerlingen er alvast over na kunnen denken). Die vraag gaat over jouzelf. Het is heel belangrijk om te weten dat er dus geen goed of fout antwoord bestaat. Het is jouw antwoord. Bij de ene vraag kan je iets meenemen, iets laten zien en bij de andere vraag kan je iets tekenen, vertellen of schrijven.

We zullen de vraag bespreken met zijn allen, zodat iedereen het begrijpt. Dan krijgt iedereen de tijd om de opdracht uit te voeren/te maken. In de klas hebben we een plek (kies een plek/tafel) om alle 'antwoorden' te kunnen zien. Je kan er tussendoor al wat over vertellen aan mij (leerkracht) of aan de kinderen, maar aan het eind van de week mag iedereen er nog wat over vertellen.”

Tot slot nog de vragen beantwoorden van de klas en evt introductie van opdracht 1.

Stap 2: Opdracht in de klas

Intro (+/- 10 min):

Introduceer de opdracht (zie het kopje 'Uitvoering Opdracht').

Midden (+/- 20 min optioneel):

De leerlingen krijgen de gelegenheid om aan hun opdracht te werken of om te praten over dat wat ze hebben gemaakt, meegenomen of gewoon willen vertellen. Het is belangrijk om te noteren wat je over de leerlingen te weten komt.

Eind (+/- 25 min):

Het is belangrijk dat iedereen aan bod is gekomen. Dat kan ook tussendoor gebeurd zijn, maar dan weet je niet of de hele klas het ook heeft gezien.

Je zou tot slot de kinderen op een briefje kunnen laten schrijven (of laten vertellen) wat ze over een ander hebben geleerd wat ze eerst nog niet wisten.

Stap 3: Bewaren van verkregen kennis en materiaal

Als er voorwerpen zijn meegenomen, die weer terug moeten, maak er dan een foto van. Op deze manier kan de foto in het mapje van de leerling ipv het hele voorwerp. Zorg ervoor dat er een gezamenlijke map is, die ook toegankelijk is voor de klas en zichtbaar is. Zo kan iedereen (bij bijvoorbeeld de inloop) nog terugkijken op wat ze hebben gedaan.

Stap 4: invullen van de logboeken

In de map "Leerteam Funds of Knowledge" staan de logboeken die na elke 'week' (dus na de afsluiting van elke opdracht) moeten worden ingevuld. Deze stuur ik tussentijds ook door naar Marianne, dus het is handig om het meteen te doen

Planning interventie

Interventie week	Datum Zelf in te vullen	Thema	Prisma module
1+2	Ma 24 februari t/m vr 6 maart	Werk en vrije tijd	4+5
3	Ma 9 maart t/m vr 13 maart	Gevoelens	6
4	Ma 16 maart t/m vr 20 maart	Feest	7
5	Ma 23 maart t/m vr 27 maart	Familie	Herhaling
6	Ma 30 maart t/m vr 3 april	Wonen	Toetsweek

Uitvoering interventie

Thema	Opdracht	Vorm
Werk en vrije tijd	Wat doe jij in je vrije tijd? Heb je een hobby?	Het is belangrijk om te weten wat vrije tijd is, wanneer dat is. Wat doen de kinderen in deze tijd? Er kan een woordspin worden gemaakt per kind. (menti) Ook kunnen er daarna foto's meegenomen worden of spullen om te laten zien wat ze doen/kunnen.

Gevoelens	Wat is een belangrijk moment voor jou op een dag?	Tijdelijk indelen met de woorden, activiteit+plaats. Adhv deze tijdelijk kan het belangrijkste moment van de dag worden gekozen.
Feest	Wat is (betekent) feest voor jou?	Gezamenlijk een woordspin maken in de klas, alle associaties met feest zijn mogelijk, er is geen fout. Aan de hand van de gezamenlijke woordspin kan een persoonlijke woordspin worden gemaakt. Eventueel kan er adhv de woordspin een verhaal over worden geschreven.
Familie	Welke mensen/dieren zijn belangrijk voor jou?	De kinderen maken een tekening met zichzelf in het midden. De mensen/dieren die het belangrijkste voor ze zijn, tekenen ze dicht bij zichzelf. De mensen die ook belangrijk zijn, maar steeds minder, tekenen de kinderen steeds verder van zich af.
Wonen	Neem iets mee van thuis, dat belangrijk voor jou is. Waarom is dit voorwerp belangrijk voor jou?	Tastbaar voorwerp meenemen naar school. Als dit niet mogelijk is, kan er een foto van het voorwerp worden gemaakt. De voorwerpen/foto's krijgen een plek in de klas waar iedereen deze kan zien.

Eind: toekomstbeeld

Voorwaarden

- Niks is fout
- Zorg voor een open/positieve houding, door ruimte te bieden voor eigen verhalen
- Geen (zo weinig mogelijk) invulling vanuit de leerkracht
- Leerkracht staat niet boven de kennis
- Zorg voor 'koffiebar gesprekken' met open vragen
- Zichtbaarheid in de klas is erg belangrijk
- Biedt een vaste plek in de klas waar spullen zichtbaar zijn
- Het vastleggen in mapjes is van belang voor de leerlingen, de leerkracht, maar ook voor het project en de herhaalbaarheid ervan
- Het is niet erg als het niet gaat zoals je had verwacht, het gaat om de reflectie, waarom niet en wat kan ik volgende week anders doen?
- Beeldmateriaal is erg belangrijk
- Handig om de kennis op te schrijven die je te weten bent gekomen, vervolgens kan je bedenken hoe je de kennis weer kan inzetten in de klas of in de andere lessen
- Stimuleer onderzoekende houding, van jezelf en van de leerlingen naar elkaar
- Respecteer de leerlingen en hun kennis/ervaringen

Bijlage 2. Vragenlijst Leerlingen

Instructie: Deze vragenlijst gaat over hoe je je voelt en wat je leert in de klas. Het gaat om jouw mening, dus er zijn geen foute antwoorden. Je antwoorden blijven geheim voor je juf, meester en ouders. Alvast bedankt voor het invullen!

	Klopt helemaal niet	Klopt niet	Klopt soms wel/soms niet	Klopt	Klopt helemaal
--	------------------------------------	-----------------------	---	--------------	---------------------------

1. De juf/meester moedigt mij aan om vragen te stellen.					
2. Van mijn juf/meester mag ik vaak zelf kiezen.					
3. Mijn juf/meester vraagt eerst wat ik vind en helpt me daarna.					
4. Mijn juf/meester laat mij merken dat ik het kan.					
5. Mijn juf/meester begrijpt mij.					
6. Mijn juf/meester houdt rekening met hoe ik mijn werk wil doen.					
7. De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel.					
8. Ik kan met de juf/meester over problemen praten.					
9. Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten.					
10. Ik voel me fijn bij de juf/meester.					
11. De juf/meester begrijpt mij.					
12. Ik kan goed met de juf/meester praten.					
13. Ik zou liever een andere juf/meester hebben.					
14. Ik ga veel om met de kinderen in mijn klas.					
15. Ik zou liever met andere kinderen in de klas zitten.					
16. Wij hebben een leuke klas.					
17. Ik voel me fijn bij de kinderen in mijn klas.					
18. In mijn klas voel ik me soms alleen.					
19. Ik vind het leuk om samen met de kinderen in mijn klas dingen te doen.					

Bijlage 3. Logboek Leerkrachten

Datum:

Wat heb je gedaan?

- Wat was het thema?
- Wat was de opdracht voor de leerlingen (waarmee je op zoek bent gegaan naar hun kennisbronnen)?

Wanneer heb je dit gedaan?

Wat ging goed?
Wat zou je de volgende keer anders willen doen?
Welke kennisbronnen (funds of knowledge of funds of identity) heb je door de opdracht gevonden? Beschrijf kort een of enkele voorbeelden. Heb je in je lessen al gebruik gemaakt van deze kennisbronnen (of van die uit de eerdere weken)? Ja, namelijk: Zo ja, beschrijf kort hoe je dat hebt gedaan. Zo nee, heb je een idee voor hoe je dat kunt doen?
Wat zijn de (voorlopige) ‘opbrengsten’ (van deze interventie/aanpak) voor de leerlingen? (suggestie: vraag dit ook aan de leerlingen)
Wat zijn de opbrengsten voor jouzelf als leerkracht?
Wat zijn de opbrengsten voor de ouders/verzorgers?

Bijlage 4. Interviewleidraad

Interviewleidraad leerkrachten Interventie Funds of Identity

Yuki Gassler

Achtergrondgegevens respondenten

Naam:

(E-mailadres:)

Functie:

Groep(en):

Geslacht:

Aantal jaren werkervaring (in huidige functie):

Opleidingsachtergrond:

Toestemming vragen voor audio-opname!

Introductie

Het doel van dit interview is om meer te weten te komen over jouw ervaringen met de interventie. In de interventie wilden we de Funds of Identity van de leerlingen te weten komen aan de hand van opdrachten die we vooraf hadden opgesteld.

De Funds of Identity zijn de kennis en ervaringen die mensen hebben opgedaan in hun leven en als betekenisvol worden gezien door die persoon zelf.

Ik zal eerst wat vragen stellen over de opzet en losse onderdelen van de interventie. Vervolgens zal ik vragen of jij effecten en opbrengsten hebt ervaren naar aanleiding van het daadwerkelijk inzetten van de interventie. Tot slot zal ik nog vragen stellen over jouw ervaringen met het deel uitmaken van het leerteam en het proces.

Tijdsindicatie

Het interview zal ongeveer een uur in beslag nemen.

I Ervaring met de interventie

1. Wat vond je van de opzet van de interventie/aanpak?
 - a. Was vooraf duidelijk wat er verwacht werd?
 - b. Hoe kijk je tegen ‘de voorwaarden’ aan?
 - c. Hoe verliep de introductie en welke rol had deze voor de opdracht?
 - d. Wat vond je van de opdrachten (dus de vragen zelf bijv “Wat doe je in je vrije tijd”)?
 - i. Sloten ze aan bij de
 1. Doelgroep?
 2. Leefwereld van de kinderen?
 - ii. Waren ze duidelijk? Hoe heb je daarvoor gezorgd?
 - iii. Heb je nog verbeterpunten?
 - iv. Suggesties voor andere opdrachten die je in de klas uit zou willen voeren?
 - e. Een onderdeel van de interventie/aanpak was het bewaren van verkregen kennis en materiaal, hoe heb je dat uitgevoerd?
 - i. Hoe was dat?
 - ii. Heb je het nog gebruikt? Hoe?
 - iii. Zou je het in het vervolg ook zo doen?
 - iv. Hoe zou je het kunnen gebruiken in de toekomst?
 - f. Hoe sloot de interventie aan bij het bestaande curriculum?
2. Hoe is de uitvoering gegaan?
 - a. Waar ben je tevreden over?
 - b. Wat verliep anders dan gedacht of gehoopt? Hoe kwam dat?
 - c. Wat had er anders of beter gekund?
3. Wat is je ervaring geweest met...
 - a. Foto's
 - b. Materialen
 - c. Tijdlijn
 - d. Zelf-portret (woordspin/eigen associaties)/ relationele map
 - i. Zou je het nog een keer inzetten?
 - ii. Niet gebruikt? Hoe sta je daar tegenover?
 - iii. Waarom zijn bepaalde uitvoeringen niet gebruikt?
 - iv. Hoe sta je daar nu tegenover?

- v. In welke setting/onder welke voorwaarden zou je het wel willen gebruiken?
4. Wat waren de meest effectieve elementen?
 5. Zou je de interventie/aanpak (zoals je deze hebt uitgevoerd, dus alle losse onderdelen bij elkaar) ook in het vervolg weer gebruiken/inzetten in de klas?
 - a. Welke onderdelen heb je al nog een keer ingezet?
 - b. Welke ga of wil je nog inzetten?
 - c. Als je dit niet zou willen, waarom niet?
 - d. (Hoe) is de aanpak binnen de normale lessen te integreren?
 - e. Hoe zie je het voor je om hiermee verder te gaan volgend jaar?
 - f. Wat zijn belangrijke aandachtspunten?

II Opbrengsten en effecten

1. Wat zijn volgens jou de opbrengsten van de interventie? Eerst open vragen, dan doorvragen naar de effecten op:
 - a. Welbevinden!!
 - b. Relatie met de leerkracht
 - c. Kennis/leeropbrengsten
 - d. Motivatie
 - e. Eventuele andere (onbedoelde) opbrengsten
 - i. Doorvragen over opbrengsten/effecten:
 1. Golden de opbrengsten voor enkele leerlingen?
 2. Hoe komt dat?
 3. Hoe zou er gezorgd kunnen worden om zoveel mogelijk leerlingen te laten profiteren van de interventie?
 4. Wat voor effect had de interventie op de sfeer in de groep?
 5. Welke opbrengsten heeft het voor jou als leerkracht gehad?
 - a. Wat heb je eraan gehad/van geleerd?
 6. Zijn er opbrengsten geweest voor de ouders?
2. Wat waren volgens jou de meest effectieve elementen?
 - a. Als de opbrengsten/effecten minder zijn dan verwacht: waardoor denk je dat dat komt?
3. Als we kijken naar de specifieke context van de school (oftewel de situatie in de school, denk aan onderwijsconcept, leerling- en ouderpopulatie, oudercontact, etc.): Hoe heeft deze specifieke context volgens jou het verloop en de opbrengsten van de interventie beïnvloed?
4. Draagt deze aanpak volgens jou bij aan meer kansengelijkheid in het onderwijs? Zo ja, hoe? Zo niet, hoe komt dat?

III Aanbevelingen voor andere leerkrachten m.b.t. werken met FoI in de klas

1. Hoe vond je het tot nu toe om mee te werken en mee te doen aan het leerteam, de interventie (en evt mee te gaan naar de werkplaats)?
2. Hoe was het voor jou (en collega's)? (of) Wat heb je hiervan (van in het leerteam zitten) geleerd?
 - a. Heb je nog aanbevelingen voor het leerteam?
3. Wat hebben de leerlingen en collega's er volgens jou aan gehad (dus die niet deel uit maakte van het leerteam)?

Nog wat specifiek over de interventie/aanpak:

4. Zouden andere leerkrachten ook met deze aanpak kunnen werken?
 - a. Onder welke voorwaarden/omstandigheden werkt dit?
 - b. Wat is daarvoor nodig?
5. Welke tip zou je mee willen geven aan leerkrachten die hiermee aan de slag willen gaan?

Afsluiting

Bedanken: Hartstikke bedankt dat ik je mocht interviewen, heb je zelf nog andere opmerkingen of aanvullingen?

Wellicht nog iets vertellen (over vervolg) of vragen of ze de resultaten terug willen horen. Wat daarover afspreken?

Bijlage 5. Codeerschema Interviews en Logboeken

Codeerschema Interview/Logboek ULPG

Ervaring met de invulling van de interventie

Vormgeving van de interventie (en ervaring met gebruik methodologische strategieën)

Achterliggende gedachten

Ervaring met de uitvoering (en aanbeveling voor de toekomst)

Letterlijke tekst	Samenvatting	Leerkracht

Opbrengsten en Effecten

Effecten op en opbrengsten voor de kinderen

Opbrengsten voor de leerkracht

Letterlijke tekst	Samenvatting	Leerkracht

Aanbevelingen voor andere leerkrachten mbt werken met FoI in de klas

Attitude leerkracht

Voorwaarden/omstandigheden

Tips leerkrachten (Bataviaschool)

Letterlijke tekst	Samenvatting	Leerkracht

