



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Master in de Agogische wetenschappen

ETNISCH-CULTURELE DIVERSITEIT IN DE KLASBIB

**Een mixed-method onderzoek naar de opvattingen
van basisschoolleerkrachten en de praktijk in de klas**

LOUIS BOGAERT

Aantal woorden: 25548

Promotoren: Free De Backer
Psychologie & Educatiewetenschappen

Motivatie overschrijding aantal woorden

Om dit mixed-method onderzoek voldoende tot zijn recht te laten komen werd met mijn promotor overeengekomen om het maximumaantal woorden van 15.000 te overschrijden. De combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden vereist een bredere opzet en analyse. Het overschrijden van het het maximaal aantal woorden stelt deze masterproef in staat om de relevante literatuur, methodologie, resultaten en discussie op een manier te bespreken die de complexiteit en veelzijdigheid van dit onderzoeksonderwerp recht aan doet.



SAMENVATTING MASTERPROEF

(na het titelblad inbinden in de masterproef)

Naam en voornaam: Bogaert Louis

Rolnr.: 0568290

KLIN

AO

ONKU

AGOG

Titel van de Masterproef: Etnisch-culturele diversiteit in klasbibliotheken. Een mixed-method onderzoek naar de opvattingen en keuzes van leerkrachten en de situatie in de praktijk.

Promotor: Free De Backer

Samenvatting: (300 woorden)

De doelstelling van dit onderzoek is driedelig. Ten eerste wordt gepeild naar hoe leerkrachten in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs rekening houden met etnisch-culturele diversiteit bij de samenstelling van hun klasbibliotheek. Ten tweede wordt onderzocht hoe leerkrachten etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk integreren. Ten derde wordt de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van de klasbibliotheken van de respondenten geanalyseerd.

Het onderzoek hanteert een mixed-method aanpak, waarbij 12 kwalitatieve interviews werden gecombineerd met een kwantitatieve inventarisatie van 12 klasbibliotheken. De interviews met de respondenten gaven inzicht in de opvattingen, selectiekeuzes en klaspraktijken van leerkrachten. De inventarisaties onthulden de mate van etnisch-culturele diversiteit binnen het huidige boekenaanbod, gebaseerd op een systematische inhoudsanalyse waarin huidskleur centraal stond.

De resultaten van de interviews tonen aan dat hoewel de leerkrachten het belang van etnisch-cultureel diverse kinderliteratuur erkennen, zij hier bij de boekeselectie en integratie in de klaspraktijk nauwelijks rekening mee houden. Het gebrek aan kennis en financiële middelen wordt door de respondenten als de belangrijkste belemmeringen genoemd. De bevindingen van de kwantitatieve inhoudsanalyse bevestigen de resultaten uit de interviews en tonen aan dat het boekenaanbod in de klasbibliotheken van de respondenten tekortschiet op vlak van etnisch-culturele diversiteit. Auteurs, illustratoren en (hoofd)personages met een donkere huidskleur zijn sterk ondervertegenwoordigd in de geïnventariseerde klasbibliotheken, wat de bevindingen uit eerdere buitenlandse onderzoeken lijkt te bevestigen. Op basis van deze onderzoeksresultaten werden er concrete praktijk- en beleidsaanbevelingen gedaan voor het Vlaamse onderwijsveld om de etnisch-culturele diversiteit in klasbibliotheken te vergroten en leerkrachten beter te kunnen ondersteunen in hun rol als samenstellers van de collecties.

INHOUD

DEEL 1: INLEIDING	1
1.1 Probleemstelling	1
1.2 Literatuurstudie	3
1.2.1 Definiëring etnisch-culturele diversiteit	3
1.2.2 Belang van etnisch-culturele diversiteit in kinderliteratuur	5
1.2.3 Etnisch-culturele diversiteit in de jeugdliteratuur	5
1.2.4 De authenticiteit van etnisch-cultureel diverse kinderliteratuur	8
1.2.5 Klasbibliotheken	9
1.2.6 Diversiteit in de klasbibliotheek	11
1.2.7 Het perspectief en de rol van de leraar	13
1.3 Onderzoeksvragen	16
DEEL 2: DATA EN METHODE	17
2.1 Algemene onderzoeksopzet en selectieprocedure	17
2.2 Deelnemers	19
2.3 Dataverzamelingmethoden	21
2.3 Materiaal	23
2.5 Analyseprocedure	25
2.6 Positionaliteitsverklaring	26
DEEL 3: RESULTATEN	28
3.1 Leerkrachtopvattingen over etnisch-culturele diversiteit in het kinderboekenaanbod	28
3.1.1 Definiëring etnisch-cultureel diverse boeken	28
3.1.2 Belang van etnisch-cultureel diverse kinderliteratuur in de klas	28
3.1.3 Kennis over etnisch-cultureel diverse literatuur	30
3.2 Keuzes van respondenten in de selectie en samenstelling van hun klasbibliotheek	31
3.2.1 Algemene selectie	31
3.2.2 Keuzes op vlak van etnisch-culturele representatie in het aanbod	34
3.2.3 Keuzes op vlak van stereotypen en taalgebruik	35
3.2.4 Keuzes op vlak van meertalig boekenaanbod	36
3.2.5 Drempels	37
3.3 Integratie in de klaspraktijk	39

3.3.1 Gebruik van etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk	39
3.4 Aanbevelingen door de respondenten	40
3.5 Analyse van het boekenaanbod van de klasbibliotheken	41
3.5.1 Algemeen.....	41
3.5.2 Auteur(s) en illustratoren	44
3.5.3 Personages.....	44
3.5.4 Etnisch-cultureel diverse boeken	51
DEEL 4: DISCUSSIE	54
4.1 Bespreking.....	54
4.1.1 Leraar-opvattingen.....	54
4.1.2 Keuzes in selectie van klasbib op vlak van etnisch-culturele diversiteit.....	56
4.1.3 Integratie in klaspraktijk	57
4.1.4 Etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van de klasbibliotheken	57
4.2 Beperkingen van het onderzoek.....	59
4.3 Aanbevelingen verder onderzoek	60
4.4 Praktijk- en beleidsaanbevelingen	60
4.5 Conclusie.....	62
REFERENTIES	64
BIJLAGEN.....	72
Bijlage 1: Uitnodigingsbrief en toestemmingsformulier	72
Bijlage 2: Interviewleidraad – Semi-gestructureerd interview.....	74
Bijlage 3: Coderingschema	77

DEEL 1: INLEIDING

1.1 Probleemstelling

Hoewel de populaties van geglobaliseerde samenlevingen steeds diverser worden, tonen tal van onderzoeken aan dat het aanbod van kinderliteratuur geen afspiegeling is van die diverse realiteit (Agosto et al., 2003; CCBC, 2024; Koss & Paciga, 2020). Volgens die onderzoeken staan in het merendeel van de kinderboeken witte personages centraal, terwijl personages met een donkere huidskleur dikwijls ondervetegenwoordigd zijn of slechts een kleine rol spelen. Kinderboeken bieden dus slechts een beperkte blik op de werkelijkheid (Van den Bossche & Klomberg, 2020). Volgens Bishop (1990) moeten kinderboeken fungeren als 'spiegels' (herkenning) en 'vensters' (verkenning). Kinderen moeten zich niet alleen kunnen identificeren in verhalen, maar kinderliteratuur moet ook deuren openen naar diverse perspectieven en hen uitnodigen om actief deel te nemen aan de wereld van anderen.

Onderzoekers benadrukken de nood aan meer etnisch-culturele diversiteit in kinderliteratuur. Kinderen die zichzelf niet vertegenwoordigd zien in boeken, kunnen immers een negatief zelfbeeld ontwikkelen en zich minderwaardig voelen (Bishop, 1990, Botelho & Rudman, 2009, Roethler, 1998). Bovendien heeft de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in kinderboeken een positief effect op het leesplezier en de leesmotivatie (Hefflin en Barksdale-Ladd, 2001; McCullough, 2008). Leesmotivatie is essentieel voor de ontwikkeling van leesvaardigheid (Becker et al., 2010), en etnisch-culturele representatie in kinderboeken kan daarop dus indirect een positieve invloed hebben (de Bruijn & Mesman, 2022; McCullough, 2008). Daarnaast kunnen etnisch-cultureel diverse kinderboeken voor meer begrip en empathie voor andere culturen zorgen (Husband, 2019).

Louter etnisch-culturele aanwezigheid is niet voldoende, het is ook belangrijk hoe personages met een donkere huidskleur en hun omgeving worden geportretteerd en welke waarden en boodschappen in de verhalen worden overgebracht. Kinderboeken bevatten nog vaak stereotypen en essentialistische representaties (Nel, 2017, geciteerd in Van den Bossche & Klomberg, 2020). De Bruijn et al. (2020) benadrukken dat toekomstig onderzoek niet alleen gericht mag zijn op het kwantitatief analyseren van diversiteitscijfers in kinderliteratuur, maar ook op het bestuderen van complexe dynamieken van etnisch-culturele representatie en de boodschappen die deze boeken overbrengen.

In Vlaanderen is er tot op heden nog geen onderzoek gevoerd naar de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in kinderboeken. Het Nederlandse onderzoek van de Bruijn et al. (2021), dat het dichtst aanleunt bij de literatuurcontext in Vlaanderen, toont aan dat 84% van de personages in Nederlandse kinderboeken wit is en 92% van de auteurs een witte huidskleur heeft. Dit onderzoek deelt met gelijkaardige studies (Adam & Parrat-Pugh, 2020; Crisp et al., 2016; Koss, 2015), de beperking dat ze enkel focussen op het boekenaanbod voor kinderen van zes jaar of jonger. Volgens Van Voorst (2017, geciteerd in Van den Bossche en Klomberg, 2020) en Leahy en Foley (2018), is het etnisch-cultureel divers kinderboekenaanbod overwegend gericht op jonge kinderen en gedomineerd door prentenboeken. Het aanbod van etnisch-cultureel diverse leesboeken voor oudere kinderen blijkt daarentegen beperkter te zijn. Leahy en Foley (2018) benadrukken dat het voor toekomstig onderzoek van belang is om een onderscheid te maken tussen het boekenaanbod voor verschillende leeftijdscategorieën.

Het tekort aan onderzoek naar etnisch-culturele diversiteit in het kinderboekenaanbod voor kinderen tussen de 6 en 12 jaar, vormt samen met het gebrek aan onderzoek in Vlaanderen over deze problematiek, de aanleiding voor dit onderzoek.

Naast de verantwoordelijkheid van uitgevers en auteurs, benadrukken experts zoals Banks (2009) en Derman-Sparks (2003) de cruciale rol van het onderwijs en leerkrachten als oplossing voor het gebrek aan etnisch-culturele diversiteit in kinderliteratuur. Uit het internationale PIRLS-rapport blijkt dat Vlaanderen een toonaangevende regio is op vlak van klasbibliotheken of leeshoeken in de klas (Aessaert et al., 2023; Iedereen Leest, 2023). Liefst 98% van de leerlingen heeft toegang hiertoe en ongeveer 77% van de Vlaamse leerlingen krijgt (bijna) dagelijks de gelegenheid om er in de klas gebruik van te maken (Aessaert et al., 2023). Er zijn echter geen cijfers voorhanden over de kwaliteit en etnisch-culturele diversiteit van het aanbod van die klasbibliotheken. Amerikaanse studies wijzen uit dat er in het aanbod van klasbibliotheken een gebrek aan (ethnisch-culturele) diversiteit is (Crisp et al., 2016; Henderson et al., 2020; Koss & Paciga, 2020).

Uit onderzoek (Baratz, 2015; Brinson, 2012; Iwai, 2013) blijkt dat professionals in het onderwijs te weinig kennis hebben over etnisch-culturele diversiteit, specifiek met betrekking tot kinderboeken. Volgens recente studies (de Bruijn & Mesman, 2022; Iwai, 2013; Jacobs, 2023) waarderen leerkrachten de representatie van etnisch-culturele diversiteit in kinderboeken, maar ervaren ze moeilijkheden om die effectief te integreren in hun boekencollectie. Volgens Leahy en Foley (2018) moeten die moeilijkheden verder onderzocht worden om gerichte professionele hulpmiddelen voor leraren en scholen te ontwikkelen. Bovendien zijn leerkracht-opvattingen contextgebonden (Ready & Wright, 2011) en is onderzoek naar de opvattingen van Vlaamse leerkrachten over etnisch-culturele diversiteit aan te raden.

De doelstelling van dit onderzoek is drieledig. Ten eerste wordt gepeild naar hoe leerkrachten in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs rekening houden met etnisch-culturele diversiteit bij de samenstelling van hun klasbibliotheek. Hierbij wordt er specifiek gekeken naar de leerkracht-opvattingen en hoe leerkrachten keuzes maken in de selectie van hun klasbib. Ten tweede wordt er onderzocht hoe leerkrachten etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk integreren. Ten derde analyseren we de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van klasbibliotheken in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs.

1.2 Literatuurstudie

De literatuurstudie van deze masterscriptie begint met een definiëring van etnisch-culturele diversiteit. Vervolgens wordt er ingegaan op het belang van etnisch-culturele representatie in kinderliteratuur. In het derde deel worden bestaande onderzoeken en statistieken over de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in het kinderboekenaanbod besproken. Het vierde deel richt zich op de kenmerken, het nut en de collectievorming van een klasbibliotheek, met daarna een bespreking van het belang van etnisch-cultureel diverse kinderboeken binnen deze context. Ten slotte wordt de rol van de leerkracht en het belang van diens perceptie en praktijken in de problematiek rond etnisch-cultureel diverse aanwezigheid in het aanbod van klasbibliotheken besproken.

1.2.1 Definiëring etnisch-culturele diversiteit

Diversiteit is een actueel en spraakmakend thema in het onderwijsdebat (OECD, 2023). De term omvat een breed spectrum van diversiteitsdimensies, waaronder sociale en etnische achtergrond, gender, leeftijd, beperkingen en seksuele geaardheid (OECD, 2010). In deze masterthesis ligt de focus specifiek op etnisch-culturele diversiteit omdat een masteronderzoek niet de ruimte biedt om alle diversiteitsdimensies uitgebreid te bespreken en onderzoeken. Het blijft echter essentieel om te erkennen dat etnisch-culturele diversiteit nauw verweven is met andere dimensies van diversiteit (Wekker, 2020).

1.2.1.1 Definitie etnisch-culturele diversiteit

Etnische-culturele diversiteit of in de Engelse literatuur *Ethnic Diversity* is een overkoepelende term die zowel de etnische als de culturele verschillen tussen groepen omvat (Ahlerup, & Olsson, 2012). Agirdag (2020, p. 18) beschrijft etniciteit als "de veronderstelde gemeenschappelijke afkomst van een groep mensen". Etniciteit bevat volgens hem kenmerken zoals de nationale en regionale oorsprong, moedertaal, religie en 'ras'. Volgens Agirdag (2020) zijn 'ras' en etniciteit sociale constructies, waarmee hij zich aansluit bij andere wetenschappers, zoals Max Weber (1968, geciteerd in Jackson, 1982) en Gloria Wekker (2020). Deze constructies worden in het dagelijks leven door mensen gebruikt om groepen te onderscheiden op basis van uiterlijke kenmerken zoals huidskleur. Gloria Wekker (2020) merkt op dat discussies over etniciteit zich vaak beperken tot 'de anderen' en mensen van kleur, terwijl de witte meerderheid buiten beschouwing wordt gelaten. Daarnaast benadrukt ze dat etnische categorieën zoals 'allochtoon' of 'migrant' worden gebruikt om specifieke doelgroepen te identificeren. Deze termen maskeren vaak onderliggende raciale concepten en leiden tot uitsluiting van groepen zoals bijvoorbeeld Europese witte migranten. De definitie van etniciteit van Agirdag (2020) benadrukt dat ook de autochtone (witte) meerderheid een etnische identiteit bezit.

Etniciteit is nauw verbonden met cultuur. De etnische achtergrond kan een bron zijn van gedeelde waarden en gedragingen, die op hun beurt de basis vormen voor een cultuur. Religie, taal en andere kenmerken van etniciteit kunnen fungeren als bindmiddel en een gedeeld interpretatiekader bieden voor leden van een etnische groep (Agirdag, 2020). Etnisch-culturele diversiteit omvat dus de verscheidenheid aan bevolkingsgroepen in een samenleving, die elk een gedeelde afkomst en culturele erfenis hebben (Markus & Moya, 2010). In deze masterproef is er gekozen voor het begrip 'etnisch-culturele diversiteit' omdat er in tegenstelling tot andere benamingen zoals 'mensen met een migratieachtergrond' niet enkel verwezen wordt naar het land van herkomst, maar ook naar de cultuurpatronen die hierbij horen.

1.2.1.2 Etnisch-culturele diversiteit in de Vlaamse basisscholen

Etnisch-culturele diversiteit in het onderwijs omvat "kenmerken die van invloed kunnen zijn op de specifieke manieren waarop ontwikkelingspotentieel en leren worden gerealiseerd, waaronder culturele, taalkundige, etnische, religieuze en sociaaleconomische verschillen" (OECD, 2010, p. 7). De etnisch-culturele diversiteit in het Vlaamse basisonderwijs is de afgelopen jaren fors gestegen. In 2023 waren er 11,2% leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit, terwijl het tien jaar eerder slechts 7,6% was (Onderwijs Vlaanderen, 2013, 2023). Een betere graadmeter voor de toenemende etnisch-culturele diversiteit is het aantal leerlingen waarvan de thuistaal niet Nederlands is. Dit aandeel steeg in het Vlaamse basisonderwijs van 17% in 2014 naar 25% in 2023 (Statistiek Vlaanderen, 2024). Deze toenemende diversiteit is ook niet onopgemerkt gebleven bij leraren. Bijna de helft (45%) van de Vlaamse leerkrachten geeft in het onderzoek van Van Droogenbroeck et al. (2019) aan om voor een klas te staan waar meer dan 10% van de leerlingen het Nederlands niet als moedertaal heeft. 38% van de Vlaamse leraren rapporteert dat meer dan 10% van hun leerlingen een migratieachtergrond heeft en 29,2% gaf aan dat er minstens één vluchteling in hun klas zit. Hierbij zijn er grote verschillen op te merken tussen verschillende scholen en stedelijke en niet stedelijke contexten (Van Droogenbroeck et al., 2019). De toename van etnisch-culturele diversiteit in Vlaamse klassen is een trend die we ook in de meeste andere OESO-landen waarnemen (OECD, 2018).

Deze cijfergegevens bieden een nuttig vertrekpunt, maar geven slechts een gedeeltelijk beeld van de complexe realiteit van etnisch-culturele diversiteit. De focus ligt vaak op indicatoren zoals thuistaal en nationaliteit, terwijl andere aspecten zoals religie en culturele achtergrond minder belicht worden. Bovendien hebben leerlingen met een migratieachtergrond vaak een lagere sociaaleconomische status (OECD, 2018). Dit heeft een negatieve invloed op hun onderwijsprestaties, aangezien de sociaaleconomische achtergrond een bepalende factor is voor schoolresultaten (OECD, 2018). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Korkmazer en Agirdag (2015) dat de prestatiekloof tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond het grootst is wanneer beide groepen uit een hogere sociaaleconomische klasse komen. Dit impliceert dat leerlingen met een migratieachtergrond, in tegenstelling tot leerlingen zonder migratieachtergrond, over het algemeen minder of geen voordeel halen uit hun gunstige thuissituatie. Korkmazer & Agirdag (2015) beschrijven deze situatie als een vorm van 'institutioneel racisme', waarbij het Vlaamse onderwijssysteem er niet in slaagt om het potentieel van leerlingen met een migratieachtergrond te benutten. Dit is geen directe vorm van discriminatie, maar een "collectief falen van een instituut om adequate en professionele diensten te verlenen aan mensen op basis van hun kleur, taal of etnische afkomst" (Korkmazer & Agirdag, 2015, p. 248).

De toenemende etnisch-culturele diversiteit in de leerlingenpopulatie staat in schril contrast met het aantal leerkrachten met een migratieachtergrond. In Vlaanderen heeft slechts 6,4% van de leraren een migratieachtergrond, waarvan 2,5% een niet-EU-achtergrond (Onderwijs Vlaanderen, 2021). Onderzoek van Liu en Ball (2019) toont aan dat leerkrachten met een migratieachtergrond een positieve invloed hebben op de prestaties van leerlingen uit dezelfde minderheidsgroepen. Dit komt doordat zij fungeren als rolmodellen en een meer verdraagzame en multiculturele schoolomgeving creëren (Liu & Ball, 2019).

In deze masterproef is ervoor gekozen om de term 'Vlaamse basisscholen' te gebruiken, aangezien dit ook de scholen en leerkrachten in het Nederlandstalig onderwijs binnen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest omvat die onder de bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap vallen (Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

1.2.2 Belang van etnisch-culturele diversiteit in kinderliteratuur

1.2.2.1 Literatuur als een spiegel, venster en glazen schuifdeur

Bishop (1990) stelt dat boeken moeten fungeren als *spiegels, vensters* en *glazen schuifdeuren*. De spiegels moeten kinderen in staat stellen om zichzelf te herkennen in boeken. Vensters bieden een inkijk in de wereld van anderen en glazen schuifdeuren verschaffen lezers de mogelijkheid om actief de wereld van anderen te betreden. Met andere woorden moeten kinderen zich niet alleen kunnen identificeren in verhalen maar moet kinderliteratuur ook deuren openen naar diverse perspectieven en hen uitnodigen om actief deel te nemen aan de wereld van anderen. Volgens de Bruijn in Noteleirs (2023) zijn er vandaag nog te weinig spiegels voor kinderen met een donkere huidskleur, en voor kinderen met een lichte huidskleur te weinig vensters.

1.2.2.2 Leesbevordering en meer begrip

Volgens Bishop (1993) heeft het gebrek aan diversiteit in kinderliteratuur negatieve gevolgen voor het zelfbeeld van de lezer, het leesplezier, de leesattitude en bijgevolg de leesvaardigheid. Bovendien stelt ze dat dit kan leiden tot een gebrek aan begrip en waardering voor verschillende identiteiten en culturen. Recente studies bekrachtigen deze bevindingen. Zo vertellen studies (Gabrielsen et al., 2019; Gangi, 2008; Singh et al., 2020) dat het noodzakelijk is dat kinderen verbanden moeten kunnen leggen met wat ze lezen om vaardige lezers te worden. Merga (2020) en Scurba (2015) tonen aan dat etnisch cultureel diverse boeken leiden tot een grotere leesbetrokkenheid. McCullough (2008) constateerde dat het leesbegrip van studenten verbeterde wanneer ze cultureel relevante materialen lasen. Volgens Husband (2019) hebben boeken met deze kenmerken het potentieel om kinderen uit cultureel diverse achtergronden in staat te stellen hun eigen identiteit te verdiepen en hun gevoel van eigenwaarde te versterken. Kinderboeken spelen een cruciale rol bij het internaliseren en aanleren van normen en waarden aan kinderen (Nikolajeva, 2014). Het onderzoek van Meek (2001, zoals geciteerd in Van den Bossche & Klomberg, 2020) toont aan dat wanneer kinderen en jongeren lezen over een voor hen onbekende culturele context, dit hun perspectief kan verbreden en een basis kan vormen voor het ontwikkelen van een inclusieve houding. Blootstelling aan multiculturele praktijken bevordert empathie en begrip voor andere culturen bij kinderen uit de dominante cultuur, aldus Gunn en Bennet (2021). Daardoor kunnen ze een belangrijke rol spelen in de strijd tegen discriminatie (Banks, 2019; Taylor, 2003, zoals geciteerd in Koss, 2015).

1.2.3 Etnisch-culturele diversiteit in de jeugdliteratuur

In dit deel wordt er gekeken naar hoe etnisch-culturele diversiteit in jeugdliteratuur zich in de praktijk manifesteert. We kijken eerst naar recente cijfers en onderzoeken in de Verenigde Staten. Vervolgens wordt er ingezoomd op de onderzoeken in Nederland. Ten slotte bespreken we het fenomeen van 'witte normativiteit'.

1.2.3.1 Situatie in de Verenigde Staten

Vanaf 1960 en 1970 ontstaat, in nasleep van de burgerrechtenbewegingen en de tweede golf van het feminisme, een groeiende bewustwording over het gebrek aan representatie van minderheidsgroepen in Amerikaanse kinderboeken (Thomas, 2021; Paul, 2009, zoals geciteerd in Van den Bossche & Klomberg, 2020). Het startpunt is de publicatie van Nancy Larrick's 'The All-White World of Children's Books' (1965). Haar invloedrijk artikel brengt het gebrek aan Afro-Amerikaanse personages in kinderboeken onder de

aandacht en fungeert als een pleidooi voor inclusiviteit en diversiteit. Het maakte uitgevers meer bewust van hun neiging tot uitsluiting en stereotypering (Koss & Paciga, 2020; Van den Bossche & Klomberg, 2020). Bishop (1987) bouwde verder op het werk van Larrick en benadrukte dat het aanbod van kinderboeken onevenredig wit is en dat het ontbreken van personages met een donkere huidskleur een van de meest opvallende tekortkomingen in de kinderliteratuur was.

In de Verenigde Staten zijn er de laatste jaren verschillende initiatieven en protestbewegingen ontstaan die het gebrek aan diversiteit in kinderliteratuur onder de aandacht brengen. In 2014 ging op sociale media de hashtag #WeNeedDiverseBooks viraal als reactie op de keuze van de boekconferentie *BookCon* om enkel witte en mannelijke auteurs uit te nodigen voor hun kinderliteratuurpanel. Hieruit ontstond de oprichting van de non-profitorganisatie *We Need Diverse Books* (WNDB, z.d.). WNDB pleit voor "essentiële veranderingen in de uitgeverwereld om literatuur te produceren en te promoten die het leven van alle jonge mensen weerspiegelt en eert" (WNDB, z.d.). In 2015 heeft de National Council of Teachers of English (NCTE) een standpunt uitgebracht in de vorm van de 'Resolution on the Need for Diverse Children's and Young Adult Books', waarin wordt erkend dat de huidige selectie van kinderboeken niet evenredig is met de groeiende diversiteit in de Verenigde Staten. Deze initiatieven worden onderbouwd door de jaarlijkse gegevens van het Cooperative Children's Book Center (CCBC, 2024) aan de universiteit van Wisconsin-Madison. De CCBC documenteert sinds 1994 jaarlijks kinderboeken van en over zwarte, inheemse en gekleurde mensen (BIPOC). In 2018 is de CCBC begonnen met het documenteren van aanvullende identiteitsaspecten in hun analyse, waaronder handicap, LGBTQ+ en religie. Naast de cijfers van CCBC (2024), zijn er tal van andere recente Amerikaanse studies (Hughes-Hassell & Cox, 2010; Koss, 2015; Koss et al, 2018) die het gebrek aan etnisch-cultureel diverse representatie in kinderboeken onderzochten.

De laatste tien jaar zijn er een aantal positieve trends op te merken in de Verenigde Staten. Rond 2015 zien we een stijging van het aantal kinderboeken van BIPOC-auteurs en over BIPOC personages. In 2020, slechts vijf jaar later, was het aantal boeken van of over een persoon van BIPOC verdrievoudigd (CCBC, 2024). De laatst beschikbare data van 2023 laat de voortzetting van die positieve evolutie zien. In 2023 was 40 procent van de boeken die het CCBC ontving van ten minste één maker (auteur, illustrator of samensteller) die BIPOC is. De CCBC (2024) heeft ook opgemerkt dat ze de laatste jaren meer boeken zien die de veelzijdige complexiteit van identiteit weerspiegelen, waarin personages met intersectionele identiteiten naar voren komen of waarin andere aspecten van identiteit en interesses worden uitgelicht. Volgens CCBC spelen recente initiatieven, zoals #WeNeedDiverseBooks, een grote factor in de verbeterde cijfers "aangezien de stemmen van BIPOC-auteurs, illustratoren en kleurcritici de roep om verandering leiden." (CCBC, 2024). Volgens CCBC hebben sociale media daarbij een belangrijke rol gespeeld. Het heeft ervoor gezorgd dat de discussie over diversiteit in kinderliteratuur in het middelpunt van onze collectieve aandacht is blijven staan. Thomas (2021) stelt dat historisch gezien er meer diverse boeken uitkomen nadat activisten "de confrontatie aangaan met de stilte die de status quo in stand houdt" (p. 66) en haalt daarbij ook de invloed van WNDB aan in haar paper over diversiteit in literatuur.

1.2.3.2 Situatie in Nederland

In Nederland zien we in navolging van de Amerikaanse bewustwording en de Black Lives Matter beweging, de laatste vijf jaar een toename van initiatieven en onderzoeken rond etnisch-culturele diversiteit in het Nederlandstalige jeugdliteratuurveld (Van den Bossche & Klomberg, 2020).

De Bruijn et al. deed in 2020 een eerste kwantitatieve studie naar hoe vaak personages van kleur voorkomen in Nederlandse kinderenboeken voor de leeftijd van 6 jaar en jonger. Deze boeken werden geselecteerd op basis van gewonnen prijzen, de best verkochte boeken en de populairste uitgeleende boeken in Nederlandse bibliotheken gedurende de periode van 2009 tot 2018. De onderzoekers keken naar hoe prominent bepaalde personages voortkomen in boeken en welke factoren daarbij een rol spelen. In totaal zijn 64 boeken bestudeerd en zijn er 2053 personages geanalyseerd. Uit het onderzoek van de Bruijn et al. (2020) blijkt dat 84 procent van de personages wit is en 92 procent van de auteurs een witte huidskleur heeft. De conclusie van de studie is dat karakters met een donkere huidskleur ondervertegenwoordigd zijn en dat er een beperkte ondervertegenwoordiging is van auteurs en illustratoren van kleur in vergelijking met bevolkingsstatistieken. De resultaten van het onderzoek waren in vergelijking met eerdere buitenlandse onderzoeken minder extreem dan verwacht.

Het onderzoek van de Bruijn et al. (2020) richt zich specifiek op boeken voor kinderen van zes jaar of jonger. Een groot deel van dat aanbod bestaat uit prentenboeken, die over het algemeen gericht zijn op een jong publiek. Uit een studie van Voorst (2017, zoals geciteerd in Van den Bossche en Klomberg, 2020) blijkt dat 14 van de 24 boeken, die geschreven zijn door een niet-westerse auteur, prentenboeken zijn. Van Voorst concludeert op basis van deze bevindingen dat het etnisch-culturele kinderboekenaanbod voornamelijk bestaat uit prentenboeken, terwijl etnisch-culturele boeken voor tieners en jongvolwassenen moeilijker te vinden zijn. Leahy en Foley (2018) benadrukken in hun studie dat het voor toekomstig onderzoek van belang is om een onderscheid en vergelijking te maken tussen etnisch-culturele diverse kinderboeken en verschillende leeftijdsgroepen. Er zijn op heden nog geen grootschalige studies voorhanden die uitspraken doen over de etnisch-culturele diversiteit in het Nederlandstalig boekenaanbod voor kinderen ouder dan 6 jaar.

Echter, zijn er recent enkele zinvolle onderzoeken gevoerd in het kader van masterscripties. Zo onderzocht bijvoorbeeld Severina (2019) hoe goed kinderen zich in het aanbod van kinderliteratuur in Amsterdamse basisscholen konden herkennen. Uit de resultaten bleek dat ten opzichte van de samenstelling van de Amsterdamse klas/bevolking, het aanbod van schoolbibliotheken onvoldoende divers is. De hoofdpersonages in de literatuur zijn onevenredig wit en sekseverschillen en geëtniceerde personages worden meestal op een essentialistische wijze geportretteerd (Severina 2019). In het onderzoek van Severina (2019) worden enkel de schoolbibliotheken bestudeerd en zijn klasbibliotheken buiten de beschouwing gelaten.

1.2.3.3 Witte normativiteit in jeugdliteratuurveld

In zowel de Verenigde Staten als Nederland is er sprake van een witte normativiteit in de jeugdliteratuur, wat betekent dat leden van de witte meerderheid oververtegenwoordigd zijn in zowel het uitgeversbestand, de auteurswereld als de inhoud van de jeugdboeken (Van den Bossche & Klomberg, 2020). De etnische identiteit van minderheden wordt vaak benadrukt en geproblematiseerd, terwijl de witte meerderheidsgroep onopvallend en als norm wordt beschouwd (Smith, 2006, zoals geciteerd in Van

den Bossche & Klomberg, 2020). Gloria Wekker (2016) laat zien hoe deze witte normativiteit geworteld is in het imperialistische verleden van Nederland, wat heeft bijgedragen aan een 'cultureel archief' dat witte onschuld en racisme in stand houdt. Dit cultureel archief, een term geïnspireerd door het werk van Said (2003), verwijst naar diepgewortelde opvattingen en gevoelens die door de geschiedenis heen zijn gevormd en nog steeds invloed uitoefenen op de Nederlandse samenleving. De illusie van kleurenblindheid, vaak gezien als een ideaal, ontkent de gevolgen van huidskleur op het leven van mensen en versterkt de witte normativiteit, wat uiteindelijk de diversiteit en gelijkheid in de samenleving ondermijnt (Battey & Ullucci, 2011; Bonilla-Silva, 2003; Husband, 2019).

1.2.4 De authenticiteit van etnisch-cultureel diverse kinderliteratuur

De aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in kinderliteratuur is niet voldoende, het is ook van belang op welke manieren etnisch-diverse personages gerepresenteerd worden. Representatie is een complexe aangelegenheid en vooral wanneer het om 'verschil' gaat. In dit deel worden drie aandachtspunten van etnisch-culturele representatie besproken.

1.2.4.1 Stereotypen

Stereotypen zijn simplistische en essentialistische kenmerken, gedragingen, beschrijvingen met een negatieve connotatie, die vaak of 'typisch' geassocieerd worden met een bepaalde etnisch-culturele groep (Brigham, 1971; Bruijn et al., 2021; Derman-Sparks, 2012). Het effect van stereotypen reikt verder dan de pagina's van het boek. Het beïnvloedt de percepties en attitudes van lezers, vooral jonge lezers die nog in ontwikkeling zijn. Door herhaaldelijke blootstelling aan stereotiepe beelden, kunnen kinderen internaliseren dat bepaalde groepen minderwaardig zijn (Derman-Sparks et al., 1989). Negatieve stereotypen kunnen leiden tot vooroordelen, discriminatie, en racisme (Wheeler & Petty, 2001). Bovendien creëren deze stereotypen onzekerheid en angst bij individuen uit gestigmatiseerde groepen, wat hun prestaties negatief beïnvloedt (Steele & Aronson, 1995, zoals geciteerd in Agirdag, 2016). Deze angst zorgt ervoor dat ze niet op hun best kunnen presteren, waardoor de negatieve stereotypen ongewild worden bevestigd, wat hen in een vicieuze cirkel van verminderde prestaties en bevestigde vooroordelen trekt (Steele & Aronson, 1995, zoals geciteerd in Agirdag, 2016).

1.2.4.2 Tokenisme

Tokenisme is het fenomeen waarbij etnisch-culturele diversiteit wordt geïntroduceerd door middel van slechts één of enkele personages, vaak zonder diepgaande ontwikkeling of authenticiteit (Childress et al., 2024; Derman-Sparks, 2013). Deze personages fungeren als 'tokens'—symbolische figuren die de illusie van inclusiviteit creëren zonder werkelijk de complexiteit van diversiteit te weerspiegelen. Dit resulteert vaak in stereotiepe in plaats van genuanceerde representaties. Bij de analyse van de kwaliteit van representaties is het cruciaal om te beoordelen of het personage een actieve rol vervult en op een positieve manier wordt beschreven (Derman-Sparks, 2013). Tokenisme ontstaat vaak wanneer auteurs of uitgevers diversiteit proberen af te vinken in plaats van er oprecht naar te streven (Childress et al., 2024). Dit patroon in kinderboeken draagt bij aan het voortbestaan van de ongelijke vertegenwoordiging van etnisch-culturele minderheden, en beïnvloedt hoe kinderen de waarde van verschillende groepen in de samenleving leren begrijpen (Derman-Sparks, 2013).

1.2.4.3 Recht van 'schrijven'

De jaarverslagen van het Cooperative Children's Book Center (CCBC) laten zien dat boeken met etnisch-cultureel diverse personages vaak niet worden geschreven of geïllustreerd door auteurs met een vergelijkbare achtergrond. Dit roept volgens Thomas (2021) vragen op over wie het recht heeft om etnisch-cultureel diverse verhalen te vertellen. Het perspectief van de etnisch-culturele identiteit van de schrijver en/of illustrator speelt hierin een belangrijke rol. De kwestie van 'ownership' over een bepaalde cultuur wordt vaak verbonden aan de authenticiteit van het verhaal. Hoewel authenticiteit lastig te definiëren valt en enigszins controversieel is, verwijst het over het algemeen naar de afwezigheid van stereotypen en de nauwkeurige weergave van culturele waarden en details (Yoo-Lee et al., 2014).

Sommige onderzoekers, zoals Carol Doll en Kasey Garrison (2013, geciteerd in Van den Bossche & Klomberg, 2020), benadrukken het belang van overeenstemming tussen de etnisch-culturele identiteit van de personages en die van de auteur en/of illustrator. Zij stellen dat een authentieke weergave van een cultuur het best kan worden bereikt door iemand die zelf deel uitmaakt van die cultuur. Etnisch-culturele buitenstaanders zouden volgens hen alleen geloofwaardig kunnen schrijven over een andere cultuur als ze grondig onderzoek doen en integer handelen. Er is echter een risico op culturele toe-eigening wanneer een auteur schrijft over een cultuur waarvan hij geen deel uitmaakt (Bista, 2012). Dit kan leiden tot simplificatie of vervorming van culturele aspecten, wat de authenticiteit van het verhaal ondermijnt en schadelijke stereotypen versterkt (Yoo Lee et al, 2014).

Botelho en Rudman (2009) erkennen dat insiders vaak beter toegang hebben tot relevante historische kennis en cultuurspecifieke discoursen, maar wijzen er ook op dat insiders misrepresentaties kunnen veroorzaken. Binnen deze groep kunnen machtsrelaties en vooroordelen eveneens een rol spelen. Karen Sands-O'Connor (2004) sluit zich hierbij aan en waarschuwt dat een strikte voorkeur voor interne perspectieven eveneens uitsluiting kan veroorzaken, terwijl een cultuurkritische benadering juist gericht is op inclusiviteit en diversiteit. Daarom concluderen Van den Bossche & Klomberg (2020) dat het belangrijk is om een balans te vinden tussen verhalen van binnen en buiten een cultuur om een evenwichtig en genuanceerd beeld te creëren.

1.2.5 Klasbibliotheken

1.2.5.1 Klasbibliotheek vs. schoolbibliotheek

Een schoolbibliotheek en een klasbibliotheek zijn beide belangrijke bronnen van leesmateriaal in het onderwijs, maar ze verschillen van elkaar (Arschoot, 2021; CCBC, 2020; McGrath, 2018). Een schoolbibliotheek is meestal een centrale bibliotheekvoorziening op schoolniveau die een breed scala aan boeken en andere materialen aanbiedt voor gebruik door de hele schoolgemeenschap (Bonset & Hoogeveen, 2009). Het kan worden beheerd door een professionele bibliothecaris, leerkrachten of vrijwilligers en heeft vaak een uitgebreide collectie van boeken en andere bronnen om te voorzien in de uiteenlopende behoeften en interesses van leerlingen van verschillende leeftijden en niveaus (McGrath, 2018). De schoolbibliotheek mag niet worden gezien als een vervanging voor de boekencollectie in de klas. Het in de klas zichtbaar maken en actief gebruiken van boeken blijft van essentieel belang voor effectief leesonderwijs (Arschoot, 2021; McGrath, 2018; Millar, 2022).

Een klasbibliotheek is een kleinere boekencollectie die is opgezet in een klaslokaal, vaak beheerd door de leraar van die specifieke klas (Arschoot, 2021; CCBC, 2020). Het bevat doorgaans een selectie van boeken en materialen die relevant zijn voor de leerlingen in die klas, op basis van hun leeftijd, niveau, interesses en leerbehoeften (Catapano et al., 2009). Klasbibliotheken zijn bedoeld om leesmateriaal direct toegankelijk te maken voor leerlingen in hun eigen klaslokaal. "Een klasbibliotheek toont dat boeken behoren tot de vertrouwde en gekende omgeving van het klaslokaal en deel uitmaken van het dagelijkse leven van de leerlingen" (Arschoot, 2021, Klasbibliotheek, par. 3). Idealiter hebben de leerlingen toegang tot zowel een klas- als schoolbibliotheek (Arschoot, 2021; CCBC, 2020; McGrath, 2018, Millar, 2022).

1.2.5.2 Het nut van een klasbibliotheek

Klasbibliotheken spelen een cruciale rol in de ontwikkeling van de leesvaardigheid van kinderen. Door toegang te bieden tot een gevarieerde collectie boeken en leesmateriaal, stimuleren ze kinderen om te lezen en verruimen ze hun leeservaring (Koss & Paciga, 2022). Uit onderzoek blijkt dat de aanwezigheid van een klasbibliotheek zowel het leesplezier als de leesvaardigheid van leerlingen bevordert (Clark, 2010; Krashen et al., 2012; Nielen & Bus, 2015). Kinderen die toegang hebben tot boeken in hun omgeving, zowel thuis als op school, zijn betere lezers dan kinderen met een beperkte toegang (Krashen et al., 2012; Mann et al., 2021). Onderzoek toont aan dat leerlingen die regelmatig gebruik maken van de bibliotheek, een positievere houding hebben ten opzichte van lezen in vergelijking met leerlingen die hier geen gebruik van maken (Arschoot, 2021; Clark, 2010). Bovendien vergroten klasbibliotheken het vrijwillig lezen van leerlingen, wat wordt gedefinieerd als het aantal boeken dat studenten kiezen om zelfstandig te lezen en de tijd die ze hieraan besteden (Krashen et al., 2012).

1.2.5.3 De kenmerken van een klasbibliotheek

Een klasbibliotheek heeft drie belangrijke succesfactoren, die kunnen bijdragen aan de effectiviteit en functionaliteit ervan (Lonsdale, 2003; Williams & Wavell, 2001). Allereerst omvat een klasbibliotheek een gevarieerde, ruime en actuele collectie van boeken en andere leesmaterialen die geschikt zijn voor de leeftijd, het niveau en de interesses van de leerlingen in de klas (Captano et al., 2009; Fractor et al., 1993). Dit kan onder andere fictie, non-fictie, prentenboeken, poëzie, tijdschriften en digitale bronnen omvatten (Arschoot, 2021). Nielen & Bus (2015) definiëren een 'rijke' bibliotheek als een met een moderne en gevarieerde collectie, die minstens vijf boeken per leerling telt. Om de aantrekkelijkheid van de collectie te behouden, adviseerden Nielen en Bus om jaarlijks 10% van de boeken te vernieuwen.

Een tweede belangrijk kenmerk voor een klasbibliotheek is de toegankelijkheid (Captano et al., 2009; Iedereen Leest, 2020). Boeken moeten gemakkelijk bereikbaar zijn voor de leerlingen, bijvoorbeeld door lage boekenplanken, comfortabele leesplekken en een aantrekkelijke presentatie van boeken die leerlingen uitnodigt om te lezen (Coppens, 2018). Het is cruciaal dat boeken goed zichtbaar in de klas worden geplaatst en dat leerlingen de mogelijkheid hebben om ze zelfstandig te pakken (Arschoot, 2021; Coppens, 2018). Door boeken frontaal te presenteren met de covers goed zichtbaar, wordt de klasbibliotheek nog meer opgemerkt en worden leerlingen aangemoedigd om sneller een boek te kiezen (Captano et al., 2009). Onderzoekers benadrukken het belang van flexibel toegankelijke school- en klasbibliotheken. Leerlingen en leerkrachten moeten de vrijheid hebben om de bibliotheek te bezoeken wanneer dat voor hen het beste uitkomt, ongeacht de schooltijden of roosters (Gavigan et al., 2010).

Ten derde speelt de rol van de leerkracht als beheerder en promotor van de klasbibliotheek een cruciale rol (Derman-Sparks, 2013). Dit omvat het actief betrekken van de leerlingen bij de klasbibliotheek, het stimuleren van leesplezier en leesmotivatie, het aanmoedigen van boekkeuze en het bevorderen van kritisch denken over literatuur (Captano et al., 2009; Derman-Sparks, 2013; Iedereen Leest, 2020).

1.2.6. Diversiteit in de klasbibliotheek

Het toegang hebben tot klasbibliotheeken is echter niet voldoende om succes in het lezen bij leerlingen te bereiken. De kwaliteit en diversiteit doen ertoe (Hoffman et al., 2015). In de Verenigde Staten hebben onderzoeken aangetoond dat er een gebrek is aan 'kleur' en diversiteit in het aanbod van klasbibliotheeken (Crisp et al., 2016; Henderson et al., 2020; Koss & Paciga, 2022). Kinderen moeten worden blootgesteld aan een waaier van taal, onderwerpen, genres en perspectieven (McGee & Richgels, 2007). Toegang tot cultureel diverse jeugdliteratuur in klaslokalen en bibliotheken stimuleert de leesvaardigheid en motivatie (Gangi, 2008; McCullough, 2008). Het is dus cruciaal dat het boekenaanbod in klasbibliotheeken het etnisch-culturele karakter van onze samenleving weerspiegelt.

1.2.6.1 Meertaligheid

Bovendien is het volgens Sierens en Van Avermaet (2014) van belang om een meertalig boekenaanbod in de klas te hebben. Op school worden meertalige kinderen ondergedompeld in de Nederlandse taal en cultuur, met Nederlandstalige boeken als hun gids (Devos, 2022). De taal en cultuur van thuis komen vaak niet aan bod, wat kan leiden tot het gevoel dat ze een deel van hun identiteit moeten achterlaten bij de schoolpoort (Cummins, 2001). Maar dat hoeft niet zo te zijn, meertaligheid kan juist een troef zijn en boeken kunnen een brug vormen tussen hun thuistaal, cultuur en de schooltaal. Verschillende onderzoeken tonen aan dat de thuistalen van leerlingen kunnen gebruikt worden om hun taalontwikkeling te stimuleren, zowel in de thuistaal als in de onderwijstaal (Cummins, 1979; Orioni, 2021; Sierens & Van Avermaet, 2014; Van Avermaet et al. 2015)

1.2.6.2 Definitie etnisch-cultureel diverse boeken

De vraag wat een boek "divers" maakt, is complex en er is in de literatuur geen eenduidig antwoord op. Is het voldoende dat de auteur tot een bepaalde etnisch-culturele groep behoort? Moet het boek personages uit een specifieke groep of groepen representeren? Welke thema's komen aan bod en over welke groepen spreken we precies? Bishop (1997, p. 3) definieert etnisch-cultureel diverse boeken, of multiculturele literatuur, als boeken die "de raciale, etnische en sociale diversiteit van onze pluralistische samenleving en wereld weerspiegelen". Sharp en Johnson (2016) beschouwen dergelijke literatuur als teksten die thema's en concepten behandelen met betrekking tot een verscheidenheid aan etniciteiten, rassen, culturen en talen. Gopalakrishnan en Becker (2011) benadrukken in hun definitie de machtsstructuren en beschouwen etnisch-cultureel diverse literatuur als boeken over "groepen die voorheen ondervertegenwoordigd en vaak gemarginaliseerd waren door de samenleving als geheel" (p. 5). In deze masterproef wordt de definitie van Sharp en Johnson (2016) gehanteerd, waarbij etnisch-cultureel diverse boeken worden beschouwd als synoniemen voor multiculturele literatuur aangezien ze beide verwijzen naar zowel etniciteit als cultuur (Agirdag, 2020; Sharp & Johnson, 2016).

1.2.6.3 De classificatie van etnisch-cultureel diverse boeken

Etnisch-culturele diversiteit in boeken kan zich manifesteren in diverse vormen. Hiervoor baseren we ons op de classificaties die Leahy en Foley (2018) en Van den Bossche en Klomberg (2020) in hun studies gebruiken. Deze studies onderscheiden op een gelijkaardige manier teksten die expliciet divers, impliciet divers of etnisch-cultureel homogeen zijn.

In expliciete diversiteitsteksten wordt de diversiteit op etnisch en cultureel vlak uitdrukkelijk op de voorgrond geplaatst. Hierbij komen de verschillen tussen etnisch-culturele groepen expliciet aan bod. Het vermijden van stereotypering is essentieel in dergelijke teksten, aangezien verschillen soms overdreven worden weergegeven (Bishop, 1992; Van den Bossche & Klomberg, 2020). Volgens Leahy en Foley (2018) kunnen deze soort boeken schadelijk zijn in een klasomgeving als er geen correcte begeleiding en omkadering is door de leerkracht. Leerkrachten moeten goed getraind zijn in hoe ze deze boeken kunnen gebruiken om les te geven over diversiteit. Het is daarbij van belang dat leerkrachten geen negatieve nadruk leggen op het feit dat de personages bedoeld zijn om 'anders' te zijn (Leahy & Foley, 2018).

In impliciete diversiteitsteksten is verscheidenheid op etnisch en cultureel vlak een inherent en vanzelfsprekend aspect van de fictieve werkelijkheid. Intercultureel contact wordt niet noodzakelijk tot thema verheven, maar vormt op organische wijze een integraal onderdeel van de vertelling. Er wordt diversiteit geïntroduceerd zonder expliciete vermelding van de etnisch-culturele identiteit van de personages (Van den Bossche & Klomberg, 2020). Volgens recente studies (Leahy & Foley, 2018; Adam & Barrat-Pugh, 2020) is het belangrijk om boeken met natuurlijk diverse personages consequent in de klasbibliotheek op te nemen omdat ze acceptatie bevorderen en verschillen normaliseren. Deze soort kinderboeken hebben een indirecte boodschap van inclusie en acceptatie die wordt uitgezonden (Leahy & Foley, 2018).

Etnisch-cultureel homogene teksten vertonen een eenzijdig perspectief en presentatie van de fictionele wereld op etnisch-cultureel vlak. Deze categorie is van toepassing op twee soorten teksten, waarbij ofwel uitsluitend de beleving van de dominante sociale groep wordt belicht, ofwel enkel die van een niet-dominante of minderheidsgroep (Van den Bossche & Klomberg, 2020). In het eerste geval ontbreekt diversiteit vrijwel volledig, waarbij de teksten de normativiteit van de overheersende groep bevestigen. In het tweede geval doorbreekt het alternatieve perspectief de overheersende normen en geeft het een stem aan een niet-dominante groep. Vaak zijn deze boeken geschreven en geïllustreerd door mensen uit de betreffende groep zelf (Bishop, 1992; Leahy & Foley, 2018). Bishop (1992) noemt dit de cultureel authentieke categorie en deze boeken zijn volgens haar bedoeld om bepaalde culturen te verkennen of te vieren. Deze boeken hebben volgens Bishop het potentieel om waardering en begrip te vergroten voor mensen die niet tot deze etnisch-culturele groep behoren. Dit kan zowel op een impliciete als expliciete manier gebeuren (Van den Bossche & Klomberg).

1.2.7 Het perspectief en de rol van de leraar

Leraren zijn cruciale spelers in de problematiek rond het gebrek aan etnisch-culturele kinderboeken in klasbibliotheken (Banks, 2009; Derman-Sparks, 2013). Doordat ze dagelijks literatuur verschaffen aan leerlingen en een directe invloed hebben op de keuze van boeken, spelen hun opvattingen over etnisch-culturele diverse kinderboeken een doorslaggevende rol in het aanbod van klasbibliotheken (Leahy & Foley, 2018). Het laatste deel van de literatuurstudie belicht het belang van de percepties van leraren over de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in de klasbibliotheek. Ten slotte wordt er besproken welke rol leerkrachten daarin kunnen spelen en welke etnisch-culturele diversiteitsbenaderingen daarin een theoretisch kader kunnen zijn.

1.2.7.1 Leraar-opvattingen

Borg (2003) definieert 'teacher beliefs' of leraar-opvattingen (Bolhuis, 2000) als het geheel van kennis, overtuigingen en ideeën die docenten bezitten. Deze persoonlijke constructies geven niet alleen inzichten in de visie van leraren, maar ook in hun evaluatie van hun eigen praktijken (Yang & Pun, 2008). Leerkracht-opvattingen hebben invloed op hun onderwijspraktijk (Fang, 1996). Ze fungeren als een soort filter dat bepaalt hoe docenten nieuwe informatie interpreteren, hun lessen vormgeven en met hun leerlingen omgaan (Phipps & Borg, 2009). De opvattingen van leraren beïnvloeden het leesproces van hun leerlingen, wat resulteert in specifieke leerprestaties (Brookhart & Freeman, 1992; zoals geciteerd in Chiner Sanz et al., 2015). Leraar-opvattingen zijn contextueel gebonden en kunnen verschillen door factoren zoals de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen, de schoolomgeving, het onderwijsbeleid en de maatschappelijke context in het algemeen (Arzubiaga et al., 2009; Ready & Wright, 2011). Leraar-opvattingen hebben een wederzijdse invloed: ze vormen de praktijk, terwijl de praktijk op zijn beurt kan leiden tot veranderingen in de overtuigingen van de docenten. Dit maakt dat leerkracht-opvattingen kunnen wijzigen doorheen de loopbaan van een docent.

Verschillende buitenlandse onderzoeken (Adam & Barrat-Pugh, 2020; Baratz, 2015; Iwai, 2013; Jacobs, 2023; Koss & Paciga, 2020; Leahy & Foley, 2018) hebben de perspectieven en kennis van leraren over multiculturele boeken onderzocht. Iwai (2013) onderzocht hoe leerkrachten in opleiding multiculturele literatuur waarnemen. De resultaten tonen aan dat deze toekomstige leraren vaak een aanzienlijk tekort aan kennis hebben over zowel de definitie als het belang van multiculturele literatuur in de klas. Dit tekort kon volgens Iwai (2013) toegeschreven worden aan beperkte blootstelling aan dergelijke literatuur tijdens hun eigen schoolloopbaan. Het onderzoek benadrukt dat expliciet onderwijs over etnisch-cultureel diverse literatuur leidt tot een dieper begrip en een positievere houding ten opzichte van het gebruik ervan in de klas. Dit benadrukt de noodzaak van gerichte educatie en training om leraren beter voor te bereiden op het integreren van diversiteit in hun onderwijspraktijk. Daarnaast identificeerde Baratz (2015) een gebrek aan motivatie bij leraren om multiculturele literatuur in hun lessen te integreren. Leraren besteden vaak onvoldoende tijd aan het zoeken naar geschikte boeken en missen de vaardigheden om deze effectief te gebruiken.

Een recent Nederlands onderzoek door de Bruijn & Mesman (2022) onderzocht hoe diversiteit een rol speelt in de besluitvorming rond de collecties van schoolbibliotheken in Nederland. Het onderzoek besluit dat alle deelnemers diversiteit en representatie in kinderboeken waarderen, maar moeilijkheden ervaren om dit effectief toe te passen in hun boekencollectie.

Onderwijsprogramma's aan hogescholen en universiteiten bieden vaak onvoldoende voorbereiding op het werken met diverse leerlingen (Iwai, 2013). Onderzoek (Brinson, 2013) toont aan dat educatie over multiculturele literatuur resulteert in een dieper begrip van het onderwerp en een positievere houding ten opzichte van het gebruik ervan in toekomstige lessen. In Vlaanderen ervaart maar liefst 83% van de leerkrachten dat hun opleiding hen onvoldoende heeft voorbereid op de realiteit van superdiverse klassen (Van Droogenbroeck et al., 2019). Vlaamse leraren ervaren volgens Van Droogenbroeck et al. (2019) een grote behoefte aan extra professionele ondersteuning om te leren omgaan met de toenemende diversiteit in hun klassen.

1.2.7.2 Etnisch-culturele diversiteitsbenaderingen

Er zijn volgens de literatuur drie etnisch-culturele diversiteitsbenaderingen die leerkrachten kunnen hanteren bij het omgaan met etnisch-culturele diversiteit in de klas: multiculturalisme, assimilatie en colourblindness (Agirdag, 2016; Civitillo et al., 2019; Plaut et al., 2018). Een belangrijke nuance om te benadrukken is dat de 'teacher beliefs' van leerkrachten zelden beperkt blijven tot slechts één diversiteitsmodel, vaak omvatten ze een combinatie van de verschillende modellen (Civitillo et al., 2019).

Multiculturalisme kenmerkt zich door een positieve waardering voor etnisch-culturele diversiteit, die gezien wordt als een meerwaarde binnen de klasomgeving (Schachner et al., 2016). Leerkrachten die deze benadering hanteren, streven ernaar om alle leerlingen te betrekken en actief in te zetten op inclusie. In scholen waar multiculturalisme centraal staat, ervaren minderheidsleerlingen vaker positieve en ondersteunende relaties met hun leraren (Baysu et al., 2021).

Assimilatie daarentegen benadrukt de noodzaak voor leerlingen om zich aan te passen aan de dominante (witte) meerderheidscultuur (Guimond et al., 2014). Leerkrachten die deze benadering volgen, verwachten van leerlingen dat ze de taal, normen en waarden van de dominante groep overnemen. Colourblindness negeert etnisch-culturele diversiteit volledig (Plaut et al., 2018). Leerkrachten die deze benadering hanteren, focussen op individuele verdiensten en behandelen alle leerlingen op gelijke wijze, zonder aandacht te schenken aan hun etnisch-culturele achtergrond. Lehman (2019) stelt dat kleurblindheid optreedt wanneer docenten lesmateriaal en bronnen selecteren vanuit de veronderstelling dat dit materiaal aan de behoeften van alle leerlingen voldoet. Dit kan leiden tot een situatie waarin docenten onbewust de noden van leerlingen met een diverse achtergrond negeren, omdat ze ervan uitgaan dat deze noden universeel zijn. Het idee dat iedereen in wezen "gelijk" is (Allard & Santaro, 2006; Sleeter, 2001, zoals geciteerd in LaCroix & Kuehl, 2019) kan de bestaande ongelijkheden tussen leerlingen in stand houden. In werkelijkheid zijn er wel degelijk verschillen in onderwijskansen. Het erkennen van deze ongelijkheden is essentieel om te kunnen werken aan echte gelijkheid in het onderwijs (Lewis, 2001; Puchner & Markowitz, 2015; Sleeter, 2001, zoals geciteerd in LaCroix & Kuehl, 2019).

1.2.7.3 Integratie etnisch-culturele inhoud

Naast deze drie diversiteitbenaderingen, wordt het werk van Banks (1989, 1993) dikwijls gebruikt als conceptualisering in onderzoeken naar multicultureel onderwijs (Agirdag, 2016). Banks (1989) beschrijft vier benaderingen om multiculturele inhoud te integreren in lespraktijken. Deze benaderingen, die op elkaar voortbouwen, streven ernaar om een leeromgeving te creëren die leerlingen uitdaagt om kritisch na te denken over diversiteit, onrechtvaardigheid en sociale verandering. De 'contributies-benadering' is wellicht de eenvoudigste manier om interculturele educatie in het onderwijs te integreren, maar ze kent ook belangrijke nadelen. Deze benadering richt zich op de bijdragen die verschillende culturen leveren aan onze samenleving, met de nadruk op folkloristische aspecten zoals feestdagen, culinaire gewoonten en heldenverhalen. Door te focussen op losse culturele elementen, riskeert ze een oppervlakkige kennis te creëren van de betreffende groepen. De diversiteit binnen culturen wordt hiermee genegeerd, en de complexiteit van interculturele relaties komt niet aan bod. Bovendien kan deze benadering de indruk wekken dat etnische kwesties niet relevant zijn voor de kern van het leerproces, wat de marginalisering van deze onderwerpen in stand houdt (Agirdag, 2016; Banks, 1989).

De additieve benadering gaat een stap verder door etnisch-culturele thema's, perspectieven en referentiekaders systematischer te integreren in bestaande leerplannen (Agirdag, 2016; Banks, 1989). Hoewel dit een breder en genuanceerder begrip van diversiteit kan bevorderen, bestaat het risico dat de geselecteerde inhoud beïnvloed wordt door westerse en eurocentrische criteria, waardoor marginale stemmen worden overschaduwd (Agirdag, 2016; Banks, 1989). De transformatieve benadering verschilt fundamenteel van eerdere methoden door maatschappelijke vraagstukken vanuit meerdere invalshoeken te belichten. In deze benadering worden leerlingen gestimuleerd om te begrijpen hoe ideeën en praktijken uiteenlopende betekenissen kunnen hebben voor verschillende groepen in de samenleving. Bovendien worden ze uitgedaagd om kritisch na te denken over hoe kennis in het curriculum wordt weergegeven en om onrechtvaardige machtsstructuren te identificeren.

De benadering van besluitvorming en sociale actie bouwt voort op de transformatieve benadering door leerlingen actief te betrekken bij het analyseren en beantwoorden van sociale problemen binnen en buiten de schoolomgeving. Leerlingen worden aangemoedigd om deze problemen vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken, kritische analyses te ontwikkelen en concrete acties te ondernemen om positieve verandering teweeg te brengen.

Vlaamse leerkrachten richten zich bij de integratie van multiculturele inhoud in het onderwijs primair op religie (Agirdag et al., 2016). Ze combineren daarbij de additieve en transformatieve benadering. Ondanks deze inspanningen, is er in de praktijk in het algemeen weinig aandacht voor multicultureel onderwijs in de lesprogramma's en de dagelijkse lespraktijk (Agirdag et al., 2016).

1.3 Onderzoeksvragen

De doelstelling van dit onderzoek is drieledig. Ten eerste wordt gepeild naar hoe leerkrachten in de tweede graad van het lager onderwijs in Vlaanderen rekening houden met etnisch-culturele diversiteit bij de samenstelling van hun klasbibliotheek. Ten tweede wordt er onderzocht hoe leerkrachten etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk integreren. Ten slotte analyseren we de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van klasbibliotheken in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs. De volgende onderzoeksvragen komen daarbij aan bod:

- 1) Hoe houden leerkrachten in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs rekening met de representatie van etnisch-culturele diversiteit bij de samenstelling van hun klasbibliotheek?
 - a) Welke opvattingen hebben leerkrachten over de representatie van etnisch-culturele diversiteit in kinderboeken voor hun klasbibliotheek?
 - b) Welke keuzes maken leerkrachten op het vlak van etnisch-culturele diversiteit bij de selectie van boeken voor hun klasbibliotheek?
- 2) Op welke wijze integreren leerkrachten etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk?
- 3) In welke mate is het aanbod van klasbibliotheken in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs etnisch-cultureel divers?

DEEL 2: DATA EN METHODE

Om een antwoord te vinden op bovenstaande onderzoeksvragen werd een mixed-method onderzoek uitgevoerd. Hieronder wordt een beschrijving weergegeven van de onderzoeksopzet, deelnemers, dataverzameling, het materiaal en de analyseprocedure. Tot slot wordt er gereflecteerd op de invloed van de positionaliteit van de onderzoeker op dit onderzoek.

2.1 Algemene onderzoeksopzet en selectieprocedure

2.1.1 Onderzoeksdesign

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd een mixed-method design toegepast, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden werden gecombineerd (De Boer, 2006). Deze benadering compenseert de zwaktes van de ene methode met de sterke punten van de andere, wat resulteert in een vollediger en genuanceerder begrip van het onderzoeksprobleem (Tashakkori & Teddlie, 2010). In functie van de onderzoeksvragen werden twee soorten dataverzameling gecombineerd: (1) interviews met leerkrachten; en (2) een inventarisatie van de klasbibliotheek van alle geïnterviewden. De interviews peilden naar de opvattingen, keuzes en klaspraktijken van de leerkrachten omtrent etnisch-culturele diversie kinderboeken in de klas(bib). Het doel van de inventarisaties van de klasbibliotheeken was om inzichten te krijgen over het huidig boekenaanbod en diens etnisch-culturele diversiteit door middel van een systematische inhoudsanalyse van de boeken.

Er werd gekozen voor een convergent parallel design, waarbij zowel de interviews als de inventarisaties op dezelfde dag werden uitgevoerd en vervolgens onafhankelijk van elkaar werden geanalyseerd (Creswell & Plano Clark, 2011). De volgorde waarin de dataverzamelingsmethoden gebeurden, werd door de respondenten zelf bepaald, afhankelijk van wat voor hen het meest praktisch was. Dit werd gedaan om hun werkschema te respecteren en de inname van tijd voor hen te minimaliseren. Het convergent parallel design is gericht op het creëren van complementaire datasets die samen een vollediger beeld van het onderzoeksprobleem bieden (Schoonenboom & Johnson, 2017). Dit onderzoekdesign bood het voordeel dat het inzichten gaf in zowel de opvattingen, selectiekeuzes en klaspraktijken van leerkrachten over etnisch-cultureel diverse boeken in hun klas, als in de daadwerkelijke etnisch-culturele diversiteit van het boekenaanbod. Bovendien droeg deze aanpak mogelijk bij aan het verminderen van sociaal wenselijke antwoorden tijdens de interviews, omdat de respondenten zich ervan bewust waren dat ook de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in hun boekenaanbod zou worden geanalyseerd.

2.1.2 Bereiken van respondenten

De procedure om respondenten te bereiken gebeurde in drie fases. In de eerste fase werd op sociale media een oproep verspreid, waaronder in de Facebook groep 'Leeskracht'. Dit is een kennis- en ontmoetingsforum voor leerkrachten lager onderwijs over jeugdliteratuur, leesplezier en leesbevordering (Cultuurkuur, z.d.) en leidde tot twee kandidaten. Ten tweede werd er gepolst in de eigen naaste omgeving van de onderzoeker, met name familie, vrienden en kennissen die mogelijk iemand kenden die binnen de doelgroep van dit onderzoek paste. Dit leverde twee kandidaten op. In de derde fase werd na een gebrek aan respons beslist om 1014 lagere scholen in Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest via mail te contacteren. De contactgegevens van de scholen werden verzameld vanuit de databank van Onderwijs Vlaanderen (z.d.). In de mail (zie bijlage 1) werd meer informatie gegeven over het doel van

het onderzoek, de doelgroep, de duur en de anonimiteit van het onderzoek (Baarda et al., 2013). Op de oproep via mail kwamen er 69 positieve reacties.

2.1.3 Selectie van respondenten

Bij de selectie van de respondenten werd bewust gestreefd naar heterogeniteit om de generaliseerbaarheid en validiteit van de onderzoeksresultaten te versterken (Patton, 2002). Dit proces volgde de methode van een doelgerichte steekproef of purposive sampling, waarbij deelnemers op basis van specifieke kenmerken werden geselecteerd (Hennink et al., 2020). Er werd geselecteerd op basis van het profiel van de leerkracht en de locatie van de school.

Bij het profiel van de leerkracht werden factoren zoals leeftijd, aantal jaren ervaring in het onderwijs en hun motivatie om deel te nemen aan het onderzoek in overweging genomen. De factor 'motivatie voor deelname' werd mede bepaald door hoe de respondenten werden benaderd. Zo meldden twee respondenten, die bereikt werden via de Facebookgroep 'Leeskracht', zich uit eigen initiatief aan en toonden door hun lidmaatschap van de groep al een duidelijke interesse voor lezen en boeken in de klas. De kandidaten die werden benaderd via de oproep aan de scholen, toonden een lagere intrinsieke motivatie om te participeren en werden eerder gestimuleerd vanuit de schoolbesturen zelf.

Er werd tevens gezorgd voor voldoende geografische spreiding onder de respondenten aangezien er grote verschillen op te merken zijn tussen scholen en stedelijke en niet stedelijke contexten op vlak van etnisch-culturele diversiteit (Van Droogenbroeck et al., 2019). Uit elke Vlaamse provincie en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest werd minstens één school geselecteerd. Daarnaast werd aandacht besteed aan een evenwichtige verdeling tussen scholen in kleine en grote gemeenten. Met deze selectiecriteria werd beoogd om een breed scala aan leerkrachtperspectieven in de interviews aan bod te laten komen en een zo accuraat mogelijk beeld te schetsen van de etnisch-culturele diversiteit in Vlaamse klasbibliotheken.

Van het totaal aantal beschikbare leerkrachten ($n= 73$) werden aanvankelijk 15 respondenten geselecteerd. Bij twee van hen bleek het praktisch moeilijk om een geschikt moment voor het interview en de inventarisatie te vinden. Omdat na tien interviews geen nieuwe inzichten of informatie meer naar voren kwamen en er verzadiging optrad (Saunders et al., 2018), werd besloten het aantal respondenten te beperken tot 13.

Twee respondenten die samen halftijds voor een klas stonden en dezelfde klasbib deelden, gaven aan om een gezamenlijk interview te willen doen. Gezien de praktische voordelen hiervan, werd besloten een duo-interview toe te staan. Dit heeft als bijkomend voordeel dat de respondenten elkaar konden aanvullen en corrigeren, wat volgens Polak en Green (2016) kan leiden tot rijkere en meer genuanceerde gegevens. Bovendien was het interviewschema (zie bijlage 2) geschikt voor zowel individuele als duo-interviews.

De geselecteerde respondenten ontvingen een informatiebrief (zie bijlage 1) waarin het onderzoeksdoel en hun rol daarin werd uitgelegd. Ze werden op de hoogte gebracht van de maatregelen rond vertrouwelijkheid en gegevensbescherming, evenals hun recht om op elk moment te stoppen met hun deelname (Baarda et al., 2013). Alle deelnemers gaven hun instemming door het toestemmingsformulier te ondertekenen.

2.2 Deelnemers

De deelnemers aan dit mixed-method onderzoek zijn leerkrachten van de tweede graad in Vlaamse basisscholen. Een belangrijke voorwaarde was dat leerkrachten over een eigen klasbibliotheek beschikten en lesgeven in een Nederlandse school die valt onder de bevoegdheid van de Vlaamse Gemeenschap.

In onderstaande tabel (tabel 1) is er een overzicht van de respondenteigenschappen die verkregen werden doorheen de selectieprocedure en de interviews. Elke respondent kreeg een willekeurig respondentnummer toegewezen. Respondent 12 en 13 die het duo-interview deden hebben beiden het klasbibnummer 12. De volgende respondenteigenschappen werden genoteerd: nationaliteit van respondent, geslacht van respondent, leeftijd van respondent, aantal jaar ervaring in het onderwijs, provincie van de school, classificatie van de gemeente van de school, leerjaar, aantal leerlingen in de klas en de etnisch-culturele diversiteit in de leerlingenpopulatie van de klas werden genoteerd.

Dit laatste kenmerk is gebaseerd op een score die de leerkrachten aan het begin van het interview gaven op de vraag: "Op een schaal/score van 0 tot 10, hoe etnisch-cultureel divers is jouw klas?" 0 werd aangegeven als geen etnisch-culturele diversiteit en 10 als zeer veel etnisch-culturele diversiteit. In de interviews werd doorgevraagd op basis van welke criteria de respondenten dit cijfer gaven om een dieper inzicht te krijgen in de onderliggende factoren die hun perceptie beïnvloeden (Patton, 2002). Dit helpt om niet alleen een oppervlakkige meting van diversiteit te verkrijgen, maar ook om te begrijpen welke aspecten van etnisch-culturele diversiteit, zoals huidskleur, taal, religie of nationaliteit, de leerkrachten als meest relevant beschouwen. Dit is cruciaal, omdat percepties over etnisch-culturele diversiteit kunnen variëren afhankelijk van de context en persoonlijke ervaringen (Banks, 2015). Dit cijfer is dus eerder een indicatie vanuit het perspectief van de leraar dan de werkelijke etnisch-culturele diversiteit in de leerlingenpopulatie van de klas.

De classificatie van de gemeenten van de scholen gebeurde op basis van de typologie die gebruikt wordt in het Ruimtelijk Structuurplan van de Vlaamse Overheid (De Masschalck & Van Hecke, 2018). In de typologie wordt een onderscheid gemaakt tussen grootsteden, centrumsteden en kleine steden op basis van het uitrustingsniveau van de gemeente. De gemeenten van de scholen van de deelnemende respondenten werden opgezocht in Loopmans et al. (2011) en De Masschalck en Van Hecke (2018) om te kijken onder welke classificatie dat ze vielen. In de typologie wordt nog een onderling onderscheid gemaakt tussen kleine steden met de mate van uitrustingsniveau. In deze studie is er voor gekozen om alles te plaatsen onder de noemer 'kleine steden'.

Ten slotte is het relevant voor dit onderzoek (Liu & Ball, 2018) om te vermelden dat er geen respondenten met een donkere huidskleur waren.

Tabel 1: Respondenteigenschappen

Responden tnummer	Klasbib nummer	Natio- naliteit	Geslac ht	Leef- tijd	Ervaring in het onderwijs (#jaar)	Provincie school	Gemeente school (classificatie) *	Leer- jaar	Aantal leer- lingen	Etnisch- culturele diversiteit in de leerling populatie van de klas (score op 10 volgens respondent)
R1	K1	Belg	Vrouw	31	7	Oost- Vlaanderen	Kleine stad	3 ^{de}	27	1/10
R2	K2	Belg	Man	22	2	Vlaams- Brabant	Centrumstad	3 ^{de}	23	6/10
R3	K3	Belg	Vrouw	38	17	Antwerpen	Grootstad	4 ^{de}	20	8/10
R4	K4	Belg	Vrouw	45	23	Antwerpen	Centrumstad	4 ^{de}	20	2/10
R5	K5	Belg	Vrouw	44	23	Vlaams- Brabant	Kleine stad	3 ^{de}	26	1/10
R6	K6	Belg	Vrouw	50	29	Oost- Vlaanderen	Kleine stad	4 ^{de}	24	0/10
R7	K7	Belg	Vrouw	39	17	Antwerpen	Kleine stad	4 ^{de}	15	3/10
R8	K8	Nederlands	Vrouw	54	10	West- Vlaanderen	Centrumstad	3 ^{de}	20	0,5/10
R9	K9	Belg	Man	55	4	Vlaams- Brabant	Centrumstad	4 ^{de}	23	8/10
R10	K10	Belg	Vrouw	27	4	Antwerpen	Kleine stad	4 ^{de}	18	3/10
R11	K11	Belg	Vrouw	39	18	Limburg	Kleine stad	4 ^{de}	15	8/10
R12	K12	Belg	Vrouw	48	12	Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Grootstad	4 ^{de}	26	8/10
R13	K12	Belg	Vrouw	43	8	Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Grootstad	4 ^{de}	26	8/10

2.3 Dataverzamelingmethoden

De dataverzameling vond plaats van begin oktober 2023 tot begin maart 2024.

2.3.1 Interviews leerkrachten

Om de eerste twee onderzoeksvragen te beantwoorden werden er semigestructureerde diepte-interviews afgenomen. Diepte-interviews hebben als doel om gedetailleerd inzicht te geven in het onderzoeksprobleem vanuit het perspectief van de deelnemers zelf (Hennink et al., 2020). In het interview lagen de hoofdtopics en belangrijke vragen vast, maar er was ook ruimte voor eigen inbreng van de respondent (Baarda et al., 2013). Het interview vond plaats in het klaslokaal van de leerkracht zodat de leraar tijdens het interview naar de klasbib en specifieke boeken kon verwijzen. De interviews werden opgenomen doormiddel van een gsm. Er werden 11 individuele interviews en 1 duo-interview afgenomen. Een individueel interview duurde gemiddeld 41 minuten en het duo-interview duurde 1 uur en 11 minuten.

2.3.2 Inventarisaties klasbibliotheken

Methode

Voor de derde onderzoeksvraag werden op basis van buitenlandse onderzoeken (Adam et al., 2017; Henderson et al., 2020; Koss & Paciga, 2020, 2022) inventarisaties uitgevoerd van het aanbod van de klasbibliotheken van de geïnterviewde respondenten. Volgens deze onderzoeken maakt een inventarisatie het mogelijk om op een gestructureerde manier de boekencollectie kwantitatief in kaart te brengen en nadien verder te analyseren op basis van een **systematische inhoudsanalyse**. Deze methode laat het volgens Adam et al. (2017) toe om boeken te categoriseren op basis van vooraf vastgestelde criteria, om ze vervolgens te coderen en analyseren. Een inhoudelijke analyse kan zowel kwantitatief als kwalitatief van aard zijn (Hsieh & Shannon, 2005).

Ten eerste werd er een **kwantitatieve inhoudsanalyse** uitgevoerd op basis van huidskleur, om te onderzoeken in welke mate auteurs, illustratoren en personages met een lichte en donkere huidskleur werden vertegenwoordigd in de klasbibliotheken. De keuze om specifiek te focussen op de criteria van huidskleur is gebaseerd op het werk van Adam et al. (2017, 2020) en Bishop (1997). Bishop benadrukt dat het ontbreken van 'personages van kleur' de meest opvallende tekortkoming is in de kinderliteratuur en past in haar studie ook een classificatie van huidskleur toe. Adam et al. (2017) stellen dat huidskleur relatief eenvoudig te identificeren is, in tegenstelling tot de complexiteit en veelzijdigheid van cultuur en etniciteit.

Er werd voor de terminologie 'mensen met een lichte huidskleur en donkere huidskleur' gekozen op basis van de lexicon van 11.11.11 en ngo-federatie (2021). De term 'mensen met een donkere huidskleur' heeft als voordeel dat het relatief neutraal is en bovendien tegenover 'mensen met een lichte huidskleur' kan staan, waarmee de nuance behouden blijft dat wit óók een huidskleur is. Wanneer er twijfel was over de huidskleur of de huidskleur niet te bepalen was, werd dit genoteerd als 'onduidelijk'. Deze terminologie vergemakkelijkte de kwantitatieve verzameling van gegevens over de aanwezigheid van huidskleur in de boeken. In vergelijking met internationale onderzoeken werd er door de beperktheid van dit onderzoek geen onderscheid gemaakt tussen verschillen in donkere huidskleuren (CCBC, 2024) of 'etniciteiten' (Crisp et al., 2016; Koss & Paciga, 2020).

Deze kwantitatieve dataverzameling werd op basis van inzichten uit de literatuurstudie (de Bruijn et al. (2020; Leahy en Foley, 2018) uitgebreid met een **kwantitatieve inhoudsanalyse** gericht op het onderzoeken van complexe dynamieken van etnisch-culturele representatie in kinderboeken. Deze analyse werd alleen toegepast op boeken waarbij minstens één personage met een donkere huidskleur op de boekomslag stond (N=133).

Voor de analyse van deze boeken, met betrekking tot de aanwezigheid van stereotypen en tokenisme, werd inspiratie geput uit het werk van Nguyen (2022) en Severina (2019). Hierbij werd gebruik gemaakt van de door Derman-Sparks (2012, 2013) bijgewerkte versie van de richtlijnen van de Council on Interracial Books for Children (1998). Deze lijst, bestaande uit negen criteria, biedt een kader voor het evalueren van de diversiteit in kinderliteratuur. Voor deze kwalitatieve inhoudsanalyse zijn vijf van de negen criteria geselecteerd: 1) illustraties (met aandacht voor stereotypen en tokenisme), 2) achtergrond en perspectief van de auteur of illustrator, 3) geladen woorden 4) het publicatiejaar van het boek en 5) de verhaallijn en de relaties tussen personages. Deze criteria worden verder besproken in het materialengedeelte van dit hoofdstuk (zie 2.3.2).

De overige criteria van Derman-Sparks (2012, p. 4, 2013) werden niet geselecteerd omdat de criteria buiten de reikwijdte van dit onderzoek vielen, zoals "het zoeken naar boeken over kinderen en volwassenen die zich inzetten voor verandering" of "de effecten op het zelfbeeld en de sociale identiteit van kinderen". Dit onderzoek was niet gericht op het identificeren van specifieke boeken of het meten van leerlingenreacties. Daarnaast was dit onderzoek beperkt in tijd en middelen om uitgebreid de "boodschappen" in de boeken te analyseren.

Procedure

Allereest, was het belangrijk om af te bakenen welke soort boeken in de klasbib onder de selectiecriteria van de inventarisatie vielen (Koss, 2015). Er werd door de beperktheid van dit onderzoek gekozen om enkel leesboeken, sprookjes, poëzie, prentenboeken en strips in de inventarisaties op te nemen. De informatieve boeken en de boeken die geleend waren uit de openbare bib werden buiten beschouwing gelaten. Enkel de boeken en strips die op de dag van de inventarisatie in de klasbibliotheek aanwezig waren werden opgenomen in de dataverzameling. Er werd op voorhand opgesteld om per klasbib minimum 80 boeken en maximum 120 boeken te inventariseren. In totaal werden er 1116 boeken uit 12 klasbibliotheken geïnteriseerd, met een gemiddelde van 93 geïnteriseerde boeken per klasbib. De inventarisatie van de boeken duurde samen met de inhoudsanalyse een 60 tal uur.

De inventarisaties van de klasbibliotheken gebeurde in **vier fases**. De **eerste** fase vond fysiek plaats in het **klaslokaal** van de respondent. Willekeurig geselecteerde boeken uit de klasbibliotheek werden gefotografeerd met een GSM. Voor elk geselecteerd boek werden er foto's gemaakt van de boekcover, de pagina met het drukjaar en de achterflap. Indien er personages met een donkere huidskleur op de cover stonden, werden er ook foto's genomen van illustraties in het boek voor de latere kwalitatieve inhoudsanalyse. De keuze voor het nemen van foto's was te wijten aan de beperkte beschikbare tijd tijdens deze fase. Er werden geen foto's getrokken van boeken die niet aan de selectiecriteria van de inventarisatie voldeden.

De **tweede fase** van de inventarisatie, die enkele dagen tot weken na de eerste fase plaatsvond, bestond uit het invoeren van de gegevens in MS Excel op basis van de gemaakte foto's. Hierbij werden de titel van het boek, naam van de auteur(s) en illustrator(en), aantal exemplaren in de klasbibliotheek en het drukjaar genoteerd. In de **derde fase** werd de huidskleur en nationaliteit van de auteur(s) en illustratoren opgezocht op het internet doormiddel van Google afbeeldingen, Wikipedia pagina's of webpagina's van de auteur(s) zelf. Indien deze onbekend of onduidelijk waren werd dit genoteerd als 'onduidelijk of niet geweten'. Deze gegevens werden toegevoegd aan de dataset en direct gecodeerd.

In de **vierde fase** werden de gegevens van zowel de kwantitatieve als kwalitatieve inhoudsanalyse, op basis van het codeerschema (zie bijlage 3), toegevoegd aan de dataset. Ten slotte werd op basis van de classificatie van etnisch-cultureel diverse boeken in de literatuurstudie bepaald welke boeken een etnisch-cultureel divers boek waren en werd er een onderscheid gemaakt tussen impliciet en expliciet etnisch-cultureel diverse boeken.

2.3 Materiaal

2.3.1 Interviews leerkrachten

Om kwalitatieve data te verzamelen werd er een interviewleidraad voor een semi-gestructureerd interview opgesteld (zie bijlage 2). Het interviewschema werd deductief opgemaakt aan de hand van de onderzoeksvragen en literatuurstudie. Het interviewschema bestaat uit een verwelkoming, vragenlijst en afsluiting (Baarda et al., 2013). Het interview bestaat uit vragen over: algemene info van de respondent, klas en klasbib (huidig aanbod, algemene selectie en samenstelling), het belang van etnisch-culturele diversiteit in het algemeen kinderboekenaanbod, keuzes op vlak van etnisch-culturele diversiteit in de selectie van de klasbib, integratie van etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk en drempels die de respondenten ervaren.

2.3.2 Inventarisatie klasbibliotheken

De boeken uit de klasbibliotheek werden geïnventariseerd en gecategoriseerd aan de hand van een **coderingsschema** (zie bijlage 3). De categorisatie is geïnspireerd door buitenlandse onderzoeken (Adam et al., 2017; Crisp et al., 2016; de Bruijn et al., 2020; Henderson et al., 2020), waardoor de resultaten van dit onderzoek kunnen vergeleken worden met eerdere studies.

De volgende gegevens van de boeken werden gecategoriseerd en gecodeerd: nationaliteit en huidskleur van auteur(s) en illustrator(en), taal van boek, soort boek (leesboek, prentenboek, strip, poëzie, sprookje), soort personages op de cover (mensen, dieren, fictieve figuren, combinaties hiervan). Indien er mensen op de covers stonden, werd er genoteerd hoeveel personages 'met een donkere huidskleur' of 'met een lichte huidskleur' waren afgebeeld. Er werd ook gekeken naar welke huidskleur het(/de) hoofdpersonage(s) had(den). Het hoofdpersonage werd bepaald door de inhoud van de achterflap te lezen en de illustraties te bestuderen. Indien het hoofdpersonage of de huidskleur niet bepaald kon worden werd dit gecodeerd als 'onduidelijk of niet geweten'.

Daarnaast werd voor de kwalitatieve inhoudsanalyse gebruik gemaakt van vijf criteria van Derman-Sparks (2013) die konden helpen bij het evalueren van de etnisch-culturele representatie in de boeken waarop minstens één personage met een donkere huidskleur op de cover stond.

Het eerste criterium richtte zich op de *illustraties (1)* in de boeken, waar volgens Derman-Sparks (2013) specifiek gezocht moet worden naar *stereotypen en tokenisme*.

Een stereotiep is een simplistische, vaak onjuiste en denigrerende generalisatie die wordt toegepast op een hele identiteitsgroep, zoals ras of etniciteit (Brigham, 1971; Derman-Sparks, 2013). Concreet voor de analyse van de boeken betekende dit dat er kritisch moest gekeken worden naar de illustraties op zowel de cover als in de boeken (Severina, 2019). Hierbij werd bestudeerd of personages werden afgebeeld als unieke individuen of dat een hele groep werd gereduceerd op basis van stereotypen (Derman-Sparks, 2013). Bovendien biedt Derman-Sparks (2013) in haar studie verschillende voorbeelden van veelvoorkomende schadelijke stereotypen over mensen met een donkere huidskleur, die konden helpen bij het identificeren van stereotypen.

Tokenisme is het fenomeen waarbij etnisch-culturele diversiteit wordt geïntroduceerd door middel van slechts één of enkele personages, vaak zonder diepgaande ontwikkeling of authenticiteit (Childress et al., 2024; Derman-Sparks, 2013). Deze personages worden ingezet als 'tokens', wat betekent dat ze worden gebruikt om een gevoel van inclusiviteit te creëren zonder daadwerkelijk de diepte van diversiteit te omarmen. Concreet voor de analyse van de boeken was het belangrijk om te kijken naar boeken waarin slechts één of enkele personages met een donkere huidskleur in voorkwamen en vervolgens te kijken naar wat de *verhaallijn en de onderlinge relaties tussen de personages waren (2)*. Om ongelijkheid tussen de personages op te speuren, werd de verhaallijn in grote lijnen geanalyseerd en bepaald wie de hoofd- en nevenpersonages waren en welke huidskleur deze personages hadden.

Als derde criterium, werd gekeken of de *achtergrond en het perspectief van de auteur of illustrator (3)* invloed hadden op de manier waarop personages met een donkere huidskleur werden afgebeeld in het boek (Derman-Sparks, 2013). Er werd nagegaan of deze representaties gebaseerd waren op persoonlijke ervaringen en diepgaand begrip, of dat ze voortkwamen uit outsiders perspectieven die mogelijk niet de nuances en gevoeligheden van de afgebeelde groepen vatten (Holmes, 2020). De nationaliteit en huidskleur van de auteurs en illustratoren konden teruggevonden worden in data van de kwantitatieve inhoudsanalyse. Daarnaast kon er ook op het internet nog extra informatie worden opgezocht over de auteur en de context van het boek.

Ten vierde werd er gekeken naar het gebruik van *geladen woorden (4)* in de boeken. Bepaalde woorden konden negatieve connotaties bevatten (Derman-Sparks, 2013). Ten slotte werd *het drukjaar (5)* mee in overweging genomen. Hoewel een recent drukjaar niet altijd iets zegt over de mate van etnisch-culturele diversiteit in het boek, tonen recente boeken een toename in nauwkeurige en respectvolle representaties van een diverse samenleving (CCBC, 2024; Derman-Sparks, 2013).

2.5 Analyseprocedure

2.5.1 Interviews leerkrachten

De data uit de diepte-interviews werden geanalyseerd met behulp van een thematische analyse. Deze analysemethode onderzoekt kwalitatieve data door eerst codes te ontwikkelen en vervolgens clusters te identificeren die verschillende codes samenbrengen tot een samenhangend geheel (Baarda et al., 2013; Braun & Clarke, 2006). Thematische analyse is een proces met verschillende fasen (Braun & Clarke, 2006). In de eerste fase werden de opgenomen interviews letterlijk getranscribeerd en geanonimiseerd. De tweede fase betrof het genereren van initiële codes en hierbij werd gebruik gemaakt van het analyseprogramma NVivo 13. De toewijzing van codes werd zowel deductief als inductief uitgevoerd (Braun & Clarke, 2006). Eerst werden er codes afgeleid uit de literatuurstudie en onderzoeksvragen. Deze waren: algemene info over de respondent, klas en klasbib (huidig aanbod, algemene selectie en samenstelling), leerkrachttopvattingen, kennis, keuzes op vlak van etnisch-culturele diversiteit in de selectie van de klasbib, integratie van etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk en drempels die de respondenten ervaren. Nadien werden er nog inductief labels toegevoegd op basis van topics die in de interviews met de respondenten naar voor kwamen (opleiding, aanbevelingen). Ten slotte werden de verschillende thema's doormiddel van citaten neergeschreven in het resultaatendeel.

2.5.2 Inventarisaties klasbibliotheken

De data uit de inventarisaties en categorisatie van de klasbibliotheken werden geanalyseerd op basis van een systematische content-analyse (Hsieh & Shannon, 2005). De analyse van de data uit de inventarisatie en categorisatie/codering verliep in vier fases.

Fase 1: Kwantitatieve en kwalitatieve inhoudsanalyse

De eerste fase omvatte het proces van zowel de kwantitatieve als kwalitatieve inhoudsanalyse. De kwantitatieve gegevens werden gecodeerd volgens een vooraf opgesteld schema, waarna ze werden ingevoerd in een Excel-database. Voor de kwalitatieve analyse werden de gegevens eveneens in Excel ingevoerd, waarbij genoteerd werd of er sprake was van tokenisme en/of stereotypen (ja, nee, onduidelijk). Indien een boek stereotypen of tokenisme bevatte, moest hier een kwalitatieve verklaring voor gegeven worden op basis van de vijf geselecteerde criteria van Derman-Sparks (2013).

Fase 2: Data-analyse in SPSS

In de tweede fase werden zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data uit Excel geëxporteerd naar het statistische softwareprogramma SPSS 27.0. Vervolgens werden thema's geïdentificeerd op basis van het codeerschema, zoals nationaliteit en huidskleur van auteurs en illustratoren, huidskleur van personages, huidskleur van hoofdpersonages, taal van het boek, en de aanwezigheid van stereotypen en tokenisme. Op basis van deze thema's werden frequentietabellen gegenereerd en werd een beschrijvende analyse uitgevoerd, waarbij gemiddelden en mediaanwaarden werden berekend.

Fase 3: Vergelijkende analyse van klasbibliotheken

In de derde fase werden de verschillende klasbibliotheken met elkaar vergeleken op basis van de verkregen data.

2.6 Positionaliteitsverklaring

Het nastreven van volledige objectiviteit als onderzoeker is een nobel maar ook een naïef doel, omdat een onderzoeker zich nooit volledig kan onttrekken van diens eigen subjectiviteit (Bourke, 2014; Milner, 2007). Verschillende onderzoeken benadrukken het belang van het erkennen van onze positionaliteit bij het analyseren van sociale vraagstukken en diversiteit, omdat onze perspectieven, interpretaties en onderzoeksresultaten worden beïnvloed door onze sociaal-culturele achtergrond en ervaringen (Holmes, 2020; Jafar, 2018). Het opstellen van een positionaliteitsverklaring draagt bij aan de transparantie en geloofwaardigheid van een onderzoek, omdat het potentiële vooroordelen en beperkingen van een onderzoek belicht (Holmes, 2020; Milner, 2007). Aangezien er in dit onderzoek sprake is van interpretatieve dataverzamelmethode is een kritisch-reflexieve houding over de invloed van de eigen positionaliteit op dit onderzoek geboden.

2.6.1 Eigen mening over onderzoeksthema

Via mijn opleiding Agogische wetenschappen aan de VUB heb ik diepgaande inzichten verworven over thema's als culturele representatie en inclusie. De nadruk op deze thema's heeft, in combinatie met mijn eigen wereldbeeld, geleid tot een sterke interesse in vraagstukken rond diversiteit en inclusie. Verder ben ik geïnteresseerd in het onderwijsveld en heb ik de intentie om later zelf aan de slag te gaan als leraar in het secundaire onderwijs. Als voorstander van een inclusief onderwijssysteem, ben ik ervan overtuigd dat het onderwijs nog meer kan inspelen op de maatschappelijke uitdagingen die de diverse samenleving van vandaag met zich mee brengt. Eén van die uitdagingen is de gebrekkige representatie van etnisch-culturele minderheden in lesmateriaal en boeken. Ondanks de toenemende aandacht voor diversiteit in het onderwijsdebat, ervaar ik dat er op dit vlak nog veel verbetering mogelijk is. Daarom ben ik een voorstander van het implementeren van meer diverse boeken in de Vlaamse klasbibliotheken. Dit biedt kinderen de kans om zich te herkennen in de verhalen die ze lezen en verbinding te maken met personages die hun achtergrond en ervaringen weerspiegelen. Bovendien draagt een diverse klasbibliotheek volgens mij bij aan de ontwikkeling van empathie en begrip voor mensen met verschillende achtergronden bij leerlingen.

2.6.2 Sociaal-culturele achtergrond

Ik ben een witte, heteroseksuele, hoogopgeleide, middenklasse cis-gender Belgische man zonder migratieachtergrond. Ten eerste, is het belangrijk om op te merken dat ik behoor tot de witte dominante cultuur en dat ik geen lid ben van een etnisch-culturele minderheidsgroep. Aangezien de leerkrachten die ik bevroegd heb ook behoren tot de dominante witte cultuur, werd ik tijdens de interviews gezien als een 'insider' of lid van de 'wij-groep' (Merton, 1972). Er werden door verschillende respondenten verwezen naar de 'zij-groep' wanneer ze spraken over de etnisch-culturele 'andere'. Voordelen van een insiderpositie zijn onder meer dat je gemakkelijker toegang krijgt tot de cultuur die wordt bestudeerd, aangezien de onderzoeker wordt beschouwd als 'een van ons' (Sanghera & Bjokert, 2008). Hierdoor gaan leerkrachten mij als onderzoeker meer vertrouwen en zich op hun gemak voelen tijdens de interviews. Dit zorgt volgens Merton (1972) voor meer eerlijkere en minder sociaalwenselijke antwoorden dan wanneer de onderzoeker lid is van de 'zij-groep'.

Aan de andere kant brengt mijn lidmaatschap van de witte dominante cultuur ook beperkingen en blinde vlekken met zich mee. Als lid van de dominante groep loop ik het risico om me niet volledig bewust te zijn

van de privileges die ik ervaar en van de systematische ongelijkheden en gevoeligheden waarmee etnisch-culturele minderheidsgroepen worden geconfronteerd. Dit gebrek aan bewustzijn kan mijn vermogen om etnisch-culturele representaties te interpreteren en de complexiteit van het onderwerp te begrijpen beïnvloeden (Holmes, 2020; Merton, 1972). Hier wordt in het deel 'Beperkingen eigen onderzoek' dieper op ingegaan. Ik ben in dit onderzoek dus zowel een insider als een outsider. Elke positie heeft, afhankelijk van het onderzoeksdoel, zijn voor- en nadelen. Op soortgelijke wijze suggereert Mercer (2007, geciteerd in Holmes, 2020) dat het een 'tweesnijdend zwaard' is, meer bepaald wat op het ene gebied wordt gewonnen, kan op het ander gebied verloren gaan.

Ondanks dat ik mijn subjectiviteit als onderzoeker erken, vind ik het belangrijk om een open en neutrale onderzoeksbenadering te hanteren, waarbij ruimte wordt gemaakt voor diverse stemmen en perspectieven. Hierbij is het van belang om verschillende opvattingen en meningen aan bod te laten komen. Aan het begin van de interviews met de leerkrachten benadrukte ik steeds dat "er geen foute antwoorden zijn". Bij de inventarisaties en categorisatie van de klasbibliotheken ging ik systematisch te werk en indien er twijfel was of onduidelijk was over een huidskleur werd er geen keuze gemaakt. Mijn persoonlijk onderzoeksdoel is om meer inzichten te verwerven in de complexe dynamiek van etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van klasbibliotheken en zodoende een concrete bijdrage te leveren aan een meer inclusievere onderwijspraktijk.

DEEL 3: RESULTATEN

In dit onderdeel worden de resultaten van het onderzoek besproken aan de hand van de verkregen data uit de interviews en inventarisaties. We belichten eerst de opvattingen van de respondenten over de representatie van etnisch-culturele diversiteit in het kinderboekenaanbod in hun klas. Vervolgens wordt ingegaan op de algemene omstandigheden en keuzes van de participanten bij het samenstellen van hun klasbib, met nadien specifieke aandacht voor de keuzes die gemaakt werden op het vlak van etnisch-culturele diversiteit in het aanbod. Ten derde wordt er besproken hoe de deelnemers etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk integreerden en wat de grootste drempels en aanbevelingen zijn. Tot slot analyseerden we op een kwantitatieve wijze de mate waarin etnisch-culturele diversiteit aanwezig was in het aanbod van klasbibliotheken van de tweede graad van het lager onderwijs in Vlaanderen.

3.1 Leerkrachtopvattingen over etnisch-culturele diversiteit in het kinderboekenaanbod

3.1.1 Definiëring etnisch-cultureel diverse boeken

Wanneer de respondenten een voorbeeld moesten geven van een etnisch-cultureel divers boek uit hun klasbibliotheek, noemde de meerderheid boeken waarin dit thema expliciet centraal stond, zoals boeken over religie of vluchtelingen. Het merendeel van de respondenten associeerde etnisch-cultureel diverse boeken dus voornamelijk met werken waarin dit onderwerp duidelijk wordt behandeld.

Over de problematiek vluchtelingen lezen ze. Ook over kinderen met een andere achtergrond die naar hier komen zit erin. Maar ik denk dat ze op die leeftijd ook nog wel graag gewoon fantasie enzo lezen. (R6)

Drie deelnemers benadrukten het belang van boeken die etnisch-culturele diversiteit op een impliciete manier weergeven. Deze respondenten vonden het belangrijk dat kinderboeken in de klasbib etnisch-culturele diversiteit op een natuurlijke en vanzelfsprekende wijze vertegenwoordigen.

Ik denk dat het een beetje dubbel is, want eigenlijk zou dat in elk boek dat nu zo wat verweven moeten zitten. En niet zo enkel een boek dat ge zegt van: ah, dat gaat over diversiteit. (R1)

3.1.2 Belang van etnisch-cultureel diverse kinderliteratuur in de klas

11 van de 13 respondenten erkenden het belang van etnisch-cultureel diverse kinderboeken in het aanbod van klasbibliotheken. Volgens hen moeten leerlingen zich in boeken kunnen **herkennen** en moet de aanwezigheid van etnisch-culturele personages genormaliseerd worden, zodat kinderboeken een accurate afspiegeling van de moderne samenleving vormen.

Ja, ik denk dat wel hè, dat zorgt voor herkenbaarheid. Ja dat zeker. Ik moet nu ook denken aan dat filmpje van de kleine zeemeermin dat viraal is gegaan. Een kindje zag van ah die lijkt op mij zo, dat dat de eerste keer was. Ja, ja, dat denk ik wel, dat dat wel ook nodig is ook deels. Dat kinderen zich kunnen herkennen in verhalen (R1)

Ik had vroeger zelf als kind een Afrikaanse pop zeg maar, allee een gewone pop, maar in het zwart. Dus ja, dat vond je toen ook al niet veel en dat is gewoon leuk. Moest je dan zelf een andere

kleur hebben, dat je dan ziet van oh, die is ook zo, die is zoals ik want momenteel is er in de boeken weinig van andere huidskleuren ofzo. (R3)

'Kleurenblinde leerlingen'

Twee respondenten waren minder overtuigd van het belang van etnisch-cultureel diverse boeken in de klasbibliotheek. Volgens hen zijn hedendaagse leerlingen minder bezig met huidskleurverschillen omdat ze zijn opgegroeid in een diverse samenleving. Respondent 9 merkte op dat leerlingen eerder aandacht hebben voor culturele factoren, maar minder voor etnische verschillen.

Ik denk dat de kinderen dat al heel erg gewoon zijn of er nu witte of donkere in staan. Ik merk dat ook in de boekjes ook die wij gebruiken, de werkboekjes, dat daar nu de naam Fatma instaat of de naam Jan. Allee de kinderen hechten daar eigenlijk weinig belang aan denk ik. (R5)

Ik denk dat ze dat niet meer zien. Wat zien ze wel? Hij is Moslim en wij niet. Wat zien ze ook? Jij woont in een groot huis en ik woon in [naam sociale woonwijk], in een sociale woning. [...] Dat zien zij wel. Maar de kleuren? Ik hoor daar geen enkel scheef woord van hier en oh wee moest dat gebeuren want dan ja... Maar dus en dat is dan echt mijn persoonlijke mening, zou een zwart meisje sneller naar een boek grijpen omdat daar een zwarte figuur op staat? Neen. Een leuke prent is een leuke prent. (R9)

Leidt tot meer begrip

Volgens 11 van de 13 respondenten kan de aanwezigheid van etnisch-cultureel diverse boeken in de klasbibliotheek tot meer begrip en normalisatie leiden bij leerlingen voor andere culturen en etniciteiten.

Ja dat denk ik wel, Ik denk dat dat wel zou helpen. Je hebt altijd mensen die radicaal tegen zijn of die hun standpunt hebben, maar als dat al... ze zien het al in de samenleving. Maar als ze het in een boekje zou kunnen verwerken, op allerlei manieren, op TV, overal, hoe meer we het zien, hoe meer het normaal wordt en als normaal wordt gezien. (R11)

Hierbij uitten negen van deze participanten wel hun twijfels over dat kinderen vrijwillig voor multiculturele boeken zouden kiezen. Ze vroegen zich af of leerlingen uit de dominante witte groep zich wel aangesproken voelen door deze boeken, omdat zij zich mogelijk niet herkennen in die verhalen. Twee respondenten benadrukten dat puur de aanwezigheid van dergelijke boeken niet voldoende is om begrip te bevorderen. Volgens hen is het belangrijk om actief met deze boeken in de klas te werken, want zonder bespreking worden ze waarschijnlijk niet door de leerlingen gekozen.

het kan zeker vragen oproepen bij die kinderen [verwijzend naar kinderen die lid zijn van de dominante groep] en ik denk wel dat dat kan helpen maar kleine bedenking daarbij: pakken die die boeken wel? Want een kind pakt heel vaak naar een boek waar die zich in kan herkennen of wat het echt interessant vindt. Dus ja, dan is dat wel lastiger. (R7)

Ik denk de aanwezigheid van boeken niet per se, maar wel er rond werken. [...] als dat boek daar gewoon staat, nee. Ik mag daar een kast hebben vol boeken rond diversiteit, een gans schap. Als je daar niet over gepraat hebt en het niet hebt toegelicht dan staat dat daar. (R6)

3.1.3 Kennis over etnisch-cultureel diverse literatuur

Bijna alle respondenten (11 van de 13) gaven aan zich niet genoeg geïnformeerd te voelen om voor etnisch-culturele diversiteit te kunnen zorgen in het aanbod van hun klasbibliotheek. De voornaamste reden was dat ze er nog niet bij hadden stilgestaan en dus ook niet op zoek zijn gegaan naar meer informatie en hulpmiddelen.

Neen ik voel me totaal niet geïnformeerd, ja, want als ik uw onderzoek nu niet had, allee als we die mail niet hadden doorgestuurd gekregen van onze directie, had ik er nog altijd niet aan, had ik er gewoon nog niet aan gedacht denk ik. (R10)

Opleiding

Vier respondenten wezen op de rol van de lerarenopleiding in het gebrek aan kennis over etnisch-cultureel diverse boeken in de klas. Zo vertelde respondent 10 dat het volgens haar nuttig leek om in de lerarenopleiding daar meer op in te zetten "want nu is dat totaal niet het geval" (R10). De jongste en recent afgestudeerde respondent (R2) gaf aan dat "je wel wat ziet rond diversiteit [in de lerarenopleiding]", maar "het kan sowieso veel meer aan bod komen".

Hierbij gaven twee van de vier respondenten aan dat lerarenopleidingen toekomstige leerkrachten beter kunnen voorbereiden op het begrijpen van de leesinteresses van hedendaagse leerlingen. Respondent 9, een zij-instromer, merkte op dat hij, toen hij op 51-jarige leeftijd leerkracht werd, zijn voeling met de leesinteresses van leerlingen had verloren. Hij stelde voor dat lerarenopleidingen toekomstige leerkrachten verplicht kinderboeken laten lezen om hen beter bekend te maken met het huidige boekenaanbod.

Respondent 10 ervaaarde een kloof tussen haar eigen leefwereld en die van haar etnisch-cultureel diverse leerlingenpopulatie. Ze beschreef hoe haar achtergrond, opgegroeid in een dorp met uitsluitend witte mensen en zonder enige diversiteit in haar onderwijscarrière, haar onvoorbereid liet voor de diversiteit in haar klas. Beide respondenten hadden graag meer informatie en training hierover ontvangen tijdens hun opleiding.

ik kom in het vierde leerjaar, ik weet bij god niet meer wat dat een kind op die leeftijd leest. [...] En je begint en gaat dan naar de bib en gaat eens lezen en kijken in de rijen voor acht plus: wat zit daarin? Ja, want ge zijt dat kwijt. Ja, een jonge leerkracht dat daar ingroeit, heeft dat misschien meer. En wat dat zou helpen is denk ik, ook in de opleiding van leerkrachten. [...] Ik had een achterstand in te halen, misschien heb ik hem nog niet ingehaald. (R9)

Omdat ik ben zelf wit allee en ik ben ook opgegroeid in een dorp met enkel blanken en ik heb altijd alleen maar naar school gegaan met enkel blanken. [...] Zelfs op de hogeschool, waar er niemand die niet-blank was. En dan kom je eigenlijk voor een klas te staan, waarbij dat eigenlijk die klasgroep totaal anders is dan 20 jaar geleden als we zelf in de lagere school zaten. En je kunt daar niet mee, je kunt dat niet vergelijken, dus je weet gewoon totaal van niks. [...] Ja, zo de onwetendheid ja, dus ik was daar heel graag meer over geïnformeerd geweest in mijn opleiding. (R10)

Bijscholingen

Twee respondenten gaven aan zich wel genoeg geïnformeerd te voelen om voor etnisch-culturele diversiteit te zorgen. Participant 6 duidde in haar antwoord vooral op de toegang van informatiebronnen in haar naaste omgeving met "een schoonzus die bezig is met diversiteit, die bijscholing geeft daarrond en ik ga soms een keer bij haar aankloppen" (R6). De andere respondent (R1) die aangaf zich genoeg geïnformeerd te voelen, zegde dat ze "er eigenlijk heel hard mee bezig" is. Ze heeft een postgraduaat 'leescoach' gevolgd en had al verschillende vormingen gedaan over de algemene aanwezigheid van diversiteit in kinderboeken.

Hoewel bijna alle leerkrachten tijdens hun carrière een bijscholing hadden gevolgd over boeken of (voor)lezen in de klas, werd bij slechts één leerkracht aandacht besteed aan etnisch-cultureel diverse kinderboeken. Het merendeel van de leraren stond open voor het volgen van een toekomstige bijscholing over etnisch-culturele diversiteit in klasbibliotheken, mocht deze worden aangeboden. De overtuigingskracht van het "ja"-antwoord varieerde echter per respondent, zoals blijkt uit de opmerking van R10: "Ja, misschien wel, ik zit ook in de leeswerkgroep, dus misschien wel ja."

3.2 Keuzes van respondenten in de selectie en samenstelling van hun klasbibliotheek

In de interviews werd er eerst ingegaan op de algemene factoren die de samenstelling en selectie van een klasbibliotheek beïnvloedden. Vervolgens werd er specifiek gepeild naar de keuzes die de respondenten maakten met betrekking tot etnisch-culturele diversiteit in hun klasbibliotheek.

3.2.1 Algemene selectie

Opstart van de bib

Zes respondenten gaven aan dat een aanzienlijk deel van hun boeken in de klas overgeërfd was van voorgangers of collega's. Dit leidde er volgens sommigen toe dat er veel verouderde boeken in de collectie zaten en dat niet alle boeken bewust door henzelf gekozen waren.

Ik werk samen, halftijds met mijn collega, zij heeft eigenlijk deze klas al vanaf toen ik hier nog zat [als leerling op de school], dus dat is al heel lang en zij heeft die klasbibliotheek opgestart aan de hand van haar eigen boeken die ze thuis had liggen en boeken van ouders, cadeaus van ouders die klasboeken kopen als bedankje maar die gaan al heel lang mee. (R2)

De andere respondenten hadden de klasbibliotheek zelf opgebouwd, een proces dat bij de meerderheid dikwijls geleidelijk aan plaatsvond.

Toen ik hier in het vierde leerjaar toekwam waren daar misschien vijf boekjes aanwezig in de klasbib. We hebben daar ook niet echt budget voor gekregen. Dus elk jaar toen bij ons in de bibliotheek er ja... verkoop was van de tweedehandsboeken en dat was dan voor één euro per boek. Ja, ik heb minstens dan elk jaar 100 boeken aangekocht. (R13)

Gebruik van de klasbib

Bijna alle respondenten (11 van de 13) gaven aan dat de klasbib regelmatig werd gebruikt binnen de klaswerking. De leerlingen mochten uit de klasbib een boek kiezen bij de start van het leeskwartier, op vrije momenten of als ze met iets klaar waren. Bij zeven respondenten werden de klasbibliotheken minder gebruikt omdat ze met hun klas of school een samenwerking hadden met de gemeentebibliotheek en kinderen bij het bezoek aan de bib hun leesboeken kozen. Bij deze respondenten diende de klasbibliotheek als aanvulling op het bibliotheekaanbod en werd deze gebruikt door de leerlingen wanneer hun leesboek uit de bibliotheek uit was.

De klasbib wordt eigenlijk heel weinig gebruikt. Het meeste wat ik doe is zelf met de kinderen naar de bib gaan of kinderen zelf naar de bib sturen met de ouders. (R4)

Budget

Eén respondent (R1) kreeg van de school een vast budget van 50 euro om boeken aan te kopen bij het jaarlijkse boekenfeest en "dat zijn boeken van De Slegte, dus die zijn iets lager in prijs" (R1). De andere participanten konden wel boeken aankopen met het klasbudget of met geld dat ze kregen bij activiteiten zoals Sinterklaas maar was er geen sprake van een apart budget voor de aankoop van boeken. Echter was dat klasbudget in veel gevallen beperkt en "elk ding dat ik in mijn klas wil hebben, zit daarin. Dus dat vliegt er door." (R9). De bereidheid om nieuwe boeken aan te kopen ligt bij de leerkrachten.

"Nee, je moet eigenlijk altijd halen van uw andere budgetten. Je kiest dan als leerkracht eigenlijk zelf of dat je dan daar boeken mee koopt, of niet" (R10)

Er is een klasbudget maar daarmee wordt dus ook alles betaald. Dus het grootste deel gaat naar uitstappen, er gaat ook al sowieso een deel af naar het zwemmen. Dus heel veel blijft daar eigenlijk niet van over voor boeken. Dus als er iets betaald wordt voor boeken dan wordt dat betaald door de leerkracht zelf of door ouders. (R2)

Buiten één respondent (R2), hadden alle participanten al ooit met hun eigen geld boeken gekocht voor in de klas. Voor de meerderheid van de respondenten ging dit over een aanzienlijk deel van hun boekenaanbod. "Ja, bijna 99 procent van wat hier staat hebben wij zelf betaald." (R12)

Ik betaal mijn boeken inderdaad zelf. Ik kan kiezen om daar klasbudget aan te spenderen bijvoorbeeld of het klascadeau aan te spenderen maar aangezien dat ik hier nog maar voor het derde jaar ben en ook nog wel wat tekortkomingen heb in het knutselgerief en dergelijke en ook voor onze freinet technieken is dat wel een voorrang en ik koop ze toch dus ja. (R7)

Al deze deelnemers gaven aan dat ze door het beperkte budget zelden nieuwe boeken uit een boekenwinkel kochten, maar vooral tweedehands aankochten via uitverkopen van bibliotheken, rommelmarkten of online sites. Enkele respondenten kregen soms ook boeken(bonnen) cadeau van ouders of ouderraden, maar dit was dikwijls eenmalig.

Ik heb bijvoorbeeld van die kotter verkoop, zo van de bibliotheek of een groot magazijn [...] heb ik indertijd soms 40 of 80 boeken tegelijk gekocht aan 1,5 euro per stuk ofzo. Dat zijn natuurlijk afgeschreven boeken dus dat zijn niet de nieuwste boeken. (R3)

Inspiratie

De respondenten gaven aan dat ze vanuit verschillende bronnen inspiratie haalden voor de aankoop van nieuwe boeken. Een groot deel van de respondenten volgde op sociale media pagina's of groepen die over lezen of boeken in de klas gaan.

Ook op Instagram zijn er eigenlijk heel veel juffen of meesters die zo een pagina hebben, van juf Griet leest, . . . of iedereen leest, ja, van iedereen leest dan de website. Een beetje verschillende informatiebronnen. (R1)

ik heb zelf een pagina (...) Dus sowieso ben ik heel veel met boeken bezig en volg ik daar een beetje op. Ik volg uitgeverijen op Facebook, nieuwsbrieven van uitgeverijen ook, maar ook, zoals de uitgaven: 'de beste boekenjuf, beste boekenmeester, die bestel ik altijd. . . . Door schrijvers te volgen op Facebook en Instagram daar haal ik mijn mosterd. (R7)

Zes respondenten vertelden dat ze bij de selectie van boeken inspraak gaven aan de leerlingen. Deze participanten hadden hiervoor verschillende initiatieven. De meerderheid van deze initiatieven peilde expliciet naar de leesinteresses en favoriete boeken van de leerlingen via enquêtes of een klassikaal gesprek.

Selectiecriteria

Het belangrijkste selectie criterium van de respondenten bij het samenstellen van de klasbib is **leesplezier**. Alle leerkrachten gaven aan dat het essentieel is dat boeken inspelen op de leefwereld van de kinderen en hen motiveren om te lezen.

De focus tot nu toe ligt op leesplezier. Als een kind plezier heeft in het lezen, gaat die ook lezen in plaats van boeken weg te duwen. Daar werken wij vooral rond. En automatisch met het leesplezier en het lezen gaat het technisch lezen omhoog, verbetert dat. Dat is hetgeen waar ik achter sta als leerkracht. Dat is focus nummer één. (R9)

Een tweede belangrijk selectie criterium van de respondenten was een **gevarieerd leesaanbod op vlak van genres**. De meerderheid van de respondenten gaf aan dat een mix van leesboeken, informatieve boeken, prentenboeken, strips, tijdschriften en andere genres van belang zijn in de samenstelling van hun klasbib. Het was volgens hen minder belangrijk welke soorten boeken leerlingen lazen, zolang ze maar lazen.

En vooral ook diversiteit in soorten boeken. Want gedichtenboeken worden vaak vergeten en dat is eigenlijk, ja voor moeilijke lezers ook gemakkelijker, want dat zijn kortere teksten vaak, hè. (R3)

Heel veel strips, omdat het dat is voor mij een beetje de stap van kinderen die niet graag lezen om eerst naar de strips te gaan en dan de overgang te maken. (R4)

Ten derde gaven acht deelnemers aan dat ze in hun selectie rekening hielden met de **ouderdom** van boeken. Bij boeken die als 'klassiekers' werden beschouwd, werd er wel dikwijls een uitzondering gemaakt en deed de ouderdom er minder toe.

Elk jaar controleer ik mijn klasbib en dan gaat eigenlijk alles wat ouder is dan vijftien jaar, voor de fictieboeken, gaat er dan uit. [...] Nu, die oude boeken doe ik niet altijd allemaal weg. [...] Er zijn een paar klassiekers die er liever niet uitgaan. Maar dat is mijn eigen keuze en ik vind ook dat de kinderen die mogen leren kennen. (R7)

Ten slotte vonden drie respondenten de **kwaliteit** van de boeken belangrijk. Hiervoor keken ze vaak naar boekenprijzen.

Maar het gaat ook heel vaak over boeken om genoeg rijke taal binnen te krijgen. Dus ik kijk ook heel erg naar: wie heeft de Boon prijs gewonnen? En wie heeft de Gouden Griffel gewonnen? [...] En De Uilprijs. En ik hou die prijzen nog wel wat in toog. (R7)

3.2.2 Keuzes op vlak van etnisch-culturele representatie in het aanbod

11 van de 13 respondenten gaven aan dat ze **geen rekening** hielden met etnisch-culturele diversiteit in de samenstelling van hun klasbibliotheek. Dit kwam volgens deze participanten vooral door een **gebrek aan bewustzijn** over dit aspect en dat ze er "nooit zo erg over nagedacht hebben" (R8). Het merendeel van de respondenten vertelde dat ze door deel te nemen aan het onderzoek, er voor de eerste keer bij hadden stilgestaan en ze van plan waren om hier in de toekomst meer rekening mee te houden. Dit kan geanalyseerd worden als een interne factor.

Totaal niet, en ik vond het eigenlijk heel erg van mezelf, want ik probeer superveel rekening te houden in mijn lessen enzo. Maar ik had er gewoon eigenlijk echt oprecht nog nooit bij stilgestaan van: ah, ja, ge kunt eigenlijk ook in uw klasbib wel diversiteit brengen in de zin van etnische diversiteit en zo. Dus ik had er eigenlijk, voor dat je die mail stuurde, daar nog nooit bij stilgestaan. (R10)

Eerlijk gezegd, ik heb daar nog nooit bij stilgestaan als ik op zoek ging naar boeken. Zeker met de tweedehandsboeken, je gaat daar gewoon door en iets wat interessant lijkt of leuk is. (R12)

En dan denk ik: oh, ja, dat is nu wel een goed boek [...] Maar oké, dan sta ik daar eigenlijk niet bij stil: is dat nu multicultureel of is dat nu...? (R5)

Daarnaast gaven vijf respondenten de **samenwerking met de gemeentebibliotheek** als externe factor aan waarom ze geen rekening hielden met etnisch-culturele diversiteit in de selectie van hun klasbib. De openbare bibliotheek is voor deze leerkrachten de primaire bron van leesmateriaal voor de leerlingen, en zij vonden dat het bibliotheekaanbod uitgebreider en meer etnisch-cultureel divers was dan dat van hun klasbib en achtte dit voldoende.

Aangezien het een vrij oude klasbibliotheek is, zou ik denken dat er wel wat diversiteit ontbreekt, maar ook omdat we eigenlijk naar de bib gaan is er geen nood om die klasbibliotheek aan te vullen met nieuwe boeken. (R2)

Omdat we iedere week of iedere maand naar de bibliotheek gaan, en daar kunnen ze andere boeken halen. En ja, waar haal je nieuwe boeken zo vandaan? (R8).

De **etnisch-culturele diversiteit in de leerlingenpopulatie** in de klas was volgens drie respondenten een externe factor die hun selectiekeuzes beïnvloedden. Deze respondenten vertelden dat ze wellicht meer aandacht zouden besteden aan etnisch-culturele diversiteit in hun boekenkeuze als er meer leerlingen met een etnisch-culturele diverse achtergrond in de klas zouden zitten. "Dat denk ik wel ja, dan ga ik daar meer opletten [...]. Nu zitten we vooral met ja, een blanke klas, hè" (R5). Respondent 4 vertelde ook dat in haar vorige school de klasbib meer etnisch-cultureel divers was omdat de leerlingenpopulatie dat ook was.

De twee respondenten die zeiden dat ze in hun boekencollectie **wel rekening** houden met etnisch-culturele diversiteit, gaven aan dat ze het probeerden maar dat het hen niet altijd lukte omdat het nog niet hun primaire prioriteit was tijdens de zoektocht naar boeken. De **kennis** van deze leerkrachten over **bestaande initiatieven** en boeken blijkt een reden te zijn waarom ze er makkelijker rekening mee konden houden dan de rest van de respondenten. Respondent 7 gaf aan dat ze beroep deed op de boeken van Studio Sesam, een uitgeverij dat uitsluitend inzet op het publiceren van diverse boeken en kansen biedt aan etnisch-cultureel diverse auteurs. Deze participant vertelde dat ze het spijtig vond dat zulke uitgeverijen en boeken niet meer aandacht en promotie kregen. Respondent 1 vertelde dat ze dankzij haar **kennis** over etnisch-cultureel diverse boeken zich meer zelfverzekerd voelde om hiermee rekening te houden bij het samenstellen van haar boekenkeuze.

Ja, SESAM boeken zijn echt boeken over andere culturen, en dan van buitenlandse schrijvers ook wel, maar het is wel in het Nederlands, maar die cultuur komt dan wel mee binnen [in de klas]. [...] Ik denk dat die [verwijzend naar die soorten uitgeverijen] meer spreekruimte en aandacht moeten krijgen. (R7)

maar door dat ik wel zo op de hoogte ben, durf ik wel zo een keer een verhaal... bijvoorbeeld van leesjury was dat, van Roa en de draak. Dat ging dan over een [donker] meisje die een ridder wou worden. Dus op dat vlak probeer ik daar wel dat een beetje in de klas binnen te brengen. (R1)

3.2.3 Keuzes op vlak van stereotypen en taalgebruik

Drie respondenten hielden rekening met stereotypen en taalgebruik in de selectie van boeken voor hun klasbibliotheek. Eén respondent had een boek uit de selectie verwijderd vanwege het expliciete gebruik van het N-woord. De twee andere respondenten waren in de boeken nog geen etnisch-culturele stereotypen tegengekomen, maar gaven wel voorbeelden van boeken die op basis van ongepast taalgebruik uit hun klasbib werden geweerd.

Ik ben daar wel gevoelig voor omdat ik heb orthopedagogie ook gedaan. Ik vind het wel belangrijk dat kinderen ook de juiste woordenschat meekrijgen. En ik had hier ook in mijn klas een boek, 'Anja is een mongooltje' en dan denk ik: neen in deze tijd kan dat echt niet dat dit nu nog in een klasbib zit (R1)

De rest van de respondenten gaf aan dat ze door een **gebrek aan bewustzijn** nog geen aandacht hadden besteed aan de aanwezigheid van stereotypen in hun klasbibliotheek. Daarnaast gaven respondenten 12 en 13 (duo-interview) aan dat door de grote hoeveelheid boeken in hun klasbib, het praktisch onhaalbaar is om elk boek te controleren op de aanwezigheid van stereotypen.

dat zijn zaken die al bestonden toen wij klein waren. Maar wij zijn daar zodanig mee opgegroeid dat we daar ook niet altijd bewust van zijn. Je zou dat nu allemaal opnieuw moeten lezen en bekijken enzo. Maar ja dat is natuurlijk ja, daarvoor hebben we misschien net iets te veel boeken (R12)

Bijna de helft van het totaal aantal respondenten (6 van de 13) vond het niet problematisch dat er nog mogelijks stereotypen of karikaturen te vinden waren in het boekenaanbod van hun klas. Drie deelnemers benadrukten dat het een **complexe maatschappelijke discussie** is en "bij sommige dingen moet er niet overdreven worden" (R3). Volgens het merendeel van deze deelnemers was het wel belangrijk dat stereotypen **geduid moeten worden** aan leerlingen.

Ik vind dat een moeilijke. Ja, het sociale wenselijk antwoord is natuurlijk ja, maar je zit ook met ja...Ik vind dat ik het gewoon moet kaderen. Allee die boeken die zijn er, maar ik ga die ook niet promoten in de klas. En we proberen ook wel kritisch naar te kijken en dat ook gewoon te benoemen... van dat ook te benoemen van het moet niet allemaal zo perfect zijn. Ze moeten zelf ook wel die kritische blik kunnen hebben en kunnen zeggen van ja... (R4)

Het is op dat moment, in het beste geval, niet voor die reden getekend. Het is zoals vrijheid van meningsuiting, cartoons, dat je inderdaad... Oké, sommige dingen daar mag je dan niet mee lachen. [...]. Ja, dat is dan eventueel iets dat je mee moet duiden aan de kinderen van ja, het is niet zo dat alle Afrikanen er zo uitzien, maar er zijn er vroeger misschien geweest of nu nog altijd? (R3)

Nou, het is ook de maatschappij, die stereotype manier van doen en ik weet niet of je nou op een school met leerlingen van negen jaar dat moet proberen te doorbreken [...] Het is natuurlijk niet slecht om te benadrukken wat stereotypen zijn en dat dat niet de werkelijkheid altijd is of moet zijn. (R8)

Respondent 4 verklaarde dat ze de boeken of strips met stereotype afbeeldingen nog niet had verwijderd, omdat het leesmateriaal in de klasbibliotheek al beperkt was en de kinderen deze strips nog steeds lezen.

En ja als die boeken versleten zijn, dan gaan die boeken er sowieso uit en worden die meer niet meer vervangen, maar als je ziet wat ik nu heb, denk ik van ja... elk boek telt en ze lezen die strips wel. (R4)

3.2.4 Keuzes op vlak van meertalig boekenaanbod

Twee respondenten hielden bij de selectie van boeken voor de klasbibliotheek **rekening** met de aanwezigheid van meerdere talen. Volgens respondent 1 is het **leerrijk** voor alle leerlingen om in contact te komen met andere talen. Bovendien vindt deze leerkracht het belangrijk dat kinderen met een andere taalachtergrond "hun eigen taal kunnen terugvinden in de klasbib" (R3), wat de **herkenbaarheid** voor deze leerlingen versterkt.

Voor de recent anderstalige kinderen zeg maar dus anderstalige nieuwkomers, ga ik ook in de bibliotheek tweetalige boekjes halen. Zodat ze dat dan thuis kunnen lezen met de ouders, dat de ouders in hun eigen taal kunnen lezen en dan kunnen ze ook vragen stellen over het boek. (R3)

Respondent 7 had nog geen geschikte anderstalige boeken voor de klasbibliotheek kunnen vinden, omdat ze er minder mee in aanraking kwam: "Je moet echt bij kleinere uitgeverijen al zijn dan. En dat is een beetje jammer, want daar bots je niet zomaar op" (R7). Ondanks dat ze nog geen geschikte anderstalige boeken had gevonden, gaf respondent 7 aan dat ze hier actief op zoek naar was. Tijdens haar freinetopleiding leerde ze over het belang van meertalige kinderliteratuur in de klas, wat haar motivatie om geschikte boeken te vinden verder versterkte.

De andere respondenten die er in de selectie **geen rekening** mee hielden, konden opgedeeld worden in **twee groepen**. De eerste groep van vier respondenten gaf aan dat ze geen leerlingen hadden met een andere thuistaal en ze er de noodzaak niet van in zagen. Respondent 4 vertelde hierbij dat ze er in het verleden wel rekening mee had gehouden omdat er een anderstalige leerling in haar klas zat.

Twee jaar, nee, vorig jaar had ik een Syrische vluchteling en dan hadden we ook wel speciaal boekenpakket gekregen van de bib en in het Arabisch maar dat was het dan. (R4)

De andere zeven respondenten hadden wel leerlingen met een andere thuistaal maar bespraken daarbij niet de rol van meertalige literatuur en focusten op Nederlandstalig leesmateriaal.

Voor de twee anderstalige nieuwkomers zijn we nog wat op zoek. Eigenlijk hebben we daar niet de juiste boekjes voor denk ik. Wij hebben, ja, nee, in het begin hebben we eigenlijk die mannen vooral laten werken [...] met echt boekjes van het eerste leerjaar maar ja dat is niet op zijn leeftijd, hè. Maar dat is voldoende om te wennen aan de taal. Maar ik denk dat we hem nu vooral gaan laten overschakelen op eenvoudige strips. (R9)

En Engels of andere talen staan eigenlijk niet in de eindtermen. [...] Anders gaat het wat te veel worden. Sommige hebben nog moeite met het Nederlands dus ja. (R2)

3.2.5 Drempels

Naast de besproken redenen waarom de meerderheid van de respondenten geen rekening hield met etnisch-culturele diversiteit, stereotypen en meertaligheid in hun boekenkeuze, werd er in de interviews nog expliciet gevraagd naar de belangrijkste drempels die de respondenten ervaarde om in de toekomst meer rekening te houden met etnisch-culturele diversiteit in de samenstelling van hun klasbib.

1. Budget

De belangrijkste drempel die werd aangehaald is het beperkte budget voor de aankoop van nieuwe boeken. "Geld is altijd een issue hè." (R1)

Vorig jaar was mijn klasbudget in februari op. Gedaan. En de rest van het jaar het was gewoon op. Alles was zo duur geworden, na corona met indexatie en alles. Vanaf februari heb ik tegen de kinderen moeten zeggen: vanaf nu heb ik geen inktbuisjes meer, vanaf nu schrijven we alleen nog maar met potlood of met pen de rest van het schooljaar. Als het op is, is het op. Dus tot daar de beperking, dat is duidelijk. (R9)

Want wij hebben geen budget. Allee persoonlijk dan, om allemaal nieuwe boeken aan te kopen. Dat gaat niet hè. Dus ja, mocht het zijn dat wij een vast budget krijgen om recente boeken aan te kopen, ja, dan zouden wij dat sowieso doen hè. (R12)

Doordat het budget beperkt was, moesten leerkrachten dikwijls tweedehandsboeken kopen op bibliotheekuitverkoop en daar was het volgens enkele respondenten niet mogelijk om stil te staan bij etnisch-culturele diversiteit door tijdsgebrek en drukte.

maar ik zeg het in die bibverkoop, dan kunnen wij dat echt niet, dan moet je pakken, want dat pakken, ja... je moet dat direct in je kabas steken en daarna pas kijken wat je juist hebt meegepakt. Want dat is ja... heel veel leerkrachten gaan daar gaan pakken heb ik de indruk. (R13)

als wij naar de uitverkoop gaan van de bibliotheek, boeken van één en twee euro, ja, dan is het niet wat de klas of leerlingen kiezen hé. Dan is het gewoon wat dat er is, en grabbelen grabbelen en niet meer loslaten hè, dat is stormloop in de bib dan hè. (R9)

2. Tekort aan etnisch-cultureel diverse boeken op de markt

Ten tweede gaven bijna alle respondenten (12 van de 13) aan dat ze het aanbod van etnisch-cultureel diverse kinderliteratuur op de algemene boekenmarkt te beperkt vinden. Dit maakte het voor hen lastig om aan dergelijke boeken te komen en hiermee rekening te houden in de samenstelling van hun klasbibliotheek.

maar dat is nog niet zoveel aanwezig in België, als ik dat mag zeggen. Allee ik kan mij vergissen wil ik zeggen, maar wat ik vind, wat ik tegenkom, is vaak niet zo etnisch-cultureel divers. (R3)

Maar ook effectief, ik zou niet weten wat he. Is er nog veel meer aanbod? Dat is de vraag he, dat weet ik eigenlijk ook niet. Nu ga ik daar toch een keer opletten als ik zo in de boeken snuister. (R13)

3. Gebrek aan kennis

Zoals eerder besproken, gaf de meerderheid van de respondenten (11 van de 13) aan om over te weinig kennis te beschikken om voor etnisch-culturele diversiteit te zorgen in hun klasbibliotheek. Twee leerkrachten haalden dit als grootste drempel aan bij het samenstellen van hun klasbib en meer specifiek hadden ze het over het gebrek aan kennis over de leesinteresses van de leerlingen.

4. Infrastructuur

Twee respondenten haalden de beperkte fysieke ruimte in de klas aan als drempel. Bij respondent 6 was het gebrek aan ruimte een reden waarom ze geen nieuwe boeken over diversiteitsthema's aankocht. Bij respondent 3 ging het eerder over het gebrek aan ruimte om alle boeken aantrekkelijk te kunnen stellen aan de leerlingen.

Ik koop die niet aan omdat ik iets heb van waar plaats ik dat allemaal? Zes, zeven thema's, pakt: zes boeken per thema, 36, 40 boeken extra. Plus leesboeken. Dus ik zorg gewoon dat ik tijdig naar de bibliotheek ga. (R6)

ook soms wel de ruimte eventueel om de kinderen te... dat ik ze wel wil prikkelen en ideeën wil aanreiken maar langs de andere kant, sommigen kijken niet verder dan de rug hé [van het boek]. Dus je moet ze eigenlijk al kunnen tentoonstellen om echt goed om zo reclame te maken. [...] Dat doen we ook wel mondeling in de klas, maar even goed moeten ze eerst het boek vinden voordat ze er reclame voor gaan maken. (R3)

5. Tijd

Ten slotte spraken twee leerkrachten over het gebrek aan tijd, waardoor ze minder konden investeren in de uitbouw en vernieuwing van de klasbibliotheek.

Ja, zoals ik al zei, het budget en de plaats en er zijn nog vele andere dingen die nog behandeld moeten worden. Er komen altijd maar dingen bij, we moeten informatica doen en uiteraard sociale vaardigheden en WO en wiskunde en alle vakken en altijd, dat moet er nog bij en dat moet er nog bij en om de duur... ja, je blijft in dezelfde aantal uren zitten, dus je zou er uren moeten bij verzinnen, dus ja. (R3)

Ik denk ook tijd, dat vooral. Dat is vaak in het onderwijs, dat je geen tijd hebt om dan een keer echt goed je klasbib te bekijken. (R1)

3.3 Integratie in de klaspraktijk

Omdat er weinig respondenten aangaven rekening te houden met etnisch-culturele diversiteit in het boekenaanbod van de klas, leverden de interviews maar een beperkt aantal resultaten op over hoe leerkrachten etnisch-cultureel diverse boeken integreerden in hun klaspraktijk.

3.3.1 Gebruik van etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk

Zes participanten gaven aan dat er met specifieke boeken rond (etnisch-culturele) diversiteitsthema's aan de slag werd gegaan. Dit gebeurde dikwijls in het kader van de actuakring of tijdens de **lessen** van wereldoriëntatie of levensbeschouwing, waar thema's als vluchtelingen of oorlog aan bod kwamen. Bij het grootste deel van de respondenten gebeurde dit aan de hand van expliciet etnisch-cultureel diverse boeken.

Er was een boek paar weken geleden over oorlog bij het uitbreken van het Palestina Israël conflict en dat was dan ook rond vluchtelingen en daarna zijn we een beetje aan de slag gegaan met het thema vluchtelingen. Wat zijn vluchtelingen? Waarom vluchten ze? (R2)

De meerderheid van deze respondenten gaf aan dat deze boeken geleend werden van de gemeentebibliotheek en dus niet aanwezig waren in het aanbod van de klasbib. De bibliotheek was volgens de participanten meer geschikt om dergelijke boeken te vinden en ze lieten dikwijls de leerlingen zelf op zoek gaan naar boeken die aansluiten bij het thema dat behandeld werd.

ik denk wel dat het meer aangevuld wordt met boeken van de bibliotheek. Omdat ik daar doelgericht... gelijk ik heb nu iemand die een boek had genomen, we hadden gewerkt rond vluchtelingen en die had een boek over bootvluchtelingen. Dat zit hier bij mij niet, die had dat genomen [...]. Dus ik probeer dat daar dan meer te linken terwijl hier [de klasbib] denk ik, meer de klassiekere boeken misschien staan. (R6)

Drie respondenten integreerden op een meer impliciete manier (etnisch-cultureel) diverse thema's of verhalen in de klas via de boeken die ze klassikaal voorlezen.

Hoewel etnisch-culturele diversiteit bij de andere respondenten aan bod kwam in de lessen werd hierbij geen gebruik gemaakt van boeken in de klaspraktijk. Het merendeel van de respondenten gaf wel aan dit te zien als interessante hulpmiddelen om diversiteitsthema's in de klas te behandelen.

3.4 Aanbevelingen door de respondenten

Tot slot werd er aan de respondenten gevraagd welke concrete hulpmiddelen hen zouden kunnen helpen bij het samenstellen van een etnisch-cultureel diverse klasbibliotheek. In dit deel van het interview werd er enkel ingegaan op de nog niet aan bod gekomen drempels en aanbevelingen.

Vier respondenten gaven aan dat een **boekenlijst** met etnisch-cultureel diverse boeken een nuttig hulpmiddel kan zijn.

Een lijst. ja, en misschien ook welke culturen dat daarin komen, hè. Want ik denk dan automatisch meer aan Arabische culturen maar we hebben ook wel een aantal Aziaten. Ja, ik denk dat het aanbod qua Aziatisch bijvoorbeeld nog veel kleiner is dan bijvoorbeeld het Arabische of het Afrikaans ofzo. (R10)

Vier participanten hadden nood aan een soort van **boekendatabank** waarbij ze op een handige manier op zoek kunnen gaan naar boeken over bepaalde thema's en onderwerpen. Drie respondenten waren al bekend met boekenzoeker.be van Iedereen Leest. Twee respondenten gaven aan dat zo een boekenlijst of -zoeker meer moet geven dan enkel en alleen een titel.

Wat mij wel zou helpen, dat is als ik een site kon bezoeken, waar ik bijvoorbeeld een trefwoord in typ en waar ik een aantal suggesties kan krijgen. Van dus dat bijvoorbeeld, misschien al gewoon een informatie databank, zelfs nog niet van je kunt het hier lenen of zo. Maar wat kan ik aanbieden? In verschillende categorieën misschien? (R13)

Ja, maar dan wel niet gewoon een titel, maar echt wel zo. Je hebt dat nu wel, niet om reclame te maken maar bij de Standaard Boekenhandel. Als je daar bijvoorbeeld, als je dat dan gaat googelen krijg je één of twee bladzijden van het boek zelf te zien, dat je zelf kunt voelen, van ja, dit is wel op het niveau van de klas. (R4)

dat je zegt van kijk voor een tweede graad, dat zijn boeken die voor die kinderen echt interessant zijn om rond diversiteit te werken. Schrijver, verhaallijn dat. Want nu ga je op zoek op Google en je krijgt wel wat. Maar of het goed is of niet, dat weet ge ook niet want ge moet het dan eerst zelf lezen. Als er dan een site is waar ook reviews op staan van je kan er dit mee doen of zo gebruiken, dat zou wel een meerwaarde zijn denk ik. Eigenlijk een soort van platform waar je materiaal kunt halen, boeken met wat tips rond (R6)

Drie respondenten gaven aan dat het hen zou helpen als er in het algemeen **meer aandacht** zou zijn voor dit onderwerp in bijvoorbeeld de media, op sociale netwerken of vanuit onderwijsorganisaties.

Dat het een beetje in de media mag gepusht worden, dat je daar ook rapper oog voor hebt en dat je denkt als je dat boek dan tegenkomt dat je dan denkt van ja dat is toch wel interessant om die te gebruiken. [...] Ik vind dat dat wel wat meer in belangstelling mag komen, ook naar ons toe. Want allee wij weten daar ook niet zo heel veel over, allee of hoe dat je dat in bepaalde

werkvormen aan bod kunt laten komen. [...] Dat daar ja, een kanaal is waarop je dat allemaal kunt vinden. Ik zou naar een podcast luisteren daarover bijvoorbeeld (R12)

Of misschien daar gewoon ook eens een webinar rond geven van kijk, dat zijn echt goede boeken om in de klas te hebben, intercultureel of rekening houden met gezinsvormen, met... dat dat wel een hele goede zou kunnen zijn (R7)

misschien iedere week of om de week of om de maand een boek in de kijker zetten. En als je dat binnen krijgt met zo een mail, dan kijk je toch altijd zo een keer. Ik denk dat er ook via sociale media, want ik zit zo gelijk op Facebook, in heel veel leestoestand groepen en onderwijsgroepen en al. Dat zou handig zijn moest dat daar af en toe daar zo in gepusht worden. (R13)

Respondent 9 stelde voor dat er eventueel vanuit de school(groep) zou kunnen bekeken worden hoe andere scholen en collega's het doen, zodat men **van elkaar kan leren**. Daarnaast zou deze leerkracht het goed vinden dat de klasleerkracht zou onttrokken worden van zulke taken en deze thematiek meer van boven af zou kunnen aangepakt worden.

Maar dat daar ergens centraal wordt gekeken, ook binnen de scholengroep misschien, wordt vergeleken met wat werken jullie? [...] ja dat we als school... ik denk dat we, ja, we zijn nog een redelijk nieuwe school hè, omdat we nog niet zoveel jaren bestaan. Maar dat we toch nog een aantal dingen kunnen doen. (R9)

Ten slotte gaven vijf respondenten aan op school een **leesbeleid** te hebben, in geen enkel leesbeleid stond volgens hen iets over het belang of aanwezigheid van (etnisch-culturele) diverse boeken. Het leesbeleid bleef bij het merendeel beperkt en focuste enkel op zaken zoals het kwartierlezen of tutorlezen. Drie respondenten vertelden dat ze nog bezig waren op school met het uitwerken van een leesbeleid, op de vraag of het volgens hen belangrijk was dat daar iets in zou staan over (etnisch-culturele) diversiteit, antwoordden ze alle drie ja.

Ja, ja, en ik denk ook dat de leerkrachten daarop moet geweest worden en dat wel ook belangrijk is in een klasbib. Dat is waar. Goed dat je dat nog een keer zegt zodat ik dat kan meenemen. [verwijzend naar het leesbeleid dat deze leerkracht gaat schrijven voor de school] (R1)

3.5 Analyse van het boekenaanbod van de klasbibliotheken

3.5.1 Algemeen

Allereerst werden de algemene kenmerken van de klasbibliotheken geanalyseerd. Dit omvatte het gemiddeld aantal boeken en strips per klasbib, de soorten van het leesmateriaal (zoals leesboeken, prentenboeken, poëzie), en de ouderdom en taal van de materialen.

Aantal boeken

Het totaal aantal boeken en strips varieerde van 163 tot 1403 boeken/strips per klasbib, met een gemiddelde van 350 en een mediaan van 221,5. In totaal werden 1116 boeken geïnventariseerd, met een gemiddelde van 93 geïnventariseerde boeken per klasbib. Omdat sommige titels meerdere exemplaren hadden in eenzelfde klasbibliotheek (met hetzelfde drukjaar), komt het uiteindelijke aantal van geanalyseerde boeken en strips op 1004 (zie tabel 4., p. 43).

Soorten boeken

Van het totaal aantal geanalyseerd leesmateriaal (N=1004) was 85,7 procent een leesboek, 10,6 procent een strip, 2,6 procent een prentenboek, 1 procent een poëzie- of sprookjesboek met meerdere sprookjes en bij 0,2 procent was onduidelijk welke soort het was.

Taal van boek

Bijna alle boeken en strips (99,1 procent) waren geschreven of vertaald in het Nederlands. Acht boeken waren in het Frans, één in het Duits.

Ouderdom

Het leesmateriaal in de geïnventariseerde klasbibliotheken had een **gemiddeld drukjaar** van **2007**. De oudste kinderliteratuur dateerde uit 1968, terwijl het meest recente uit 2023 kwam. Klasbibliotheken 7 (MDN = 2020) en 9 (MDN = 2015) hadden het recentste boekenaanbod.

Tabel 2: Gemiddeld drukjaar van boek

Klasbib	N	Gemiddeld drukjaar	Min.	Max.	Std. Deviatie
1	82	2008	1977	2023	11,265
2	89	2001	1969	2021	11,391
3	99	2003	1976	2022	9,082
4	78	2007	1968	2020	10,281
5	98	2003	1977	2023	9,711
6	82	2007	1971	2023	10,300
7	89	2017	1990	2023	6,464
8	38	2006	1984	2023	9,275
9	81	2012	1983	2023	7,410
10	68	2007	1971	2023	10,354
11	36	2011	1993	2022	7,234
12	98	2007	1986	2023	8,331
Totaal	938	2007	1968	2023	10,381

Missing drukjaar boek = 66

Verschil ouderdom tussen strips en leesboeken

Opvallend is dat de **strips** (N=106) in de klasbibliotheken sterk verouderd waren. Met een **gemiddeld drukjaar** van **1998** waren ze 10 jaar ouder dan de aanwezige leesboeken. Bijna een derde (28,2%) van de strips dateerde van vóór 1990.

Tabel 3: Vergelijking van drukjaren tussen strips en leesboeken

Kenmerk	Strips	Leesboeken
N (Valid)	103	799
N (Missing)	3	61
Gemiddelde (Mean)	1998,29	2008,66

Tabel 4: Frequentietabel aantal boeken en strips per klasbib*

Klasbib	Totaal aantal boeken en strips	Geïventariseerde boeken/strips (alle exemplaren)	Geanalyseerde boeken/strips (unieke titels)
1	198	84	82
2	163	93	92
3	358	101	100
4	205	112	82
5	277	106	102
6	218	93	88
7	381	94	93
8	376	98	54
9	139	95	86
10	163	89	81
11	110	48	43
12	1403*	103	101
Totaal	3991	1116	1004
Gemiddelde	332,6	93	83,7
Mediaan	211,5	94,5	87

***Opmerking:** Door de grote hoeveelheid boeken in klasbib 12 en de praktische onhaalbaarheid om al de boeken te analyseren, bevat het totaal aantal boeken en strips van klasbib 12 ook informatieboeken. Het gemiddeld aantal leesboeken en strips in de klasbibliotheek ligt dus in werkelijkheid lager.

3.5.2 Auteur(s) en illustratoren

Behalve twee auteurs, hadden alle auteurs en illustratoren (99,9 procent) een westerse nationaliteit. Hierbij had 39,5 procent een Belgische identiteit, 36,9 procent de Nederlandse. Van de auteurs en illustratoren ($N=2008$) waarbij de huidskleur kon worden vastgesteld ($N=1613$), had **98,9 procent** een **lichte huidskleur**.

Tabel 5: Niet westerse auteurs en boeken

Auteur	Nationaliteit	Huidskleur	Titel boek	Etnisch-cultureel divers boek
Jamil Shakely	Koerdisch	Donkere huidskleur	Dansen met de maan	Neen
Kazuo Iwamura	Japans	Donkere huidskleur	Onweer in het donkere bos	Neen

Tabel 6: Nationaliteit auteurs en illustratoren

Kenmerk	Auteurs (N)	Illustratoren (N)	Totaal	%	Valid %
Westerse nationaliteit	917	652	1569	78,1%	99,9%
Niet westerse nationaliteit	2	0	2	0,1%	0,1%
Totaal	919	652	1571	78,2%	100%
Missing	85	352	437	21,8%	
Totaal	1004	1004	2008	100%	

3.5.3 Personages

Boekencovers

Uit de analyse van de covers van 1004 boeken en strips bleek dat ongeveer de helft van de boeken en strips (51,2%) uitsluitend menselijke personages op de cover had. Een ander aanzienlijk deel van de covers (22,2%) combineerde zowel menselijke als dierlijke personages. 10 procent had uitsluitend dierlijke personages op de cover.

In totaal konden er op boekencovers 2155 menselijke of andere fictieve personages met een huidskleur vastgesteld worden. Daarvan had **88,9 procent** een **lichte huidskleur** en **11,1 procent** een **donkere huidskleur**.

Tabel 7: Huidskleur van personages op boekencover

	Aantal personages op cover met	Valid %	Aantal boeken met personages met een
Lichte huidskleur	1915	88,9%	715
Donkere huidskleur	240	11,1%	133
Totaal	2155	100%	848

Hoofdpersonage(s)

Van het **totaal aantal boeken** waarbij karakters met een huidskleur kon vastgesteld worden (N=848), had **90,1 procent** één of meerdere hoofdpersonage(s) met uitsluitend een **lichte** huidskleur en **4,8 procent** met uitsluitend een **donkere** huidskleur. Bij **5,1 procent** van de boeken was er een **combinatie** van hoofdpersonages met zowel lichte als donkere huidskleuren. Personages waarvan de huidskleur niet kon worden vastgesteld (N=227), zoals dieren of andere fictieve figuren of wanneer de huidskleur onduidelijk was, werden opgegeven als missing.

Tabel 8: Huidskleur van hoofdpersonage(s)

Kenmerk	N	%	Valid %
Lichte huidskleur	700	69,7%	90,1%
Donkere huidskleur	37	3,7%	4,8%
Combinatie huidskleur (meerdere hoofdpersonages)	40	4%	5,1%
Totaal	777	77,4%	100%
Missing	227	22,6%	
Totaal	1004	100%	

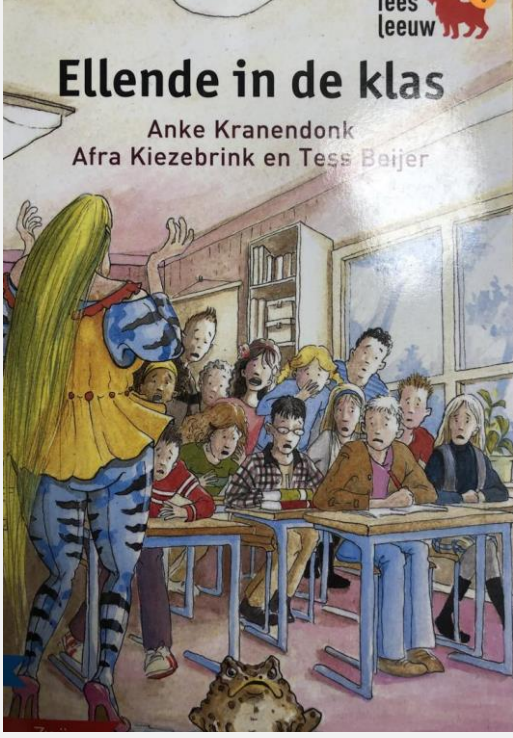
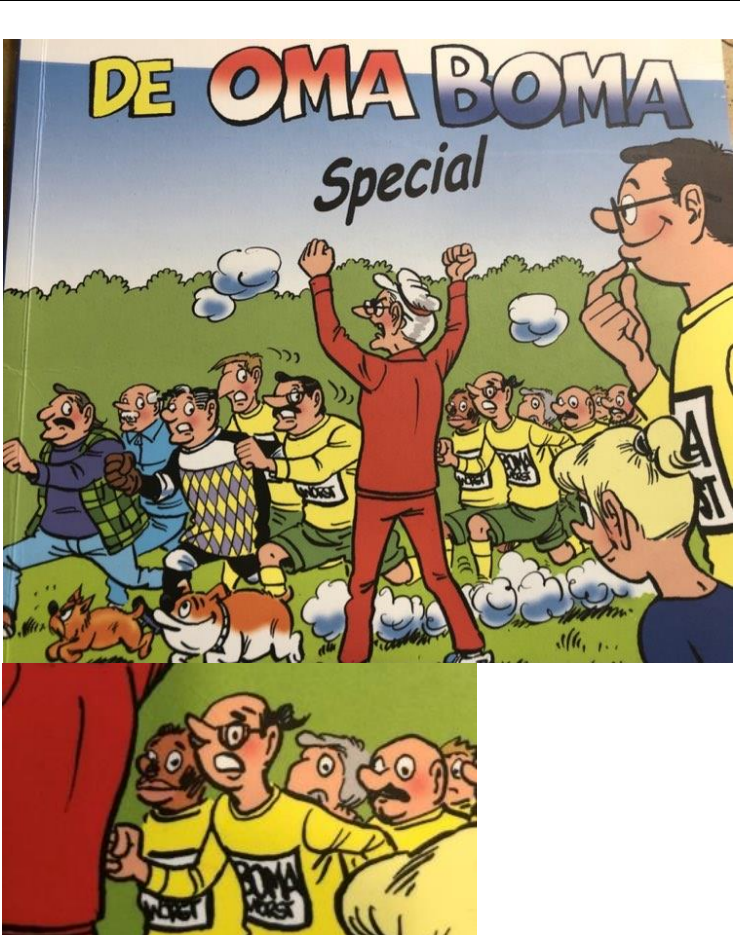
Bij **9,8 procent** van de boek- of stripomslagen met één of meerdere personages met een donkere huidskleur (N=133) was er sprake van **tokenisme**. Hierbij hadden personages met een donkere huidskleur geen belangrijke rol in het verhaal en waren ze dikwijls het enig personage met een donkere huidskleur. Bij 4,5 procent van het leesmateriaal was er onduidelijkheid of twijfel over de aanwezigheid van tokenisme.

Stereotypen

Bij het totaal aantal boeken of strips met een personage met een donkere huidskleur op de cover (N=133), was er bij **17,4 procent** sprake van een stereotiepe representatie. Bij 6,8 procent was er onduidelijkheid of twijfel over de aanwezigheid van stereotypen. Stereotypen kwamen voornamelijk voor in sinterklaasboeken en strips.

We kunnen besluiten dat het merendeel van de karakters op de boekcover (89,9%) en de hoofdpersonages (90,1%) een lichte huidskleur had. Van het totaal aantal boeken waar een personage met een donkere huidskleur op stond (N=133) was er bij 9,8 procent sprake van tokenisme en bij 17,4% sprake van etnisch-culturele stereotypen.

Tabel 9: Enkele voorbeelden van tokenisme:

Titel Auteur	Klas- bib	Foto cover	Verklaring tokenisme op basis van criteria Derman-Sparks (2013)
<p><i>Ellende in de klas</i> Anke Kranendonk</p>	<p>4</p>		<p>Personage met donkere huidskleur kwam in het verhaal weinig of niet aan bod, de hoofdpersonages (Nina en de nieuwe juffrouw) hadden een lichte huidskleur en op de illustraties in het boek zelf zijn alleen personages met een lichte huidskleur afgebeeld.</p>
<p><i>De Oma Boma Special</i> Hec Leemans</p>	<p>3</p>		<p>Het personage met een donkere huidskleur is een achtergrondpersonage. Al de andere personages hadden een lichte huidskleur. Het personage wordt daarnaast stereotiep afgebeeld omdat het als enig personage getekend wordt met dikke lippen en met zwarte strepen op zijn gezicht.</p>

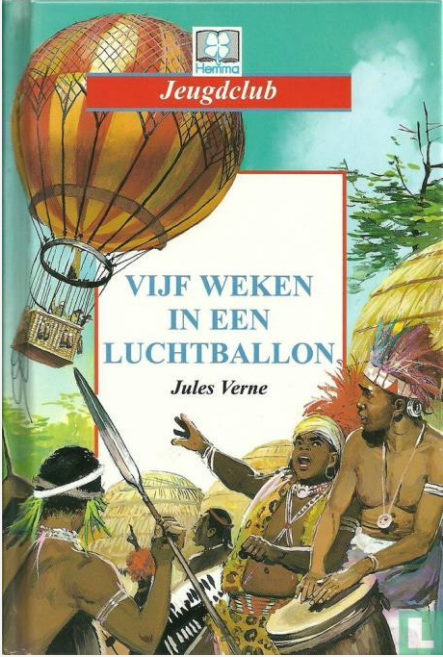
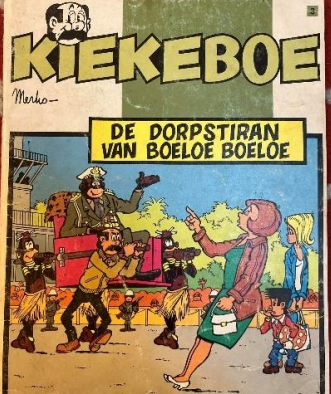
Een vreemd feestje
Bette Westra

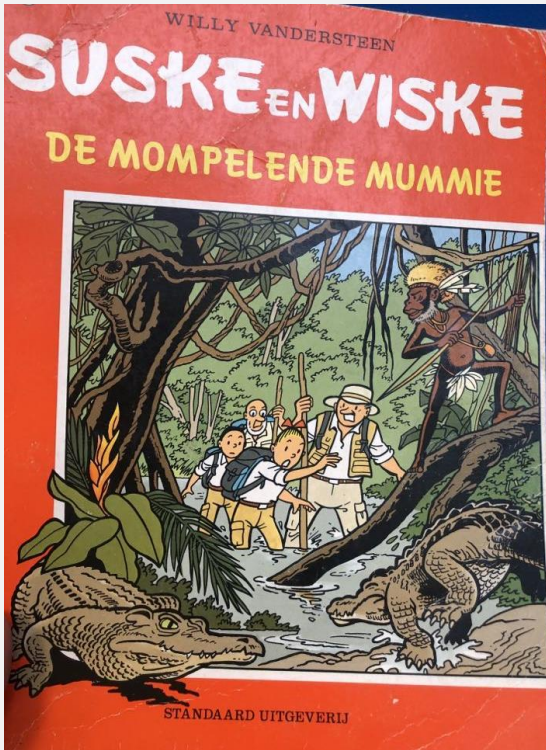
4





Personage met donkere huidskleur speelt beperkte rol in het verhaal en is niet het hoofdpersonage (=Job, blonde jongen met het boek). In het boek zijn de illustraties in het zwart wit en verschilt de huidskleur niet met die van de andere personages.

Tabel 10: Voorbeelden van stereotypen in boeken en strips

Titel - Auteur	Uitgave boek	Druk-jaar boek	Klas-bib	Foto	Verklaring stereotiepe representatie
<p><i>Vijf weken in een luchtballon</i> Jules Verne</p>	1863	1995	4		<p>“Deze ballonvaart voert drie vrienden dwars door gevaarlijk Afrika.”</p> <p>Personages met donkere huidskleur zijn in boek afgebeeld en omschreven als primitief, ‘onbeschaafd’ en gevaarlijk. Dit boek bevat stereotypen die voortkomen uit de historische, culturele en literaire context van de 19e eeuw. Het boek weerspiegelt de koloniale attitudes en beperkte kennis van die tijd, wat resulteert in een vertekend en simplistisch beeld van niet-Europese culturen.</p>
<p><i>Kiekeboe: De dorpstiran van Boeloe Boeloe</i> Merho</p>	1979	1979	2		<p>Menselijke personages met donkere huidskleur zijn afgebeeld als ‘apen’, zijn primitief en zijn de slechteriken in het verhaal. Strip bevat koloniale denkbeelden. Auteur heeft een outsider perspectief.</p>

<p><i>Suske en Wiske: De mompelende mummie</i></p> <p>Paul Geerts</p>	<p>1997</p>	<p>1998</p>	<p>4</p>	 <p>The cover of the comic book 'Suske en Wiske: De mompelende mummie' by Willy Vandersteen. The title is written in large, bold, white and yellow letters on a red background. The illustration depicts a jungle scene with a crocodile in the foreground, a man on a log, and two children. The publisher's name 'STANDAARD UITGEVERIJ' is visible at the bottom.</p>	<p>Personages met donkere huidskleur afgebeeld als primitief, vijandig en gevaarlijk. Koloniale denkbeelden aanwezig in de strip. Auteur heeft een outsider perspectief.</p>
---	-------------	-------------	----------	---	--

<p><i>De sinterkersthaas</i> Mario Demesmaeker</p>	<p>2006</p>	<p>2006</p>	<p>11</p>		<p>Zwarte Piet wordt afgebeeld als een knecht van Sinterklaas met kenmerken die doen denken aan racistische karikaturen. Een specifiek voorbeeld hiervan is een afbeelding waarbij de mond van Zwarte Piet lijkt op die van een aap.</p>
<p><i>Kiekeboe: De Himbagodin</i> Merho</p>	<p>2005</p>	<p>2005</p>	<p>6</p>	 <p>KIEKEBOE DE HIMBAGODIN</p> <p>FANTASTISCH !!! Wat een meiden!</p> <p>En allemaal topless! In 'De losse flodder' kost het me minstens drie flessen champagne om de meisjes zover te krijgen.</p>	<p>Strip over een zoektocht naar diamanten dat de Kiekeboes leidt naar het Himbadorp, het dorp van de plaatselijke volksstam. Al de personages met een donkere huidskleur werden als primitief en onbeschaafd afgebeeld.</p>

3.5.4 Etnisch-cultureel diverse boeken

87,7 procent van het totaal aantal geïnventariseerde boeken en strips was niet etnisch-cultureel divers, 6,9 procent was impliciet etnisch-cultureel divers, 3,4 procent was expliciet etnisch-cultureel divers en bij 2 procent was het onduidelijk of het een etnisch-cultureel divers boek was en/of tot welke categorie het behoorde.

Indien we de etnisch-cultureel diverse boeken met stereotypen of tokenisme uit de beschouwing lieten, dan was 8,94 procent van de geïnventariseerde boeken een etnisch-cultureel divers boek (impliciet of expliciet). Bijna een derde (29,4%) van de expliciet etnisch-cultureel diverse boeken bevatte stereotypen. 5,8 procent van de impliciet etnisch-cultureel diverse boeken bevatte tokenisme (zie tabel 11, p. 52).

Verschillen tussen klasbibliotheken

Uit de analyse bleek dat het merendeel van de boeken in de klasbibliotheken (91,1 procent) niet etnisch-cultureel divers was. Toch waren er opvallende verschillen tussen de verschillende klasbibliotheken. Klasbibliotheken 3 (Grootstad), 12 (Grootstad), 8 (Centrumstad) en 7 (Kleine stad) hadden een grotere hoeveelheid diversiteitsboeken. Er werd een ranglijst (zie Tabel 12, p. 53) samengesteld van de klasbibliotheken op basis van het percentage van het aantal aanwezige diversiteitsboeken per klasbib. Deze ranglijst werd aangevuld met respondentenkenmerken zoals de gemeente van de school (kleine stad, centrumstad, grootstad) en de etnisch-culturele diversiteit binnen de leerlingensamenstelling per klas volgens de leraar. Er was een opmerkelijke tendens waarneembaar: de klasbibliotheken van scholen in de grootsteden bevatten de meeste etnisch-culturele diversiteitsboeken. Bovendien bevonden scholen uit de top 5 zich in voornamelijk in groot- en centrumsteden, terwijl scholen uit kleine steden vooral in de onderste 6 te vinden waren. Er lijkt een minder duidelijke tendens te zijn over de invloed van de etnisch-culturele diversiteit in de leerlingenpopulatie van de klas.

Tabel 11: Aantal etnisch-cultureel diverse boeken (ECDB) per klasbib

Klasbib	<i>Impliciet ECDB (N)</i>	<i>Expliciet ECDB (N)</i>	<i>Totaal ECDB (N)</i>	<i>Stereotypen in impliciet ECDB (N)</i>	<i>Stereotypen in expliciete ECDB (N)</i>	<i>Tokenisme in impliciet ECDB</i>	<i>Tokenisme in expliciete ECDB (N)</i>	<i>Totaal ECDB met stereotypen of tokenisme</i>	<i>Totaal ECDB zonder tokenisme en stereotypen (N)</i>	<i>Totaal aantal geïnventariseerde boeken*</i> (N)	Aantal % ECDB (zonder tokenisme en stereotypen)
1	3	3	6	1	2	0	0	3	3	81	3,7%
2	7	4	11	0	1	1	0	2	9	92	9,8%
3	9	11	20	0	3	1	0	4	16	98	16,3%
4	6	2	8	0	1	2	0	3	5	82	6,1%
5	5	2	7	0	1	0	0	1	6	101	5,9%
6	7	2	9	0	1	0	0	1	8	88	9,1%
7	10	0	10	0	0	0	0	0	10	93	10,8%
8	4	2	6	0	0	0	0	0	6	53	11,3%
9	4	1	5	0	0	0	0	0	5	86	5,8%
10	2	2	4	0	1	0	0	1	3	78	3,8%
11	3	0	3	0	0	0	0	0	3	36	8,3%
12	9	5	14	0	0	0	0	0	14	96	14,6%
Totaal	69	34	103	1	10	4	0	14	88	984	8,9%

*Totaal aantal geïnventariseerde boeken zonder onduidelijke gevallen van soort diversiteitsboek en missings (N=20)

Tabel 12: Ranglijst van het percentage etnisch-cultureel diverse boeken en respondent eigenschappen per klasbibliotheek

Rangorde	Klabib	% ECDB (totaal)	% ECDB boeken (zonder stereotypen en tokenisme)	Soort gemeente	ECD in leerlingenpopulatie volgens respondent (cijfer op 10)*
1	3	20,4%	16,3%	Grootstad	8/10
2	12	14,6%	14,6%	Grootstad	8/10
3	8	11,3%	11,3%	Centrumstad	0,5/10
4	7	10,8%	10,8%	Kleine stad	3/10
5	2	12%	9,8%	Centrumstad	6/10
6	6	10,2%	9,1%	Kleine stad	0/10
7	11	8,3%	8,3%	Kleine stad	8/10
8	4	9,8%	6,1%	Centrumstad	2/10
9	5	6,9%	5,9%	Kleine stad	1/10
10	9	5,8%	5,8%	Centrumstad	10/10
11	10	5,1%	3,8%	Kleine	3/10
12	1	7,4%	3,7%	Kleine stad	1/10

DEEL 4: DISCUSSIE

Dit onderzoek biedt zowel inzichten in hoe leerkrachten in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs rekening houden met de representatie van etnisch-culturele diversiteit bij de samenstelling van hun klasbibliotheek, als een huidige stand van zaken omtrent etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van deze klasbibliotheeken. In de bespreking worden de resultaten van de onderzoeksvragen besproken en teruggekoppeld aan de bestaande literatuur. Daarna worden praktische en beleidsmatige aanbevelingen aangereikt. Tot slot worden de beperkingen van dit onderzoek kritisch geëvalueerd en worden suggesties gedaan voor toekomstig onderzoek.

4.1 Bespreking

4.1.1 Leraar-opvattingen

In dit onderzoek werd door middel van diepte-interviews onderzocht welke opvattingen leerkrachten hebben over de representatie van etnisch-culturele diversiteit in kinderboeken voor hun klasbibliotheek. Uit de resultaten blijkt dat het merendeel van de respondenten voor hun deelname aan het onderzoek nog niet bewust was over het belang van etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van hun klasbib. Leraar-opvattingen, gedefinieerd als het geheel van kennis, overtuigingen en ideeën van docenten (Borg, 2003), zijn contextueel gebonden en kunnen wijzigen doorheen de loopbaan (Arzubiaga et al., 2009; Ready & Wright, 2011). De interviews onthullen dat deelname aan het onderzoek bij de meeste respondenten een verschuiving heeft teweeggebracht in de mate van **bewustheid** over het belang van etnisch-cultureel diverse boeken. Dit bevestigt de noodzaak, zoals eerdere studies al aangaven (Jacobs, 2023; Koss & Paciga, 2020), om meer aandacht en bewustwording te creëren bij leerkrachten en scholen over de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in het leesmateriaal dat ze aanbieden.

Bijna alle bevroegde leerkrachten **erkennen het belang** van etnisch-cultureel diverse boeken in de klasbib. Ze vinden het belangrijk dat alle leerlingen zich in de boeken kunnen herkennen en dergelijke boeken kunnen volgens hen bijdragen aan meer begrip bij leerlingen voor andere culturen en etniciteiten. Dit suggereert dat de functie van kinderboeken als spiegels en vensters (Bischop, 1990) wordt erkend door leerkrachten. De meerderheid van de respondenten maakte zich wel de bedenking of leerlingen gemotiveerd zouden zijn om etnisch-cultureel diverse boeken te lezen. Negen respondenten beschouwen deze boeken als minder toegankelijk en associëren ze met zwaardere en expliciete onderwerpen, waardoor ze minder gericht zouden zijn op leesplezier. Deze bevindingen komen overeen met die van de Bruijn en Mesman (2022), waaruit blijkt dat bibliotheekmedewerkers van schoolbibliotheeken twijfels hebben over de aantrekkingskracht van etnisch-cultureel diverse boeken voor leerlingen omdat ze deze soort boeken minder linken aan het bevorderen van leesmotivatie. De literatuur toont aan dat dit gevoel onterecht is en multiculturele boeken juist positieve effecten hebben op het leesplezier en leesmotivatie van kinderen (Hefflin & Barksdale-Ladd, 2001; McCullough, 2008)

Daarnaast tonen de resultaten aan dat bijna alle bevroegde leraren zich **onvoldoende geïnformeerd** voelen om voor etnisch-culturele diverse boeken te zorgen in hun klasbib. Dit sluit aan bij eerder onderzoek naar de percepties en kennis van leraren over etnisch-culturele literatuur in de klas (Brinson, 2012; Iwai, 2013; Leahy & Foley, 2018). Deze studies tonen aan dat leerkrachten etnisch-cultureel diverse boeken waarderen, maar vaak onvoldoende kennis hebben over dit onderwerp. Volgens dit onderzoek is de belangrijkste verklaring een gebrek aan bewustzijn bij de respondenten over het belang van dergelijke boeken. Dit tekort aan bewustzijn leidt ertoe dat deze leerkrachten niet actief op zoek gaan naar informatie en middelen om de diversiteit in hun boekenaanbod te verbeteren. Een andere verklaring voor het gebrek aan kennis is volgens een deel van de respondenten en eerdere onderzoeken (Iwai, 2013; Leahy & Foley, 2018) te wijten aan de lerarenopleiding die op dit vlak tekortschiet.

In de literatuurstudie werden drie **diversiteitsbenaderingen** besproken die leerkrachten kunnen hanteren bij het omgaan met etnisch-culturele diversiteit in de klas: multiculturalisme, assimilatie en kleurenblindheid (Agirdag, 2016; Civitillo et al. 2019; Plaut et al., 2018). Leerkracht-opvattingen beperken zich zelden tot één diversiteitsmodel en vormen vaak een combinatie van verschillende modellen (Civitillo et al., 2019). De drie benaderingen zijn dan ook terug te vinden in de onderzoeksresultaten van deze onderzoeksvraag. De opvattingen van de meerderheid van de respondenten is een mix van de multiculturalisme- en assimilatiebenadering.

Deze combinatie leidt tot tegenstrijdigheden in de opvattingen van veel respondenten. Een groot deel van de leerkrachten toont enerzijds in hun overtuigingen een positieve waardering voor etnisch-culturele diversiteit en ziet etnisch-culturele boeken als een meerwaarde voor hun klasbibliotheek, wat kenmerkend is voor het **multiculturalisme** (Schachner et al., 2016). Anderzijds blijkt dat het merendeel van de leerkrachten hun kennis en keuzes over kinderboeken in de klas voornamelijk gericht zijn op **assimilatie**. De nadruk ligt hierbij op het aanleren van het Nederlands en het al dan niet onbewust overbrengen van de normen en waarden van de dominante cultuur (Guimond et al., 2014). Een mogelijke verklaring voor deze assimilatiegerichte opvattingen is het door Ladson-Billings (2001) aangetoonde gebrek aan etnisch en raciaal bewustzijn bij witte leraren en de onwil om machtsstructuren ter discussie te stellen, wat bijdraagt aan het in stand houden van de dominante witte cultuur.

Bij slechts twee respondenten zijn ook aspecten van **kleurenblindheid** te herkennen. Deze respondenten twijfelen aan het belang van etnisch-cultureel diverse boeken in de klasbibliotheek, omdat ze ervan overtuigd zijn dat leerlingen geen verschillen in huidskleur meer opmerken doordat ze opgegroeid zijn in een diverse samenleving. Deze leerkrachten lijken in hun opvattingen onbewust de noden van leerlingen met een etnisch-cultureel diverse achtergrond te negeren, omdat ze er van uitgaan dat deze noden universeel zijn (LaCroix & Kuehl, 2019). Deze bevindingen wijken af van het onderzoek van Celeste et al. (2019), dat meldde dat de meeste Belgische scholen en leraren een 'colourblindness'-aanpak hanteren.

4.1.2 Keuzes in selectie van klasbib op vlak van etnisch-culturele diversiteit

De tweede onderzoeksvraag gaat na welke keuzes leerkrachten maken op het vlak van etnisch-culturele diversiteit bij de selectie van boeken voor hun klasbibliotheek. De resultaten suggereren dat leerkrachten **weinig rekening** houden met **etnisch-culturele diversiteit, stereotypen** en **meertaligheid** in de selectie van boeken voor hun klasbib. Op basis van eerdere buitenlandse onderzoeken waren deze resultaten te verwachten, aangezien deze studies ook aantonen dat leerkrachten onvoldoende bewust zijn van het belang van etnisch-culturele representatie in kinderboeken (Baratz, 2015; Iwai, 2013) en er een gebrek aan etnisch-culturele diversiteit is in het aanbod van klasbibliotheken (Adam & Barrat-Pugh, 2020; Henderson et al., 2020).

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de keuzes van respondenten om weinig rekening te houden met etnisch-culturele diversiteit bij de selectie van boeken voor hun klasbibliotheek worden beïnvloed door zowel interne als externe factoren. De **interne** factoren komen overeen met de al besproken leerkrachtopvattingen over etnisch-cultureel diverse kinderboeken (zie 4.1.1). Naast een **gebrek** aan **bewustzijn en kennis** over multiculturele boeken, geven de respondenten aan dat **leesplezier** het **belangrijkste selectiecriteria** is. Een meerderheid van hen associeert dit leesplezier echter minder met etnisch-cultureel diverse boeken. Hierdoor durven leraren mogelijks niet de keuze te maken voor meer etnisch-cultureel diverse boeken in hun aanbod (de Bruijn & Mesman, 2022).

De belangrijkste **externe factor** is het **beperkte budget** voor de aankoop van nieuwe boeken. Deze drempel kwam ook naar voren in eerdere studies (de Bruijn & Mesman, 2022; Koss & Paciga, 2022; Leahy & Foley, 2018) en lijkt aan te tonen dat veel leerkrachten en scholen te weinig budget hebben om etnisch-cultureel diverse boeken aan te kopen (Koss & Paciga, 2022).

Een andere reden waarom het merendeel van de respondenten geen rekening houdt met etnisch-culturele diversiteit in de selectie van hun klasbib is de **samenwerking met de gemeentebibliotheek**. Voor veel respondenten is de openbare bibliotheek de belangrijkste bron van leesmateriaal voor hun leerlingen. Meerdere respondenten gaven aan dat het aanbod van de bibliotheek uitgebreider en etnisch-cultureel diverser is dan hun eigen klasbibliotheek, en beschouwen dit als voldoende. Echter, volgens de literatuur (Arschoot, 2021; McGrath, 2018; Millar, 2022) blijft het essentieel om boeken in de klas zichtbaar te maken en actief te gebruiken voor effectief leesonderwijs, en mag een school- of gemeentebibliotheek niet als vervanging van een klasbibliotheek dienen. Dit punt van de respondenten biedt aanleiding voor aanvullend onderzoek om te bepalen of deze factor specifiek is voor de onderwijscontext in Vlaanderen.

Andere externe factoren die door de respondenten werden genoemd, sluiten aan bij de bevindingen van de Bruijn en Mesman (2022). Deze omvatten het algemene **tekort aan etnisch-cultureel diverse boeken op de markt**, de afwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in de **leerlingenpopulatie**, en het **gebrek aan tijd** bij leerkrachten. Hoewel de Bruijn en Mesman (2022) de samenstelling van Nederlandse schoolbibliotheken onderzochten en deze studie zich richt op Vlaamse klasbibliotheken, zou er gesteld kunnen worden dat ondanks de verschillen tussen school- en klasbibliotheken (Arschoot, 2021) en contextuele onderwijscontexten (de Bruijn et al., 2020), er vergelijkbare obstakels optreden bij het samenstellen van een etnisch-cultureel divers boekenaanbod voor leerlingen.

4.1.3 Integratie in klaspraktijk

Het onderzoek leverde maar een beperkt aantal inzichten op over hoe leerkrachten etnisch-cultureel diverse boeken integreren in hun klaspraktijk. Slechts een minderheid van de leerkrachten geeft aan multiculturele boeken in de klas te gebruiken. Volgens Banks (1989) zijn er verschillende benaderingen om multiculturele inhoud in lespraktijken te integreren. Onze resultaten wijzen erop dat leerkrachten vooral de **additieve benadering** toepassen, waarbij ze etnisch-cultureel diverse thema's toevoegen aan bestaande onderwijsprogramma's (Banks, 1989; Agirdag, 2016). Deze boeken worden voornamelijk ingezet tijdens **specifieke vakken** zoals wereldoriëntatie en levensbeschouwing, waarbij thema's als vluchtelingen, religie en oorlog aan bod komen. Hoewel deze aanpak een breder begrip van diversiteit kan bevorderen, waarschuwt Banks (1989) dat de geselecteerde inhoud vaak beïnvloed wordt door westerse en eurocentrische waarden, waardoor niet-dominante perspectieven onvoldoende aan bod komen.

Het merendeel van de boeken die deze respondenten in de klas gebruiken, hebben als doel om multiculturele diversiteit **expliciet** aan bod te laten komen. Slechts enkele leerkrachten kiezen voor een meer subtiele integratie van etnisch-cultureel diverse boeken door bijvoorbeeld impliciet multiculturele boeken klassikaal voor te lezen. Het opvallend gebrek aan integratie van impliciet etnisch-cultureel diverse boeken staat in schril contrast met de bevindingen uit de literatuurstudie. Leahy en Foley (2018) benadrukken dat een consistente integratie van boeken met natuurlijke etnisch-cultureel diverse personages in de klas cruciaal is voor het bevorderen van acceptatie en het normaliseren van verschillen.

De bevindingen van deze onderzoeksvraag sluiten aan bij het onderzoek van Agirdag et al. (2016), dat aangeeft dat ondanks er in Vlaanderen inspanningen worden gedaan op vlak van etnisch-culturele diversiteit in lesmateriaal, er in de praktijk nog te weinig aandacht is voor multicultureel onderwijs in lesprogramma's en de dagelijkse praktijk.

4.1.4 Etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van de klasbibliotheken

De onderzoeksresultaten op de derde onderzoeksvraag tonen aan dat het boekenaanbod van de geïnventariseerde klasbibliotheken tekortschiet op het gebied van etnisch-culturele diversiteit. Dit komt overeen met eerdere resultaten van studies (Adam & Barrat-Pugh, 2020; Crisp et al., 2016; Henderson et al., 2020; Koss & Paciga, 2022) die ook een gebrek aan (etnisch-culturele) diversiteit in klasbibliotheken hebben aangetoond.

Uit de resultaten blijkt dat maar liefst 99,9 procent van de **auteurs en illustratoren** in de bestudeerde klasbibliotheken een westerse nationaliteit heeft en ze bijna allemaal (98,8 procent) een lichte huidskleur hebben. Deze bevindingen zijn gelijkaardig aan de onderzoeken van Hughes-Hassell et al. (2009) en Koss et al. (2018). Auteurs met een donkere huidskleur zouden volgens Bista (2012) en Doll en Garrison (2013) nochtans een bijdrage kunnen leveren aan een meer etnisch-cultureel divers kinderboekenaanbod. Deze auteurs zijn goed gepositioneerd om op een cultureel authentieke manier boeken te schrijven over etnisch-culturele personages en verhalen. Het is belangrijk om binnen het auteursbestand meer balans te vinden tussen verhalen van zowel binnen als buiten een cultuur, teneinde een evenwichtig beeld van die cultuur te kunnen bieden (Van den Bossche & Klomberg, 2020).

Zoals verwacht op basis van eerdere onderzoeken naar de huidskleur van **personages** in kinderboeken (CCBC, 2024; Hughes-Hassell & Cox, 2010) blijkt dat de overgrote meerderheid (88,9 procent) van de personages op de boekencovers een lichte huidskleur heeft. Daarnaast bevat 90,1 procent van de geanalyseerde boeken één of meerdere hoofdpersonages met uitsluitend een lichte huidskleur. Deze resultaten suggereren dat leerlingen met een donkere huidskleur minder vaak de kans krijgen om boeken in de klas te lezen waarin personages voorkomen die op hen lijken. Dit gebrek aan herkenning kan hun leesmotivatie negatief beïnvloeden en bijgevolg ook hun leesvaardigheid en zelfontwikkeling beperken (Bishop, 1987; Botelho & Rudman, 2009).

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat 17,4 procent van de boeken of strips met donkere personages op de boekencover nog **stereotiepe representaties** bevatten. Daarnaast bevat 9,8 procent van deze boeken of strips **tokenisme**. Bijna de helft van de respondenten geeft in de interviews aan het niet problematisch te vinden dat er nog mogelijks stereotiepe representaties te vinden zijn in hun klasbib. Nochtans leert de blootstelling van stereotypen en tokenisme in kinderboeken een kind welke etnisch-culturele groepen als belangrijk en minder belangrijk worden beschouwd (Derman-Sparks, 2013).

De onderzoeksresultaten van deze onderzoeksvraag kunnen naast de keuzes van de respondenten in de selectie, mogelijks verklaard worden door de **witte normativiteit** in het Nederlandstalige kinderliteratuurveld (Van den Bossche & Klomberg, 2020; de Bruijn et al., 2020). Deze masterproef bevestigt, samen met bestaande internationale literatuur (Adam & Barrat-Pugh, 2020; CCBC, 2024; Koss & Paciga, 2020) dat leden van de witte meerderheid oververtegenwoordigd zijn in zowel het uitgevers- en auteursbestand als in de jeugdboeken zelf. Terwijl leden van de witte meerderheid hun 'etniciteit' als de norm beschouwen en er niet over hoeven na te denken, wordt de 'etniciteit' van etnisch-culturele minderheden daarentegen vaak benoemd en als niet-neutraal gezien (Smith, 2006, geciteerd in Van den Bossche & Klomberg, 2020). Deze normativiteit wordt vaak onbewust overgebracht en gereproduceerd in verschillende aspecten van de samenleving en dus ook via kinderliteratuur (Wekker, 2016).

Hoewel de onderzoeksresultaten het algemeen tekort aan etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van klasbibliotheken van eerdere onderzoeken lijken te bevestigen, ligt het percentage van het aantal personages (88,9%) en auteurs/illustratoren (98,8%) met een lichte huidskleur in het algemeen nog hoger dan buitenlandse onderzoeken (Adam & Barrat-Pugh, 2020; Crisp et al. 2016; de Bruijn et al, 2020). Dit verschil kan mogelijks verklaard worden doordat een deel van de bestaande onderzoeken (Adam & Barrat-Pugh, 2020; de Bruijn et al, 2020) voornamelijk gericht waren op boeken voor kleuters. Er wordt gesuggereerd door Leahy & Foley (2018) en van Voorst (2017, geciteerd in Van den Bossche & Klomberg, 2020) dat deze soort boeken al verder gevorderd zouden zijn op vlak van etnisch-culturele diversiteit in vergelijking met leesboeken voor oudere kinderen.

Daarnaast kunnen de hogere cijfers in deze studie mogelijks toegeschreven worden aan contextuele factoren (de Bruijn et al, 2020) en aan de veronderstelling dat landen zoals de Verenigde Staten verder staan in het debat over etnisch-culturele diversiteit in kinderboeken. In de Verenigde Staten zijn er met *#WeNeedDiverseBooks* grootschalige initiatieven geweest om de representatie van diverse etnisch-culturele groepen te verbeteren. Deze inspanningen hebben geleid tot een grotere bewustwording en meer etnisch-cultureel diverse boeken op de markt (Thomas, 2021; CCBC, 2024). In vergelijking hiermee lijkt de Vlaamse kinderliteratuurmarkt nog niet dezelfde mate van vooruitgang te hebben geboekt. Dit kan

erop wijzen dat er in Vlaanderen nog aanzienlijke stappen kunnen gezet worden om de etnisch-culturele diversiteit in klasbibliotheken te verbeteren en ervoor te zorgen dat alle kinderen zich kunnen herkennen in de boeken die ze lezen.

4.2 Beperkingen van het onderzoek

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten biedt, zijn er enkele beperkingen die in overweging moeten worden genomen. Ten eerste is de steekproef van de respondenten beperkt en selectief, wat de generaliseerbaarheid van de resultaten naar alle leerkrachten en klasbibliotheken in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs beperkt. Daarnaast brengt de gebruikte wervingsprocedure het risico met zich mee dat vooral individuen met sterke meningen, zowel positief als negatief, geneigd zijn deel te nemen aan het onderzoek (Hennink et al., 2020). Dit kan ertoe hebben geleid dat vooral leerkrachten die al sterk betrokken zijn bij hun klasbibliotheek hebben deelgenomen aan het onderzoek.

Ten tweede is etnisch-culturele diversiteit een complex en veelzijdig begrip, wat de meting ervan uitdagend maakt. In deze studie werd gekozen om vooral te focussen op de huidskleur van auteurs en personages als indicator van etnisch-culturele diversiteit. Hoewel dit een belangrijke dimensie belicht (Bishop, 1997), heeft deze benadering het nadeel dat andere aspecten, zoals religieuze diversiteit en culturele achtergronden minder diepgaand zijn onderzocht. Bovendien zijn de boeken in de klasbibliotheken, door tijdsgebrek tijdens de inventarisaties, niet grondig en uitgebreid bestudeerd. Idealiter zouden ook de inhoud, boodschappen en thema's van de boeken geanalyseerd zijn om een dieper inzicht te krijgen in de mate van etnisch-culturele diversiteit. Daarnaast zorgde het tijdsgebrek tijdens de inventarisaties ervoor dat er niet evenveel boeken per klasbib geïnterviewd en geanalyseerd waren. Hierdoor was het lastig om de klasbibliotheken volledig en nauwkeurig met elkaar te vergelijken.

Ten derde speelt, zoals uiteengezet in de methodesectie, de positionering van de onderzoeker een belangrijke rol in deze studie. De analyse van de inventarisatie van de klasbibliotheken vergt veel interpretatie, waarbij zowel de sociaal-culturele achtergrond als de persoonlijke opvattingen van de onderzoeker over het onderzochte thema de onderzoeksresultaten kunnen beïnvloeden. Aangezien de onderzoeker geen lid is van een etnisch-culturele minderheidsgroep, bestaat het risico dat die zich niet volledig bewust is van de eigen privileges en de systematische ongelijkheden en gevoeligheden waarmee etnisch-culturele minderheidsgroepen worden geconfronteerd. Dit gebrek aan bewustzijn kan de interpretatie van etnisch-culturele representaties en het begrip van de complexiteit van het onderwerp beperken (Holmes, 2020; Merton, 1972). Het zou beter zijn geweest om dit onderzoek te voeren met een diverse onderzoeksgroep waarbij meerdere perspectieven werden ingeschakeld bij het bestuderen van dit complexe en cultuurgebonden onderzoeksthema. Hierbij zou bijvoorbeeld gekeken konden worden of er grote verschillen waren in de categorisatie van lichte en donkere huidskleuren.

4.3 Aanbevelingen verder onderzoek

Dit onderzoek richt zich op het boekenaanbod van klasbibliotheken in de tweede graad van het lager onderwijs (8-10 jaar). Toekomstig onderzoek zou kunnen worden uitgebreid naar andere leeftijdsgroepen, zoals de kleuterschool (< 6 jaar) en de eerste graad (6-8 jaar), om te onderzoeken hoe de representatie van etnisch-culturele diversiteit in boeken varieert tussen verschillende leeftijdsgroepen en leerjaren. Door vergelijkingen te maken tussen boeken voor verschillende leeftijdscategorieën, kan er bijvoorbeeld verder onderzocht worden of er in prentenboeken daadwerkelijk meer etnisch-culturele diversiteit aanwezig is dan in boeken voor oudere kinderen.

Ten tweede blijkt uit de resultaten van dit onderzoek dat veel leerkrachten twijfelen of kinderen daadwerkelijk zouden kiezen om etnisch-cultureel diverse boeken te lezen. Het is belangrijk dat toekomstig onderzoek kijkt naar het perspectief van de leerlingen, met specifieke aandacht voor de leesattitudes van leerlingen en de factoren die hun keuze voor boeken beïnvloeden. Dit zou kunnen helpen om een completer beeld te krijgen van hoe etnisch-cultureel diverse boeken ontvangen en gewaardeerd worden door leerlingen.

Ten derde blijkt uit de resultaten dat leerkrachten een algemeen tekort aan etnisch-cultureel diverse boeken op de boekenmarkt ervaren en bijna alle auteurs en illustratoren in de klasbibliotheek een lichte huidskleur hebben. Er kan verder onderzoek gedaan worden naar de rol van uitgeverijen. Uitgevers spelen een sleutelrol in het bepalen welke boeken gedrukt worden en welke auteurs en illustratoren gepubliceerd worden. Het is cruciaal om te begrijpen welke factoren de besluitvorming van uitgevers beïnvloeden. Dit inzicht kan bijdragen aan een beter begrip van de barrières voor diversiteit in de boekenmarkt en kan helpen bij het ontwikkelen van effectieve strategieën om deze obstakels te overwinnen.

Ten slotte blijkt uit dit onderzoek dat veel leerkrachten en scholen samenwerken met de gemeentelijke bibliotheek en dat de bibliotheek in veel gevallen de primaire bron is voor etnisch-cultureel diverse boeken. Het is relevant om verder te onderzoeken in welke mate het aanbod van openbare bibliotheken etnisch-cultureel divers is. Daarnaast zou onderzocht kunnen worden hoe bibliotheken samenwerken met scholen om de toegang tot etnisch-cultureel diverse literatuur te verbeteren en welke ondersteunende middelen en programma's ze bieden om leerkrachten en leerlingen te helpen bij het vinden en gebruiken van deze boeken.

4.4 Praktijk- en beleidsaanbevelingen

Op basis van de onderzoeksresultaten en literatuur kunnen enkele aanbevelingen worden geformuleerd voor de praktijk en het beleid.

Uit de discussie blijkt dat leerkrachten zich onvoldoende geïnformeerd voelen om voor etnisch-culturele diversiteit te zorgen in het boekenaanbod van hun klas. Er is nood aan meer educatie en bewustwording onder leerkrachten om een etnisch-cultureel diverse kinderliteratuur in de klas te bevorderen (Leahy & Foley, 2018). Het organiseren van **bijscholingen en workshops** over etnisch-cultureel diverse literatuur, evenals het intensiever behandelen van deze thematiek in **lerarenopleidingen**, kan hierbij een belangrijke rol spelen. Dit kan (toekomstige) leerkrachten beter voorbereiden om bij de selectie van hun klasbibliotheek rekening te houden met etnisch-culturele diversiteit.

Ten tweede gaven verschillende leerkrachten in de interviews aan dat een **boekenlijst of digitale boekendatabank** met etnisch-cultureel diverse boeken nuttige hulpmiddelen zouden zijn, omdat ze momenteel onvoldoende op de hoogte zijn van het beschikbare aanbod en waar deze boeken te vinden zijn. Hierbij is het volgens enkele leerkrachten belangrijk dat zo een lijst meer geeft dan enkel en alleen de titel en auteur, maar ook inzicht geeft in de inhoud en moeilijkheid van het boek. Daarnaast bleek uit de interviews dat bestaande initiatieven, zoals *boekenzoeker.be* van *Iedereen Leest*, bij veel leerkrachten nog onbekend zijn of niet gebruikt worden. Het vergroten van de naamsbekendheid en aanreiken van dergelijke platforms en hulpmiddelen kan een positieve invloed hebben op de kennis en keuzes van leerkrachten op het vlak van een etnisch-cultureel divers boekenaanbod.

Ten derde gaven enkele leerkrachten tijdens de interviews aan dat het zou helpen als er **meer aandacht** zou zijn voor deze thematiek in de media, op sociale netwerken en vanuit onderwijsorganisaties. Uit de literatuur blijkt dat initiatieven zoals *#WeNeedDiverseBooks* in de Verenigde Staten hebben geleid tot meer bewustwording en een toename van etnisch-cultureel diverse boeken (Thomas, 2021; CCBC, 2024). Het creëren en promoten van een vergelijkbaar grootschalig initiatief in Vlaanderen, zou een meerwaarde kunnen zijn om de bewustwording te vergroten en het aanbod van etnisch-cultureel diverse boeken in het algemeen boekenaanbod en in klassen te bevorderen. Er zou bijvoorbeeld een platform of website ontwikkeld kunnen worden waarop meningen en aanbevelingen voor etnisch-culturele boeken gedeeld kunnen worden, evenals om projecten rondom etnisch-culturele diversiteit in boeken te promoten. Zoals leesclubs en boekenpodcasts over etnisch-culturele boeken die specifiek gericht zijn voor leerkrachten. Daarnaast zouden initiatieven en uitgeverijen die zich richten op etnisch-culturele representatie, zoals Studio Sesam, beter onder de aandacht van leerkrachten kunnen worden gebracht en door de overheid sterker financieel ondersteund kunnen worden.

Een vierde aanbeveling is zowel scholen als de overheid **meer budget** beschikbaar stellen voor de aankoop van nieuwe (ethnisch-cultureel diverse) boeken. Concreet zouden scholen, in plaats van een algemeen klasbudget dat voor diverse zaken wordt gebruikt, een apart budget voor de aankoop van nieuwe boeken kunnen voorzien. Dit gerichte budget zou leerkrachten beter kunnen ondersteunen en motiveren bij het uitbreiden en diversifiëren van hun klasbibliotheek.

4.5 Conclusie

Etnisch-culturele diversiteit van het boekenaanbod in de klas is een belangrijk aandachtspunt in het onderwijs (Banks, 2009; Bishop, 1993). Nochtans hebben leerkrachten de mogelijkheid om de leeservaringen van leerlingen te verrijken door etnisch-cultureel diverse boeken aan te bieden in de klas. Een etnisch-cultureel divers boekenaanbod kan bijdragen aan een sterker zelfbeeld, hogere leesmotivatie en verbeterde leesvaardigheid bij leerlingen (Bishop, 1990; McCullough, 2008). Bovendien kan het lezen van diverse boeken het begrip en de empathie voor andere culturen vergroten (Husband, 2019), wat belangrijk is in een steeds diverser wordende samenleving. De doelstelling van dit onderzoek is driedelig. Ten eerste werd gepeild naar hoe leerkrachten in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs rekening houden met etnisch-culturele diversiteit bij de samenstelling van hun klasbibliotheek. Daarbij werd er specifiek gekeken naar de leerkrachtopvattingen en hoe leerkrachten keuzes maken in de selectie voor hun klasbib. Ten tweede werd er onderzocht hoe leerkrachten etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk integreren. Ten derde analyseerden we de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit in het aanbod van klasbibliotheken in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs.

Uit de resultaten blijkt dat, niettegenstaande dat de respondenten over het algemeen positief staan tegenover etnisch-cultureel diverse boeken en het belang ervan erkennen, ze daar weinig tot geen rekening mee houden in de samenstelling van de klasbib. De belangrijkste redenen daarvoor zijn een gebrek aan bewustzijn en kennis over deze boeken, de samenwerking met de gemeentebibliotheek en de beperkte financiële middelen om nieuwe boeken aan te schaffen. Daarnaast blijkt dat leesplezier het belangrijkste selectie criterium is voor deze leerkrachten, maar dat dit door hen minder geassocieerd wordt met etnisch-cultureel diverse boeken. De resultaten op deze onderzoeksvraag suggereren dat de opvattingen en keuzes van leerkrachten bij het samenstellen van hun klasbibliotheek veeleer gericht zijn op assimilatie dan op multiculturalisme. Deze bovenstaande bevindingen sluiten grotendeels aan bij eerdere onderzoeken (de Bruijn en Mesman; 2022; Iwai, 2013). Ondanks de verschillen tussen school- en klasbibliotheken (Arschoot, 2021) en onderwijscontexten (de Bruijn et al., 2020), lijken de obstakels die optreden bij leerkrachten bij het samenstellen van een etnisch-cultureel divers boekenaanbod voor leerlingen, sterk aan te sluiten bij de drempels die ook bibliotheekmedewerkers ondervinden.

Wat betreft de integratie van etnisch-cultureel diverse boeken in de klaspraktijk, blijkt uit dit onderzoek dat slechts een kleine groep respondenten met deze boeken in de klas aan de slag gaat. Wanneer dat gebeurt, is het meestal via een additieve benadering, waarbij thema's zoals oorlog en religie in de lesinhouden van vakken worden besproken aan de hand van expliciete etnisch-cultureel diverse boeken. Het inzetten van impliciet multiculturele boeken blijft in de praktijk veeleer zeldzaam. Dit staat in contrast met de aanbevelingen uit de literatuur (Leahy & Foley, 2018) die pleiten voor een natuurlijke integratie van deze boeken in de klaspraktijk omdat ze bijdragen aan een normalisatie en acceptatie van culturele verschillen.

Ten slotte werd de daadwerkelijke mate van etnisch-culturele diversiteit in het boekenaanbod van de klasbibliotheken onderzocht. De bevindingen bevestigen de resultaten uit de interviews en tonen samen met eerdere studies (Crisp et al, 2016; Henderson et al., 2020) aan dat het boekenaanbod in de klasbibliotheken van de respondenten tekortschiet op vlak van etnisch-culturele diversiteit. Bijna alle auteurs, illustratoren, en hoofdpersonages in de geïnventariseerde boeken hebben een lichte huidskleur.

Dit draagt bij aan de instandhouding van de witte normativiteit binnen het jeugdliteratuurveld (Van den Bossche & Klomberg, 2020). Daarnaast bevatten sommige boeken nog steeds stereotiepe representaties, wat schadelijk kan zijn voor leerlingen die lid zijn van gestigmatiseerde groepen (Derman-Sparks, 2013).

Hoewel in landen zoals de Verenigde Staten vooruitgang wordt geboekt door middel van initiatieven en concrete maatregelen (CCBC, 2024), toont dit onderzoek aan dat er in het Vlaamse basisonderwijs nog aanzienlijke stappen gezet kunnen worden. De bevroagde leerkrachten hebben een duidelijke behoefte aan gerichte maatregelen die hen voorzien van de benodigde middelen, kennis en ondersteuning om deze uitdaging aan te gaan. Alleen met doelgerichte actie en effectieve ondersteuning kunnen we een onderwijsomgeving creëren waarin elke leerling zich gerepresenteerd en gewaardeerd voelt, en waarin etnisch-culturele diversiteit in de klasbib een norm wordt en geen keuze.

REFERENTIES

- 11.11.11 & ngo-federatie. (2021, 3 juni). *Dekoloniseren. Nu!* 11.be. Geraadpleegd op 27 mei 2023, van <https://11.be/sites/default/files/2021-06/210628-Lexicon-Inspiratiegids.pdf>
- Adam, H., Barratt-Pugh, C., & Haig, Y. (2017). Book collections in long day care: Do they reflect racial diversity? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 88–96.
- Adam, H., & Barratt-Pugh, C. (2020). The challenge of monoculturalism: What books are educators sharing with children and what messages do they send? *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00375-7>.
- Aessaert, K., Bleukx, N., Dennies, K., Dockx, J., Van Keer, H., Vanbuel, M., Laga, J., Pelgrims, L., & Van Steertegem, K. (2023). PIRLS 2021 in VLAANDEREN. In *Onderwijs Vlaanderen*. Onderwijs Vlaanderen. https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-05/PIRLS2021_Brochure_KULeuven-UGent.pdf
- Agirdag, O. (2016). Etnische diversiteit in het onderwijs. In B. Eidhof, M. Van Houtte, & M. Vermeulen (editors), *Sociologen over onderwijs: Inzichten, praktijken en kritieken* (blz. 281- 307). Garant.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556–582. <https://doi.org/10.1177/0013124514536610>
- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. EPO.
- Agosto, D. E., Hughes-Hassell, S., & Gilmore-Clough, C. (2003). The all-white world of middle-school genre fiction: Surveying the field for multicultural protagonists. *Children's Literature in Education*, 34(4), 257–275. <https://doi.org/10.1023/B:CLID.0000004894.29271.bb>
- Ahlerup, P., & Olsson, O. (2012). The roots of ethnic diversity. *Journal of Economic Growth*, 17(2), 71–102. <https://doi.org/10.1007/s10887-011-9075-0>
- Al-Barakat, A. A., & Bataineh, R. F. (2011). Preservice childhood education teachers' perceptions of instructional practices for developing young children's interest in reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(2), 177-193.
- Arschoot, S.-J. (2021, 1 oktober). *Kies je als school voor een klas- of schoolbibliotheek?* Iedereen Leest. Geraadpleegd op 21 december 2022, van <https://iedereenleest.be/over-lezen/depraktijk/kies-je-als-school-voor-een-klas-schoolbibliotheek>
- Arzubiaga, A., Noguerón, S. C., & Sullivan, A. L. (2009). The education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*, 33(1), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0091732X08328243>
- Baarda, B., Bakker, E., & Fischer, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. <https://lib.ugent.be/nl/catalog/rug01:002057781>
- Banks, J. (2019). *An introduction to multicultural education* (6th ed.). Pearson.
- Banks, J. A. (1989). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, 3(3). http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Levine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. In *Diversity Within Unity*

- Banks, J. A. (2009). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations*. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102861>
- Baratz, L. (2015). Children's books about special needs used as a mediating tool, the perceptions of inclusion classroom teachers in mainstream schools. *Higher Education Studies*, 5(1), 51-62.
- Baysu, G., Hillekens, J., Phalet, K., & Deaux, K. (2021). How diversity approaches affect ethnic minority and majority adolescents: Teacher-student relationship trajectories and school outcomes. *Child Development*, 92(1), 367-387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13417>
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom, 6(3), ix–xi.
- Bishop, R. S. (1993). Multicultural literature for children: Making informed choices. In V. J. Harris (Ed.). Teaching multicultural literature in grades K-8 (pp. 37–53). Norwood, MA: Christopher-Gordon Pub.
- Bishop, R. S. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. In V. J. Harris (Ed.), *Using multi-ethnic literature in the K-8 classroom* (pp. 1–20). Norwood: Christopher-Gordon.
- Bishop, K. (2013). Making multicultural literature meaningful. *Knowledge Quest*, 32(1), 27–28.
- Bista, K. (2012). Multicultural literature for children and young adults. *The Educational Forum*, 76(3), 317–325. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682203>.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* [Handelsversie proefschrift. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Bonilla-Silva E. (2003). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81– 109. Cambridge: Cambridge University Press.
- Botelho, M.J., & Rudman, M.K. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203885208>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brigham, J.C. (1971). Ethnic Stereotypes. *Psychological Bulletin*. (76)1. 15-38. DOI: 10.1037/h0031446
- Brinson, S. A. (2012). Knowledge of multicultural literature among early childhood educators. *Multicultural Education*, 19(2), 30-33
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of research in nursing : JRN*, 25(8), 652–661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Caple, H., Tian, P. (2022). I see you. Do you see me? Investigating the representation of diversity in prize winning Australian early childhood picture books. *Aust. Educ. Res.* 49, 175–191. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00423-7>

- Catapano, S, Fleming, J., & Elias, M. (2009). Building an effective classroom library. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, 5(1), 59-73.
- CCBC. (2020, 26 maart). *Does a Classroom Library Have the Same Standards as a School Library?* Geraadpleegd op 18 april 2024, van <https://ccbc.education.wisc.edu/does-a-classroom-library-have-the-same-standards-as-a-school-library/>
- CCBC. (2024, 3 april). *CCBC Diversity Statistics*. CCBC. Geraadpleegd op 30 april 2024, van <https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/>
- Chaudhri, A. (2017). *Multiracial identity in children's literature*. New York/Londen: Routledge.
- Childress, C., Nayyar, J., & Gibson, I. (2024). Tokenism and Its Long-Term Consequences: Evidence from the Literary Field. *American Sociological Review*, 89(1), 31-59. <https://doi.org/10.1177/00031224231214288>
- Chiner Sanz, E., Cardona Moltó, M. C., & Gómez Puerta, J. M. (2015). Teachers' beliefs about diversity: An analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Clark, C. (2010). *Linking school libraries and literacy: Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment*. National Literacy Trust.
- Coppens, K. (2018). Creating a classroom library. *Science Scope*, 42(1), 22-25. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/creating-classroom-library/docview/2077797545/se-2>
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.
- Crisp, T. M., Knezek, S., Quinn, M. M., Bingham, G. E., Girardeau, K., & Starks, F. D. (2016). What's on Our Bookshelves? the Diversity of Children's Literature in Early Childhood Classroom Libraries. *Journal of Children's Literature*, 42(2), 29-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1119279>
- Cultuurkuur. (z.d.). *Leeskraft*. Geraadpleegd op 6 augustus 2024, van <https://www.cultuurkuur.be/inspiratie/leeskraft>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- De Boer, F. (2006). Mixed Methods: een nieuwe methodologische benadering? *KWALON*, 11(2). <https://doi.org/10.5117/2006.011.002.002>
- de Bruijn, Y., & Mesman, J. (2022). *Diversiteit en collectievorming bij de Bibliotheek op school*. Stichting Lezen.
- de Bruijn, Y., Emmen, R. A. G., & Mesman, J. (2020). Ethnic Diversity in Children's Books in the Netherlands. *Early Childhood Education Journal*, 49, 413-423. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01080-2>
- de Bruijn, Y., Emmen, R. A. G., & Mesman, J. (2021). What do we read to our children? Messages concerning ethnic diversity in popular children's books in the Netherlands. *SN Social Sciences*, 1, 1-21. Article 206. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00221-7>
- De Maesschalck, F., & Van Hecke, E. (2018). *Uitrustingsgraad van de Vlaamse gemeenten 2018. Een typologie. Provincie West-Vlaanderen*. <https://www.west-vlaanderen.be/sites/default/files/2018-12/Uitrustingsgraad-van-de-vlaamse-gemeenten-typologie-.pdf>

- Derman-Sparks, L. (2013). *Guide for Selecting Anti-Bias Children's Books*. Teaching For Change. Geraadpleegd op 10 april 2024, van <https://www.teachingforchange.org/selecting-anti-bias-books>
- Derman-Sparks, L., Ramsey, P. G., & Edwards, J. O. (2003). *What if all the kids are White? Anti-bias/multicultural education for young children and families* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Derman-Sparks, L., Tanaka Higa, C. & Sparks, B. (1989). Children, race and racism: How race awareness develops. *Interracial Books for Children Bulletin* 11(3-4).
- Devos, E. (2022, 17 juli). *Een meertalige collectie jeugdliteratuur op school en in de bibliotheek*. Iedereen Leest. Geraadpleegd op 30 april 2024, van <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/een-meertalige-collectie-jeugdliteratuur-op-school-en-de-bibliotheek>
- Dors, H. (1984). *Rond de conceptualisering van intercultureel onderwijs. Een notitie voor onderwijskundigen, beleidmakers en overige belangstellenden*. Amsterdam.
- Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G., & Teale, W. H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: Classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46(6), 476-484.
- Gangi, J. M. 2008. The unbearable whiteness of literacy instruction: Realizing the implications of the proficient reader research. *Multicultural Review* 17(1): 30-35.
- Garrison, K. L., Forest, D. E., & Kimmel, S. C. (2014). Curation in translation: Promoting global citizenship through literature. *School Libraries Worldwide*, 20(1), 70-96. <https://doi.org/10.14265.20.1.006>
- Gavigan, K., Pribesh, S., & Dickinson, G. (2010). Fixed or flexible schedule? Schedule impacts and school library circulation. *Library & Information Science Research*, 32(2), 131-137. doi:10.1016/j.lisr.2009.10.005
- Gunn, A.A. and Bennett, S.V. (2022), Teachers as change agents: social justice theory to practice. *Journal for Multicultural Education*, 16 (2), pp. 133-147. <https://doi.org/10.1108/JME-07-2021-0099>
- Hefflin, B. R., & Barksdale-Ladd, M. A. (2001). African American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for grades K-3. *The Reading Teacher*, 54(8), 810-819.
- Hennink, M., Hutter, I. and Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. SAGE Publications Limited, Thousand Oaks.
- Hoffman, J. L., Teale, W. H., & Yokota, J. (2015). The book matters! Choosing complex narrative texts to support literary discussion. *Young Children*, 70(4), 8-15.
- Holmes, A. G. D. (2020). Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research - A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal Of Education (Online)*, 8(4), 1-10. <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>
- Hsieh H-F, Shannon SE. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. 2005;15(9):1277-1288. doi:10.1177/1049732305276687
- Hughes-Hassell, S., & Cox, E. J. (2010). Inside Board Books: Representations of People of Color. *The Library Quarterly*, 80(3), 211-230. <https://doi.org/10.1086/652873>
- Husband, T. (2019). Using Multicultural Picture Books to Promote Racial Justice in Urban Early Childhood Literacy Classrooms. *Urban Education*, 54(8), 1058-1084. <https://doi.org/10.1177/0042085918805145>
- Iedereen Leest. (2020, 18 juli). *Zes bouwstenen van een kwalitatieve leesomgeving*. Geraadpleegd op 29 mei 2023, van <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/zes-bouwstenen-van-een-kwalitatieve-leesomgeving>

- Iedereen Leest. (2023, 17 mei). *PIRLS 2021: leesniveau daalt enorm en 1 op 3 van de Vlaamse leerlingen leest niet graag*. Geraadpleegd op 25 mei 2023, van <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/pirls-2021-leesnivea-daalt-enorm-en-1-op-3-van-de-vlaamse-leerlingen-leest>
- Iwai, Y. (2017). Multicultural children's literature and teacher candidates' awareness and attitudes toward cultural diversity. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), 185–198. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/20>
- Jackson, M. (1982). An analysis of Max Weber's theory of ethnicity. *Journal of Social Relations*, 10(1), 4–18. <http://www.jstor.org/stable/23261855>
- Jacobs, K. Y. (2023). *Middle School Teachers' Perceptions of Using Multicultural Literature in Their Classroom to Teach Reading* [doctoraatstudie]. Walden Dissertations and Doctoral Studies.
- Jafar A. J. N. (2018). What is positionality and should it be expressed in quantitative studies?. *Emergency medicine journal : EMJ*, 35(5), 323–324. <https://doi.org/10.1136/emmermed-2017-207158>
- Kleekamp, M. C., & Zapata, A. (2019). Interrogating depictions of disability in children's picturebooks. *The Reading Teacher*, 72(5), 1–9. <https://doi.org/10.1002/trtr.1766>
- Korkmazer, B., & Agirdag, O. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In D. Dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers, & M. Van Der Burg (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting : jaarboek 2015* (pp. 231– 249).
- Koss, M. (2015). Diversity in picturebooks: A content analysis. *Journal of Children's Literature*, 41(1), 32–42.
- Koss, M. D., & Paciga, K. A. (2022). Conducting a Diversity Audit: Who is Represented in Your Classroom Library? *The Reading Teacher*, 76(3), 261–268. <https://doi.org/10.1002/trtr.2136>
- Koss, M., & Paciga, K. A. (2020). Diversity in Newbery-winning titles: A content analysis. *Journal of Language & Literacy Education*, 16(2), 1–38.
- Koss, M., Johnson, N., & Martinez, M. (2018). Mapping the diversity in Caldecott books from 1938–2017: The changing topography. *Journal of Children's Literature*, 44(1), 4–20.
- Krashen, S., Lee, S., & McQuillan, J. (2012). Is the library important? Multivariate studies at the national and international level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 26–38.
- LaCroix, T. J., & Kuehl, R. (2019). Working toward Equity: A Framework for Exploring Racial and Ethnic Diversity in Teacher Education Programs. *Teacher Educators' Journal*, 12, 25–49.
- Leahy, M., & Foley, B. C. (2018). Diversity in Children's Literature. *World journal of educational research*, 5(2), 172. <https://doi.org/10.22158/wjer.v5n2p172>
- Lehman, C. L. (2017). Multicultural Competence: A Literature Review Supporting Focused Training for Preservice Teachers Teaching Diverse Students. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 109–116.
- Liu, K., Ball, A. F. (2019). Critical Reflection and Generativity: Toward a Framework of Transformative Teacher Education for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68–105. <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X18822806>
- Lonsdale, M. (2003). *Impact of school libraries on student achievement: A review of the research*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Loopmans, M., Van Hecke, E., De Craene, V., Martens, M., Schreurs, J., Oosterlynck, S. (2011). Selectie van kleinstedelijke gebieden in Vlaanderen. KULeuven: Afdeling Geografie, Departement Aard- en

Omgevingswetenschappen; Onderzoeksgroep Planning en Ontwikkeling; Departement Architectuur, Stedenbouw en Ruimtelijke Ordening & bureau voor architectuur & planning, in opdracht van de Vlaamse Overheid, Departement RWO, Afdeling Ruimtelijke Planning. <https://cdn.s-pass.org/fr/portail/71/mediatheque/66330/selectie-van-kleinstedelijke-gebieden-in-vlaanderen.html>

Markus, H. R., & Moya, P. M. (2010). *Doing race: 21 essays for the 21st century*. W.V. Norton.

McCullough, R. G. 2008. Untapped cultural support: The influence of culturally bound prior knowledge on comprehension performance. *Reading Horizons*, 49(1), 1–30.

McGrath, B. S. (2018, 11 september). *Love Them or Hate Them, Classroom Libraries Can Provide Partnership Opportunities*. School Library Journal. Geraadpleegd op 18 april 2024, van <https://www.slj.com/story/love-them-or-hate-them-classroom-libraries-can-provide-partnership-opportunities>

Merga, M. (2020). "Fallen through the cracks": Teachers' perceptions of barriers faced by struggling literacy learners in secondary school. *English In Education*, 54(4), 25. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1672502>

Merton, R. K. (1972). Insiders and Outsiders: A Chapter in the Sociology of Knowledge. *American Journal Of Sociology*, 78(1), 9–47. <https://doi.org/10.1086/225294>

Millar, C. (2022). Classroom libraries versus school libraries: Does it have to be a choice? *The School Librarian*, 70(1), 17. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/classroom-libraries-versus-school-does-have-be/docview/2640411435/se-2>

Milner, H. R. (2007). Race, Culture, and Researcher Positionality: Working Through Dangers Seen, Unseen, and Unforeseen. *Educational Researcher*, 36(7), 388–400. <https://doi.org/10.3102/0013189X07309471>

Nguyen A. (2022). "Children Have the Fairest Things to Say": Young Children's Engagement with Anti-Bias Picture Books. *Early childhood education journal*, 50(5), 743–759. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01186-1>

Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015). Enriched School Libraries: A Boost to Academic Achievement. *AERA Open*, 1(4). <https://doi.org/10.1177/2332858415619417>

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.

Notelteirs, P. (2023, 2 maart). *Hoe ga je om met 'foute' kinderboeken? 'Stereotypen kunnen aanleiding zijn voor gesprek'*. De Morgen. Geraadpleegd op 11 april 2024, van <https://www.demorgen.be/beter-leven/hoe-ga-je-om-met-foute-kinderboeken-stereotypen-kunnen-aanleiding-zijn-voor-gesprek~bf5d8112/>

OECD (2010), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>.

OECD (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.

Onderwijs Vlaanderen. (2013). Schoolbevolking - Leerlingen van vreemde nationaliteit. In *Data Onderwijs Vlaanderen*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/8562.pdf>

Onderwijs Vlaanderen. (2021, september). *Nulmeting herkomst leerkrachten in het Vlaamse onderwijs*. vlaanderen.be. Geraadpleegd op 28 april 2024, van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/nulmeting-herkomst-leerkrachten-in-het-vlaamse-onderwijs>

Onderwijs Vlaanderen. (2023). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2022-2023*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2022-2023>

- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.). *Scholen gewoon lager onderwijs*. Geraadpleegd op 11 september 2023, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst?n=1&hz=true&hs=211>
- Orioni, M. (2021, 21 januari). 'Om goed Nederlands te leren moet de moedertaal zich blijven ontwikkelen' Knack. <https://www.knack.be/nieuws/om-goed-nederlands-te-leren-moet-de-moedertaal-zich-blijven-ontwikkelen/>
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd edn.). Thousand Oaks
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teacher's grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., Kyneshawau, H., & Romano, C. A. (2018). Do color blindness and multiculturalism remedy or foster discrimination and racism? *Psychological Science*, 27, 200-206. doi:10.1177/0963721418766068
- Polak, L., & Green, J. (2016). Using Joint Interviews to Add Analytic Value. *Qualitative health research*, 26(12), 1638-1648. <https://doi.org/10.1177/1049732315580103>
- Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. <https://doi.org/10.3102/0002831210374874>
- Roethler, J. (1998). Reading in color: Children's book illustrations and identity formation for Black children in the United States. *African American Review*, 32(1), 95-105. <https://doi.org/10.2307/3042272>.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. Penguin Classics.
- Sanghera, Gurchathen S. and Suruchi ThaparBjorkert. Methodological Dilemmas: Gatekeepers and Positionality in Bradford. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 31, no. 3, 2008, pp. 543-562.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52(4), 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J., & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School-Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child development*, 87(4), 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 107-131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Sciurba, K. (2015). Texts as Mirrors, Texts as Windows: Black adolescent boys and the complexities of textual relevance. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 4, 308. <https://doi.org/10.1002/jaal.358>
- Severina, S. (2019). *De (de)kolonisatie van kinderliteratuur* [Masterscriptie]. Universiteit van Amsterdam.
- Sharp, L. A., & Johnson, R. D. (2016). Overcoming cultural inequalities with diverse children's literature: Recommendations that support culturally responsive teaching with multicultural literature. *English in Texas*, 46(1), 23-29.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies* (pp. 204-222). <https://doi.org/10.21832/9781783090815-014>

- Singh, C. K. S., Singh, T. S. M., Ja'afar, H., Tek, O. E., Kaur, H., Moastafa, N. A., & Yunus, M. (2020). Teaching strategies to develop higher-order thinking skills in English literature. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(80), 211-231.
- Statistiek Vlaanderen. (2024, januari). *Leerlingenkenmerken*. vlaanderen.be. Geraadpleegd op 27 april 2024, van <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/onderwijs-en-vorming/leerlingenkenmerken>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in "human research methodology": The researcher in mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 271-277. <https://doi.org/10.1177/1558689810382532>
- Thomas, E. E. (2021). 20. Diversity. In P. Nel, L. Paul & N. Christensen (Ed.), *Keywords for Children's Literature* (2de editie, pp. 64-67). *New York University Press eBooks*. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479885435.003.0024>
- Ullucci, K., & Battey, D. (2011). Exposing Color Blindness/Grounding Color Consciousness: Challenges for Teacher Education. *Urban Education*, 46(6), 1195-1225. <https://doi.org/10.1177/0042085911413150>
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., & Vandenberghe, A.-M. (2015). *Talige diversiteit in het Vlaams onderwijs: problematiek en oplossingen* (Vol. 30). KVAB Press.
- Van den Bossche, S., & Klomberg, A. (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Stichting Lezen. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/deel33_jeugdliteratuur_door_de_lens_van_etnisch-culturele_diversiteit.pdf.
- Van Droogenbroeck, F., Hélène, L., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *Talis 2018 Vlaanderen: volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Wekker, G. (2020). *Witte Onschuld: Paradoxen van Kolonialisme en Ras*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wheeler, SC, en Petty, RE (2001). De effecten van stereotype-activatie op gedrag: een overzicht van mogelijke mechanismen. *Psychologisch Bulletin*, 127 (6), 797-826. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.6.797>
- Wilkins J., Howe K., Seiloff M., Rowan S., & Lilly E. (2016). Exploring elementary students' perceptions of disabilities using children's literature. *British Journal of Special Education*, 43, 233-249.
- Williams, D., & Wavell, C. (2001). The impact of the school library resource centre on learning. *Library and Information Commission Research Report*.
- WNDB. (z.d.). *About WNDB. We Need Diverse Books*. Geraadpleegd op 6 september 2023, van <https://diversebooks.org/about-wndb/>
- Yang, H. H., & Pun, S. (2008). Beliefs and Concept Mapping on WebQuest Development. In *IGI Global eBooks* (pp. 272-286). <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-865-9.ch020>
- Yoo-Lee, E., Fowler, L., Adkins, D., Kim, K. S., & Davis, H. N. (2014). Evaluating cultural authenticity in multicultural picture books: A collaborative analysis for diversity education. *The Library Quarterly*, 84(3), 324-347.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Uitnodigingsbrief en toestemmingsformulier

Uitnodigingsbrief

Beste leerkracht

In het kader van een masterproef in de Agogische Wetenschappen (VUB), voer ik, Louis Bogaert, een onderzoek uit in samenwerking met *Iedereen Leest* onder leiding van mijn promotor Free De Backer. Het onderzoek wil inzichten verwerven in hoe leerkrachten in de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs rekening houden met etnisch-culturele diversiteit bij de samenstelling van hun klasbibliotheek. Meer specifiek wordt het leesaanbod van uw klasbibliotheek verkend en de manieren waarop u aandacht besteedt aan etnisch-culturele diversiteit in boeken.

Wie kan deelnemen?

Voor het onderzoek zoek ik leerkrachten van de tweede graad van het Vlaamse basisonderwijs die een klasbibliotheek hebben.

Verloop van het onderzoek

Voor dit onderzoek wordt een individueel interview afgenomen in combinatie met een inventarisatie en analyse van de klasbibliotheek. Bij de inventarisatie moet u zelf niet aanwezig zijn. Het interview kan op een dag naar keuze plaatsvinden en duurt naar schatting ongeveer een uur. Het interview vindt plaats op een rustige locatie naar keuze, bijvoorbeeld in uw eigen klaslokaal.

Privacy

Ter ondersteuning van de analyse zal het interview worden opgenomen via een audiorecorder. Deze geluidsopname wordt enkel gebruikt voor het uitschrijven van de verzamelde gegevens door de onderzoeker onder leiding van diens promotor. Het is de bedoeling dat u zo eerlijk mogelijk antwoord op de vragen. Elk antwoord heeft immers waarde voor dit onderzoek.

Vrijwillige deelname

Uw deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig en onbetaald. U heeft het recht om voor, tijdens of na het interview uw medewerking stop te zetten. U dient hiervoor geen reden te geven.

Behandeling van de gegevens

Zoals hierboven vermeld, zal het interview worden geregistreerd via audio-opname. Buiten de vermelding van u leeftijd, nationaliteit, aantal jaar ervaring in het onderwijs en de provincie van de school zullen de gegevens anoniem worden verwerkt. Dit betekent dat mijn promotor en ik ons ertoe verbinden om nooit uw naam of andere gegevens te onthullen die u zouden kunnen identificeren in de context van een publieke communicatie of conferentie. De verzamelde gegevens worden zo snel mogelijk omgezet naar codes. Dit zorgt ervoor dat uw identiteit geanonimiseerd wordt. De audio-opname wordt na het beoordelen van de thesis verwijderd.

Doordat de thesis een samenwerking is met *Iedereen Leest*, zullen de resultaten van dit onderzoek ook via hun kanalen worden verspreid. Uiteraard gebeurt dit allemaal op anonieme en geaggregeerde wijze.

Indien u vragen en/of opmerkingen heeft, kan u contact opnemen met de onderzoeker via mail (louis.bogaert@vub.be) of telefoon (0460967632).

Uitkijkend naar een positief antwoord, wil ik u alvast bedanken voor uw interesse en overweging tot deelname.

Vriendelijke groet

Louis Bogaert

Masterstudent Agogische Wetenschappen, VUB

TOESTEMMINGSFORMULIER

Ik ondergetekende,, verklaar hierbij dat ik,

als deelnemer aan een onderzoek binnen de masterproef 'Etnisch-culturele diversiteit in Vlaamse klasbibliotheken':

(1) de informatiebrief over de inhoud en de werkwijze van het onderzoek heb gelezen.

(2) de mogelijkheid heb gehad om bijkomende informatie te vragen aan de onderzoeker. Ik weet dat ik op elk ogenblik nog bijkomende informatie mag vragen.

(3) vrijwillig deelneem aan het onderzoek.

(4) toestemming geef tot een audio-opname van het interview. Ik weet dat deze opname enkel door de onderzoeker en diens promotor zal beluisterd worden en na de beoordeling van de thesis vernietigd zal worden.

(5) toestemming verleen om gegeven informatie te gebruiken in het kader van het onderzoek.

(6) op de hoogte ben dat ik het recht heb op inzage en correctie van het transcript van het interview.

(7) op de hoogte ben dat ik mijn medewerking aan het onderzoek op ieder moment kan stopzetten zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven en zonder dat hier nadelige gevolgen aan verbonden zijn.

(8) geen vergoeding krijg voor mijn deelname aan het onderzoek.

Gelezen en goedgekeurd te (plaats) op
..... (datum)

Naam en handtekening van de deelnemer:

Bijlage 2: Interviewleidraad – Semi-gestructureerd interview

Etnisch-culturele diversiteit in de klasbibliotheek

Interviewleidraad – Semi-gestructureerd interview

Intro: Verwelkoming, doel van onderzoek, verloop van onderzoek, het is anoniem en er zijn geen juiste of fouten antwoorden.

Achtergrondgegevens

School: (al op voorhand invullen)

Gemeente: (al op voorhand invullen)

Leerjaar: (al op voorhand invullen)

Naam leerkracht: (al op voorhand invullen)

Nationaliteit leerkracht:

Leeftijd leerkracht:

Algemeen respondent en klas

- Hoelang werk je al als leerkracht in de tweede graad van het lager onderwijs?
- Hoeveel leerlingen telt je klas dit jaar?
- Beschrijf de leesmotivatie van je leerlingen?
- Beschrijf het leesniveau van je leerlingen?
 - Zijn er veel leerlingen met een leesachterstand?

*“ Etnisch-culturele diversiteit verwijst naar de verscheidenheid aan etnische en culturele achtergronden binnen de klas. Het houdt in dat er kinderen met verschillende etnische afkomsten, culturele tradities, talen, religies en gebruiken samenleven en samenwerken. Etnisch verwijst naar de etnische achtergrond. Cultureel verwijst naar de manier waarop mensen leven, hun waarden, overtuigingen, gedragingen en tradities.

- Beschrijf de etnisch-culturele diversiteit van de leerlingen in je klas?*
- Op een schaal van 1 tot 10, hoe etnisch-cultureel divers is jouw klas?
- Op basis van welke criteria geef je dat cijfer?
(*Specifiek maken*)

2. De klasbibliotheek

2.1 Algemeen

- Hoelang bestaat de klasbibliotheek in deze klas?
 - Hoe is ze ontstaan?
 - Wie is ermee begonnen?
- Hoe wordt de klasbibliotheek gebruikt binnen de klaswerking?
 - In welke klassituaties gebruiken jullie de boeken?

2.2 Aanbod

- Hoeveel boeken zitten er (ongeveer) in je klasbibliotheek?
- Welke soorten boeken zitten er in je klasbibliotheek? (verhalen, informatieve boeken, gedichten, strips, ...)
- Vindt u dat de aangeboden kinderliteratuur in de klas de leefwereld van de kinderen reflecteert?
 - Waarom wel/niet?
 - Bijvraag: vindt u dat het algemene aanbod van kinder- en jeugdliteratuur de leefwereld van kinderen reflecteert?
- Is het aanbod meertalig?
 - Waarom wel/niet?
 - Zo ja welke talen?

2.3 Selectie en samenstelling

- Wordt de klasbibliotheek soms aangevuld met nieuwe boeken?
 - Hoe vaak?
- Is er een vast budget voor het aankopen van nieuwe boeken op klasniveau?
 - Op schoolniveau?
- Wie kiest de nieuwe boeken die worden aangekocht?
 - Waar haal je inspiratie voor nieuwe boektitels?
(Bijvoorbeeld: expertise van een bibmedewerker of een boekhandelaar, inspiratielijsten van campagnes als Voorleesweek of Jeugdboekenmaand, de Leesjury ...)
- Hebben de leerlingen inspraak in de selectie die nieuw wordt aangekocht?
 - Indien ja, waarom? hoe?
 - Indien nee, waarom niet?
- Op basis van welke criteria stel je de klasbib samen?
(bv: verschillende soorten boeken, over verschillende thema's, aangepast aan de leeftijd van de leerlingen, voor verschillende leesniveau's, herkenbaarheid voor leerlingen van diverse etnisch-culturele achtergronden, ...)
- Welk criterium vind jij het belangrijkste? Waarom?
- Welke moeilijkheden ervaar je bij het samenstellen van jouw klasbib?
- Doe je regelmatig boeken weg uit jouw klasbibliotheek?
 - Zo ja, door welke redenen?
 - Indien niet, door welke redenen?

- Monitor je hoeveel en welke leerlingen boeken van de klasbibliotheek lezen? Op welke manier? Wat leer je hieruit?

3. Etnisch-culturele diversiteit van de klasbibliotheek

- In hoeverre hou je bij de samenstelling van de klasbibliotheek rekening met diverse etnisch-culturele achtergronden van leerlingen?
 - Zo ja, op welke manier hou je daar rekening mee?
 - Zo ja, waarop let je zoal? (illustraties, niet enkel witte hoofdpersonages, geen verouderde stereotypen en vooroordelen, ...)
 - Zo ja, welke boeken uit jouw klasbibliotheek vind jij goede voorbeelden van etnisch-diverse boeken? En waarom?
 - Zo ja, vind je het makkelijk om hier rekening mee te houden?
 - Zo ja, waarop baseer je? Heb je hierover al vormingen gevolgd die je rond deze thematiek verder helpen?
 - Zo nee, waarom niet? Waarom vind je dit moeilijk?
- Is er een leesbeleid op school, en wordt daarin iets vermeld over etnisch-culturele diversiteit? Doorvragen hier, ev. vragen om het door te sturen in geval ze het niet van buiten kennen.

Opvattingen

- *Voel je je genoeg geïnformeerd om voor etnisch-culturele diversiteit te kunnen zorgen in je klasbibliotheek?*
 - *Waarom wel/niet?*
- Leidt volgens jou de aanwezigheid van etnisch-diverse boeken in de klasbib tot meer begrip voor verschillende culturen en etniciteiten bij leerlingen? doorvragen

4. Integratie in de klaspraktijk

- Wordt er met specifieke boeken/verhalen aan de slag gegaan in de klas?
 - Zo ja, welke boeken/verhalen?
 - Zo ja, hoe?

Vragen voor leerkrachten die *in samenstelling van de klasbibliotheek **minder** rekening houden met diverse etnisch-culturele achtergronden van leerlingen*

- Op welke manieren bespreek je diversiteit in je lessen?
 - Denk je dat verhalen/boeken een manier kunnen zijn om over dit thema te praten? Waarom wel/niet?

5. Drempels (indien nog niet aan bod gekomen tijdens onderzoek)

- Wat zou jou kunnen helpen om het boekenaanbod in je klasbib meer etnisch-cultureel divers maken?
 - Kan je een voorbeeld geven?

Bijlage 3: Coderingschema

Klasbibnummer	
Titel	
Auteur(s)	
Illustrator(s)	
Nationaliteit auteur	1 -> Belg 2 -> Nederlands 3 -> Frans 4 -> Brits 5 -> Amerikaans 6 -> Spaans 7 -> Duits 8 -> Zweeds 9 -> Italiaans 10 -> Deens 11 -> Canadees 12 -> Australisch 13 -> Oostenrijk 14 -> Pools 15 -> Zwitsers 16 -> Koerdisch 17 -> Iers 18 -> Japan (niet Westers) 99 -> missing
Huidskleur auteur	1 -> Lichte huidskleur 2-> Donkere huidskleur 33 -> Onduidelijk/Niet geweten 99 -> Missing
Nationaliteit illustrator	1 -> Belg 2 -> Nederlands 3 -> Frans 4 -> Brits 5 -> Amerikaans 6 -> Spaans 7 -> Duits 8 -> Zweeds 9 -> Italiaans 10 -> Deens 11 -> Canadees 12 -> Australisch 13 -> Oostenrijk 14 -> Fins 99 -> missing
Huidskleur illustrator 2	1 -> Lichte huidskleur 2-> Donkere huidskleur 3 -> Geen tweede illustrator 33 -> Onduidelijk/Niet geweten
Jaartal van druk van het boek	
Taal boek	1 -> Nederlands 2 -> Frans 3 -> Engels 4-> Duits 5 -> Andere 6-> Meerdere talen
Aantal exemplaren in klasbib	
Welke personages staan er op de cover	1 -> Mensen 2-> Dieren 3-> Fictieve figuren 4 -> Combinatie van mensen en dieren 5 -> Combinatie van mensen en fictieve figuren 6 -> Geen personages
Aantal mensen op cover met lichte huidskleur	0 -> Geen 1 -> 1 persoon 2 -> 2 personen 3 -> 3 personen ... -> ... personen 33 -> onduidelijk of niet geweten

	99 -> missing
Aantal mensen op cover met donkere huidskleur	2 -> 2 personen 3 -> 3 personen 33 -> onduidelijk of niet geweten 99 -> missing
Huidskleur hoofdpersonage(s)	1 -> Lichte huidskleur 2-> Donkere huidskleur 3 -> Combinatie van huidskleuren (meerdere hoofdpersonages) 33-> Onduidelijk of niet geweten 99 -> Missing
Soort boek	1 -> Leesboek 2 -> Prentenboek 3 -> Strip 4 -> Poëzie 5 -> Sprookjes 33> Onduidelijk
Diversiteitsboek	1 -> Geen etnisch-cultureel divers boek 2 -> Impliciet etnisch-cultureel divers boek 3 -> Expliciet etnisch-cultureel divers boek 33-> Onduidelijk
Thema van etnisch-cultureel boek	
Etnisch-culturele stereotypen aanwezig op boekencover of in illustraties?	1 -> Neen 2 -> Ja 33 -> Onduidelijk 99 -> Missing
Indien ja, beschrijving van stereotypen	
Tokenism aanwezig op basis van de boekencover en de verdere inhoud van het boek?	1-> Neen 2-> Ja 33 -> 99-> Missing
Indien ja, verklaring van Tokenism	
Opmerkingen	

Student : *Bogaert Louis*
Rolnummer : *0568290*
Opleiding : *Agogische wetenschappen*
Academiejaar : *2023 - 2024*

Masterproef
Titel : *Ernisch - culturele diversiteit in de klasbib.*
Promotor : *Evee De Backer*

De masterproef waarvoor de student een credit behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum: 19 augustus 2024

Handtekening promotor:

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearchiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te *Leuven* op *10/08/24*

Handtekening student