

De (de)kolonisatie van kinderliteratuur

Over de manifestatie van het Nederlandse cultureel archief in door Amsterdamse basisscholen aangeboden AVI-5 kinderliteratuur



Sharité Severina

17 januari 2019

Masterscriptie Nederlands als Tweede Taal en Meertaligheid



Titel: De (de)kolonisatie van kinderliteratuur

Ondertitel: Over de manifestatie van het Nederlandse cultureel archief
in door Amsterdamse basisscholen aangeboden AVI-5
kinderliteratuur

Naam: Sharité Severina

Studentnummer: 6175317

Begeleider: dhr. prof. dr. F. Kuiken
Tweede lezer: dhr. dr. S. J. Andringa

Studie: Duale Master Nederlands als Tweede Taal en Meertaligheid

Onderwijsinstelling: Universiteit van Amsterdam

Datum: 17 januari 2019

Afbeelding op het voorblad: Morishaw-Peterson, L. (september 2018). Geraadpleegd op 6 september 2018



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Voorwoord

Ter afronding van de opleiding Nederlands als Tweede Taal en Meertaligheid aan de Universiteit van Amsterdam heb ik de manifestatie van het Nederlandse cultureel archief in de door Amsterdamse basisscholen aangeboden AVI-5 kinderliteratuur onderzocht. Daarbij is vooral gelet op de representatie van etniciteit.

Mijn interesse in de thematiek en de directe aanleiding voor de scriptie werd aangewakkerd tijdens mijn vrijwilligerswerk bij de VoorleesExpress. Gedurende 20 weken las ik Nederlandstalige boeken voor aan een Tibetaans-Nederlands meisje van zes jaar – om haar taalvaardigheid, leesmotivatie en leesplezier te stimuleren. Om het meisje plezier te laten beleven aan verhalen en de bijbehorende illustraties zocht ik naar boeken waarin het meisje zichzelf en/of haar omgeving zou kunnen leren (her)kennen. Hierbij probeerde ik rekening te houden met bijvoorbeeld haar etnische achtergrond, interesses, hobby's en karakter.

Bij het uitkiezen van de leesboeken beoordeelde ik de boeken op drie criteria: 1. is er sprake van stereotyperende misrepresentatie van geëtniceerde personages?, 2. worden stereotypes doorbroken?, en 3. sluit het verhaal aan op de leef- en belevingswereld van het voorleeskind? Al gauw bleek dat lang niet alle boeken kinderen een *safe space* bieden waarin zij zichzelf of de wereld om hen heen kunnen leren (her)kennen. Integendeel, het kostte mij erg veel moeite om boeken te vinden waarin geëtniceerde personages positief werden gerepresenteerd.

De zoektocht naar geschikte kinderboeken bracht mij ertoe om de representatie van geëtniceerde personages in kinderboeken grondiger te onderzoeken. Met deze afstudeerscriptie wil ik daarom ook een lans breken voor een meer diversiteitsvriendelijk aanbod, een die de leef- en belevingswereld van de kinderen weerspiegelt. Elk (school)kind verdient immers leesboeken die als ramen en spiegels fungeren.

Lezers die op zoek zijn naar dehumaniserende verhalen en afbeeldingen moet ik teleurstellen: om zo min mogelijk bij te dragen aan de reproductie van of *gaze* naar dergelijke representaties zijn voorbeelden in het resultaat van dit onderzoek zoveel mogelijk weggelaten. Voor een overdaad aan misselijkmakende verhalen en afbeeldingen wordt daarom naar andermans onderzoek verwezen.

Zonder de steun en adviezen van de volgende personen was deze scriptie niet tot stand gekomen. Ik wil in het bijzonder mijn scriptiebegeleider, dhr. prof. dr. Kuiken, bedanken voor zijn kritische feedback.

Un saludo speshál pa mi baranka: mi mama! Jouw bemoedigende woorden hebben mij er

meer dan eens doorheen geloodst.

Daarnaast wil ik mijn rots in de branding bedanken: Willem, masha danki mi kòmpader! Ten slotte wil ik de volgende mensen met naam en toenaam bedanken: Mike, Raimi, Onira, Linda, Kiona, Ruben, Dita, Rudseline, Randy, Nicolle, Charity, Ans, Emma, Grace en Manon. Jullie oprechte interesse, hulp en ‘peptalk’ motiveerde mij om op moeilijke momenten door te zetten. Mi ta sumamente agradesido pa boso!

Samenvatting

In deze studie wordt de manier waarop het Nederlandse cultureel archief gestalte krijgt in de (selectie van de) door Amsterdamse basisscholen aangeboden kinderliteratuur onderzocht. Hierbij is gelet op de representatie van sekse/gender, etnisch en cultureel verschil. Hiervoor is het AVI-5 aanbod van zes basisscholen met uiteenlopende grondslagen, onderwijsconcepten en leerlingenpopulaties in verschillende stadsdelen geanalyseerd en is onderwijzend en ondersteunend personeel naar de selectieprocedure gevraagd. Met een *mixed methods* benadering (Cresswell, 2003) is de data geanalyseerd. Voor de kwantitatieve analyse is het voorbeeld van de turflijsten van Lifshitz (2016) gebruikt. De kwalitatieve analyse (van vijf boeken met geëtniceerde personages in de hoofdrollen) is aan de hand van de richtlijnen van Derman-Sparks (2013) uitgevoerd. Voor de formulering van interviewvragen en de analyse van de antwoorden van respondenten is Bennington (2016) geraadpleegd. Uit de data is gebleken dat respondenten bij de selectie van het aanbod weinig tot geen rekening houden met de etnische en culturele achtergronden van de leerlingen. Afgezet tegen de samenstelling van de Amsterdamse klas/bevolking is het aanbod buitenproportioneel wit en worden sekseverschillen en geëtniceerde personages doorgaans op essentialistische wijze geportretteerd. Hoewel het hier een exploratief onderzoek betreft, lijkt het victimiserende beeld van de ‘ander’ van de afgelopen decennia plaats te maken voor een kleurenblind beeld waarbij etnische en culturele verschillen krampachtig verzwegen worden.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	II
SAMENVATTING	IV
INLEIDING	7
HOOFDSTUK 1. THEORETISCH KADER.....	11
1.1 DE TOTSTANDKOMING VAN HET PLURIFORME AMSTERDAM.....	11
1.1.1 De demografische ontwikkeling van de Amsterdamse bevolking.....	11
1.1.2 Procesmatigheid als essentie van identiteit	13
1.2 KINDERLITERATUUR EN HET CULTUREEL ARCHIEF	17
1.2.1 Het cultureel archief.....	17
1.2.2 Kinderliteratuur	18
1.2.3 Het (Nederlandse) cultureel archief in kinderboeken.....	20
1.2.4 Kinderboeken en Intercultureel Onderwijs	23
1.2.5 Het belang en de effecten van diversiteits(on)vriendelijke kinderboeken	26
1.3 ONDERZOEKSVRAAG	29
HOOFDSTUK 2. METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING	31
2.1 ONDERZOEKSOPZET.....	33
2.2 DEELNEMERS.....	34
2.2.1 Achtergrondinformatie onderzochte scholen.....	34
2.3 MATERIALEN	37
2.3.1 Kwantitatieve data.....	37
2.3.2 Kwalitatieve data.....	37
2.3.3 Interviews.....	40
2.4 PROCEDURE	41
2.5 ANALYSE	43
2.5.1 De kwantitatieve analyse.....	43
2.5.2 De kwalitatieve analyse.....	43
2.5.3 Interviews.....	44
HOOFDSTUK 3. RESULTATEN.....	45
3.1 ALGEMENE BEVINDINGEN.....	45
3.2 KWANTITATIEVE EN KWALITATIEVE ANALYSE.....	47
3.2.1 Kwantitatieve analyse	47
3.2.2 Kwalitatieve analyse	59
3.3 INTERVIEWS	75
3.3.1 Groepsleerkrachten	75
3.3.1.1 Algemeen.....	75
3.3.1.2 Specifiek.....	76
3.3.2 Bibliothecaressen (of medewerkers die deze functie vervullen)	86
HOOFDSTUK 4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE.....	91
4.1 BEANTWOORDING VAN DE DEELVRAGEN EN HYPOTHESEN.....	91
4.1.1 De selectiecriteria.....	91
4.1.2 De aansluiting van het aanbod op de leefwereld van de leerlingen.....	92
4.1.3 Etnische en culturele diversiteit in de AVI-5 kinderliteratuur	94
4.1.4 De representatie van cultureel verschil in de aangeboden AVI-5 kinderliteratuur	95
4.2 BEANTWOORDING VAN DE HOOFDVRAAG	98
4.2.1 De boekselectie.....	99
4.2.2 Het boekenaanbod.....	101
4.3 DISCUSSIE.....	103
BIBLIOGRAFIE	107
BIJLAGEN:	115
I: De bevolking, huishoudens en bevolkingsontwikkeling in Nederland.....	115
II: Criteria ter screening van les-, leermaterialen en illustraties (Dors, 1984).....	116

III:	Interviewleidraad voor de groepsleerkrachten (Bennington, 2016).....	117
IV:	Interviewleidraad bibliothecaressen van onderzoeksschool (Bennington, 2016)	118
V:	Amsterdamse bevolking stadsdelen naar migratieachtergrond.....	119
VI:	Verzoekbrief om medewerking afstudeeronderzoek.....	120
VII:	Herinnering mail: verzoekbrief om medewerking afstudeeronderzoek	121
VIII:	Turflijsten onderzoekscholen.....	122
IX:	De gemeenschappelijke AVI-5 kinderliteratuur.....	171
X:	Tabellen kwantitatieve analyse	175
XI:	De boeken met geëtniceerde personages op de cover.....	193
XII:	Etnische achtergronden en geslachten van de auteurs van het sample	198

Inleiding

“Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. When the lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of the larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation, and readers often seek their mirrors in books.”

Rudine Sims Bishop, *Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors* (1990: ix)

De Nederlandse bevolking is de afgelopen decennia in rap tempo verkleurd. Voor de Tweede Wereldoorlog woonden er in Nederland amper mensen met een migratieachtergrond. Hierna is Nederland het thuisland geworden van (de nazaten van) migranten met verschillende etnische, religieuze, culturele en/of linguïstische achtergronden. Deze demografische ontwikkeling is weergegeven in bijlage I.

De met immigratie verband houdende demografische ontwikkeling gaat gepaard met maatschappelijke spanningen die tot uiting komen in het publiek discours; denk aan debatten over de Nederlandse identiteit, multiculturalisme, burgerschap, integratie, assimilatie en discriminatie. Deze maatschappelijke spanning manifesteert zich niet in de laatste plaats in – debatten over – het onderwijs. Integratie en het wegwerken van (taal)achterstanden begint immers van jongs af aan bij goed onderwijs.

Reagerend op de verkleuring van Nederland verplichtte de overheid basisscholen vanaf 1981¹ om Intercultureel Onderwijs (verder ICO genoemd) aan te bieden. Het doel van ICO is “leerlingen te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken. Dat omgangspatroon moet gericht zijn op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving” (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985²). Er bestaan echter geen officiële voorschriften ten aanzien van de inhoud of de manier waarop scholen ICO moeten aanbieden. Scholen bepalen met andere woorden zelf hoe zij invulling geven aan ICO. Hoewel er op ICO veel valt aan te merken, hoeft het kind niet met het badwater te worden weggegooid. Wel zou grondig bestudeerd moeten worden hoe scholen invulling aan ICO (kunnen) geven en hoe ICO effectief bij kan dragen aan het vergroten van (interculturele) competenties. Temeer omdat het belang hiervan toeneemt naarmate de Nederlandse samenleving en school verder verkleuren.

Een van de manieren waarop scholen invulling kunnen geven aan ICO is door middel van

¹ Zie: het *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs* (1981) van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen

² Zoals geciteerd in Kramer, Derveld, Echteld en Van der Vlerk (1996: 108)

kinderliteratuur (Dors, 1984; Dors & Kroon, 1987). Kinderliteratuur bevordert immers niet slechts de taalvaardigheid, het schoolsucces en daarmee de maatschappelijke kansen van kinderen (Vernooy, 2007; Kuiken & Droge, 2010). Kinderliteratuur beïnvloedt ook de opvattingen van het kind over zichzelf en anderen (Stichting Lezen, 2017) en is daarom bij uitstek geschikt als instrument om de doelstellingen van het primair onderwijs³ in het algemeen, en het ICO in het bijzonder, te realiseren. De aangeboden kinderliteratuur dient echter diversiteitsvriendelijk te zijn. Gebrek aan diversiteit en/of essentialistische representaties hebben namelijk een negatieve invloed op het leesplezier, het zelfbeeld van de lezer, de leesattitude en daarmee de leesvaardigheid (Bishop, 1987).

Gezien de veranderde en veranderende etnische en culturele samenstelling van het Nederlandse klaslokaal rijst de vraag of alle kinderen zich even goed kunnen herkennen in de door scholen aangeboden kinderliteratuur. Bieger (1995: 309) stelt in dit verband: “texts should present all groups in the variety of roles and situations that most people encounter, rather than limiting characters to one or two stereotypical contexts”. De verkleuring van de samenleving dwingt ons dan ook om de manier waarop verschillende bevolkingsgroepen worden gerepresenteerd in kinderliteratuur te onderzoeken.

De afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar de manier waarop Nederlanders met een migratieachtergrond worden afgebeeld in leermiddelen, jeugd- en kinderliteratuur en toetsen (Redmond, 1980; van den Berg & Reinsch, 1983; Dors, 1984; De Sterck, 1986; Mok & Reinsch, 1996; den Ouden, 1997). Het is echter niet duidelijk of en hoe scholen bij het samenstellen van de aangeboden kinderliteratuur rekening houden met de pluriforme samenleving of de achtergrond van de leerlingen. Sluit het leesmateriaal wel voldoende aan bij de multiculturele/heterogene samenstelling van de klas, de school, de wijk of het land? Passen schoolbesturen en onderwijzers de kinderliteratuur aan de veranderde samenstelling van de school of samenleving aan? Deze vragen vormden de aanleiding voor dit onderzoek. Daarbij is de hoofdvraag als volgt geformuleerd:

Hoe manifesteert het Nederlandse cultureel archief⁴ zich in (het selecteren van) de door Amsterdamse basisscholen aangeboden AVI-5 kinderliteratuur?

³ Wet op het Primair Onderwijs. (1981, 2 juli). Geraadpleegd op 10 februari 2018, van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/>

⁴ Samengevat door Gloria Wekker (2018: 49) als “een opslagplaats van ideeën, praktijken en gevoelens, dat wat tussen onze oren zit, in onze harten en geesten, ten aanzien van ras, gebaseerd op vierhonderd jaar imperiale heerschappij”.

Met het oog op het welzijn van het kind en daarmee onze toekomst is de beantwoording van de bovenstaande vraag van groot en toenemend maatschappelijk belang. Deze exploratieve studie draagt bij aan de bestudering van het Nederlandse cultureel archief door de (selectie van) AVI-5 boekencollecties⁵ van zes Amsterdamse basisscholen grondig te onderzoeken. Daarbij is zowel gelet op de kwantiteit en de kwaliteit van het aanbod als de totstandkoming van dit aanbod.

De studie bestaat uit twee onderdelen: een literatuuronderzoek en een empirisch onderzoek. In hoofdstuk 1 wordt het theoretisch kader – de voor dit onderzoek relevante literatuur op het gebied van identiteit en kinderliteratuur – uiteengezet. Hier wordt ook de onderzoeksvraag behandeld. In hoofdstuk 2 komt de methodologische verantwoording aanbod. De deelvragen en hypotheses, de opzet van het onderzoek, de participanten, materialen en procedures worden in dit hoofdstuk besproken. In hoofdstuk 3 worden de resultaten behandeld. Op basis van de resultaten worden in hoofdstuk 4 conclusies getrokken en de onderzoeksvragen beantwoord. De tekortkomingen van het onderzoek alsmede de manieren waarop toekomstig onderzoek deze tekortkomingen zou kunnen ondervangen worden, tot slot, ook in dit hoofdstuk besproken.

⁵ AVI – staat voor Analyse van Individualiseringsvormen – is een systeem gebruikt door 75% van Nederlandse basisscholen om de individuele technische leesvaardigheid van kinderen vast te stellen en om het technische niveau van teksten te meten. Daardoor kan het boekenaanbod op het leesniveau van het kind worden afgestemd. Zie in dit verband SLO, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling: <https://archive.is/Gq1wu#selection-655.0-657.151>

Hoofdstuk 1. Theoretisch kader

“Want als verhalen, anekdotes, prentenboeken iets te betekenen willen hebben voor de kinderen aan wie ze verteld worden, moeten ze die jonge kinderen identificatiekansen bieden: kinderen moeten zich – door herkenning – kunnen identificeren met een personage om te beleven wat het personage beleeft, en zo te groeien.”

Chris Mazarese en Lieve Verheyden, *Verhalen zijn vensters op de wereld. ICO-iseer je aanbod!* (2005: 28)

Het doel van dit hoofdstuk is drieledig. Allereerst wordt een historische context geschetst. Daarnaast biedt het hoofdstuk een overzicht van de literatuur op het gebied van de representatie van etnische diversiteit in kinderliteratuur. Met dit overzicht wordt tevens het theoretisch kader uiteengezet waarmee de door Amsterdamse basisscholen aangeboden kinderliteratuur zal worden geanalyseerd.

Om een context van plaats en tijd te scheppen, wordt in de eerste paragraaf kort ingegaan op de demografische ontwikkeling van de Amsterdamse samenleving. Daarbij zal uitvoerig stil worden gestaan bij de betekenis van identiteit, zoals deze in dit onderzoek wordt gedefinieerd. In paragraaf 2 wordt uitleg gegeven over het begrip kinderliteratuur. Hierbij wordt de notie van ‘cultureel archief’ geïntroduceerd en wordt duidelijk gemaakt hoe het Nederlandse cultureel archief in kinderliteratuur tot uiting komt. Tot slot wordt in deze paragraaf aandacht besteed aan intercultureel onderwijs en het belang en effect van zelfherkenning in kinderliteratuur. Ter afsluiting wordt in paragraaf 3 de onderzoeksvraag van deze studie besproken.

1.1 De totstandkoming van het pluriforme Amsterdam

1.1.1 De demografische ontwikkeling van de Amsterdamse bevolking

Zoals gezegd is de samenstelling van de Nederlandse bevolking sinds 1945 drastisch veranderd (zie bijlage I). Deze structurele verandering heeft zich voornamelijk in de grootstedelijke context voltrokken. Zo bestond de bevolking van Amsterdam in 1930 voor 3,1% uit mensen met een niet-Nederlandse nationaliteit (Vogel, 2009). Na de Tweede Wereldoorlog zou echter een migratiestroom op gang komen, die zowel in kwantitatieve (aantallen) als kwalitatieve (achtergronden) zin zou afwijken van de influx van voor de oorlog. Op 1 januari 2017 telde Amsterdam 844.952 inwoners⁶, waarvan 35,1% een niet-

⁶ Onderzoek, Informatie en Statistiek, 2017: 8. Geraadpleegd op 15 juli 2018. Ontleend aan <https://www.ois.amsterdam.nl/assets/pdfs/2017%20jaarboek%20amsterdam%20in%20cijfers.pdf>

westerse achtergrond had. Uit tabel 1.1 – afkomstig van OIS (2017: 17) – blijkt dat 17,3% van de Amsterdamse bevolking een westerse achtergrond had. 47,5% van de Amsterdamse bevolking werd als ‘Nederlands’ geclassificeerd.

Tabel 1.1: Amsterdamse bevolking naar migratieachtergrond, 1 januari 2013 – 1 januari 2017

	2013	2014	2015	2016	2017
bevolking naar migratieachtergrond					
Surinaams	67919	67490	66623	66190	65401
Antilliaans	11993	12088	12125	12255	12262
Turks	41981	42211	42358	42638	43144
Marokkaans	72330	73311	74210	75085	75691
overig niet-westers	84854	86967	90100	94638	100186
totaal niet-westers	279077	282067	285416	290806	296684
westers	125720	129025	134124	140431	146581
Nederlands	394645	400093	402732	403476	401687
totaal	799442	811185	822272	834713	844952

Uit bovenstaande tabel blijkt tevens dat 52,4% van de Amsterdamse bevolking in 2017 een migratieachtergrond had, hetzij westers of niet-westers. Kijkt men naar de samenstelling van de Amsterdamse basisschool, dan valt onmiddellijk op dat Amsterdam verder verkleurt. Slechts 39% wordt in onderstaande tabel⁷ als Nederlands geclassificeerd.

Tabel 1.2: Amsterdamse leerlingen in het basisonderwijs naar migratieachtergrond

Leerlingen basisonderwijs naar migratieachtergrond, 2012/'13-2016/'17 (procenten) ¹⁾

migratieachtergrond	2012/'13	2013/'14	2014/'15	2015/'16	2016/'17
Surinaams	8,3	7,7	7,2	7,0	6,6
Antilliaans	1,4	1,4	1,3	1,3	1,3
Turks	7,8	7,3	7,1	6,9	6,8
Marokkaans	17,9	17,6	17,2	17,1	16,8
overig niet-westers	14,6	14,2	14,1	14,1	14,4
westers	10,6	11,2	11,8	12,8	13,1
Nederlands	37,9	38,9	39,5	38,6	39,0
onbekend	1,5	1,6	1,6	2,2	2,0
totaal	100	100	100	100	100

¹⁾ Bij benadering vastgestelde percentages.

bron: afd. Onderwijs, Jeugd en Zorg/OIS

Het verzamelbegrip ‘Nederlands’ wordt in deze thesis niet gebruikt als synoniem van ‘autochtoon’ en daarmee antoniem van ‘allochtoon’. In overeenstemming met het rapport

⁷ Onderzoek, Informatie en Statistiek (2017: 199). Geraadpleegd op 15 juli 2018.

Migratie en classificatie: Naar een meervoudig migratie-idioom (Bovens, Bokhorst, Jennissen en Engbersen, 2016) van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid zal ook niet van ‘allochtonen’ en ‘autochtonen’ worden gesproken. Deze termen verhullen immers meer dan dat ze verhelfden. Zo duiden de begrippen op homogeniteit terwijl achter deze termen een enorme diversiteit schuilt; bijvoorbeeld in termen van land van herkomst, opleidingsniveau, klasse, immigratiestatus, religie, taalvaardigheid et cetera. Verder zorgen deze termen voor polarisatie en stigmatisering van bevolkingsgroepen (Ibid.). In deze scriptie zal daarom gebruik worden gemaakt van meer accurate – en minder stigmatiserende – termen, namelijk ‘inwoners met een migratieachtergrond’ en ‘traditioneel ingezetenen’ (zie in dit verband Bruin en Van der Heijde, 1995; Van der Heijde, Kampman en Bruin, 2016).

1.1.2 Procesmatigheid als essentie van identiteit

Spreekt men over sociale constructies als identiteit, cultuur en etniciteit, dan ontstaat vaak Babylonische spraakverwarring. Deze termen laten zich immers moeilijk definiëren. Hoewel het Griekse woord *ethnos* naar natie verwijst, wordt het begrip etniciteit door meerderheidsgroepen zelden zo opgevat (Extra, 2011: 5). “Het begrip “etnische identiteit” verwijst”, volgens Extra, “vaak naar de identiteit van etnische minderheidsgroepen in een natie-staat” (Extra, 2011: 110). Met een dergelijke omschrijving wordt met andere woorden de nadruk gelegd op “het anders-zijn in vergelijking met de meerderheid van de bevolking”, aldus Extra (Ibid.). Over de precieze invulling van dit ‘anders-zijn’ bestaat echter geen consensus. De begrippen etniciteit en etnische identiteit kunnen dan ook “verwijzen naar objectieve en/of subjectieve eigenschappen van meerderheids- en minderheidsgroepen in termen van een gedeelde herkomst, taal, religie, cultuur, geschiedenis, afstamming (*ancestry*) of ras” (Ibid.: 110). Hoewel het begrip ‘ras’ in de Nederlandse context wordt vermeden, worden “zogenaamd zachtere” begrippen als etniciteit en cultuur op vergelijkbare wijze gehanteerd (Wekker, 2018: 38). Volgens Wekker duidt de term etniciteit daarom op “het sociale systeem dat betekenis geeft aan etnische verschillen tussen mensen – aan verschillen gebaseerd op herkomst, uiterlijk, geschiedenis, cultuur, taal en religie” (Ibid.). Wordt over etniciteit gesproken, dan valt echter onmiddellijk op dat het over de ‘ander’ gaat. In dit verband stelt Wekker:

“Het opmerkelijke in de gedachtegang van de Nederlandse doorsneeburger, maar ook in die van veel academici, is dat wanneer sprake is van etniciteit, het altijd om ‘hen’, de anderen, mensen van kleur gaat, en nooit om witte Nederlanders. Net zoals het bij gender meestal over vrouwen en

vrouwelijkheid, en niet om mannen en mannelijkheid gaat, wordt wit-zijn binnen het domein van de etniciteit dus afgedaan als zo'n natuurlijke, onzichtbare categorie dat het belang ervan geen onderzoeksthema is geweest" (Ibid.: 38).

Het publieke (en academische) discours ten aanzien van de (etnische) identiteit of de cultuur van de 'ander' laat zich overigens niet slechts kenmerken door wie spreekt of schrijft, maar door hoe er gesproken of geschreven wordt. Een essentialistische opvatting voert dikwijls de boventoon. Deze zienswijze reduceert etnische identiteit of cultuur tot een veronderstelde essentie, waarbij doorgaans wordt verwezen naar "artefacten, geproduceerd binnen een gelimiteerd aantal aspecten, zoals: godsdienst, muziek, voeding, kleding, enz." (Dors, 1984: 13). Baumann verwoordt (1999) het als volgt:

"It comprehends culture as the collective heritage of a group, that is, as a catalog of ideas and practices that shape both the collective and the individual lives and thoughts of all members. Culture thus appears as a mold that shapes lives or, to put it somewhat polemically, as a giant photocopy machine that keeps turning out identical copies" (Ibid.: 25).

Zoals uit het bovenstaande citaat blijkt, gaat een essentialistische kijk op (etnische) identiteit en cultuur compleet voorbij aan de meest wezenlijke kenmerken van cultuur: heterogeniteit en continue verandering. Een essentialistische opvatting helpt bijvoorbeeld niet te verklaren waarom de rollen van en verhoudingen tussen mannen, vrouwen en kinderen de afgelopen decennia zo snel zijn veranderd. Ten aanzien van culturele verandering stelt Baumann (1999) dan ook terecht:

"One need only apply the chicken-and-egg question to ask: Who is it that cultivates culture? True, culture maketh man, but it is men, women, and youths who make culture. If they ceased to make it and remake it, culture would cease to be; and all making of culture, no matter how conservative, is also a remaking. Even at its most conservative, it places old habits in new contexts, and it thus changes the significance of these habits. Just as often, people change and adjust, fine-tune and rework the habits themselves" (Ibid.: 25 – 26).

Afgezien van de bovenstaande tekortkomingen kan een essentialistisch perspectief op cultuur en identiteit ook op morele gronden worden afgewezen. Hoewel essentialisme en racisme geen synoniemen van elkaar zijn, berusten racisme, ethnocentrisme⁸ en culturalisme per definitie op essentialistische opvattingen. In haar magnum opus, *Witte Onschuld: Paradoxen*

⁸ Ethnocentrisme wordt door Redmond (1980: 31) als volgt gedefinieerd: "[A]ls iemand de normen van de groep waartoe hij zelf behoort, hanteert bij de beoordeling van leden van een andere groep en hun gedragingen."

van *Kolonialisme en Ras*, beschrijft Wekker (2018) wat het dominante essentialistische discours over ‘de’ Nederlandse identiteit tegen Nederlanders met een migratieachtergrond zegt:

“Als je tot het Nederlandse volk wilt behoren, moet je die eigenschappen die de collectieve verbeelding als niet-Nederlands beschouwt – zoals het spreken van een andere taal, het hebben van een exotische verschijning, het *hebben van een kleurtje* (de verkleinende manier waarop gekleurd zijn vaak wordt aangeduid), het dragen van excentrieke kleding en het huldigen van excentrieke opvattingen, het aanhangen van een niet-christelijke religie, het bij zich dragen van herinneringen aan onderdrukking – zo snel mogelijk afschudden, je best doen om te assimileren” (2018: 16).

De essentialistische opvatting laat zich goed illustreren aan de hand van een campagnespottie van Geert Wilders, partijleider van de Partij voor de Vrijheid (PVV). In dit spottie wordt ‘dé’ Islam letterlijk tot dood en verderf gereduceerd:

“Islam is discriminatie. Islam is geweld. Islam is terreur. Islam is vrouwenhaat. Islam is homohaat. Islam is Jodenhaat. Islam is Christenhaat. Islam is onderwerping. Islam is gedwongen huwelijk. Islam is eerwraak. Islam is totalitair. Islam is doodstraf voor afvalligheid. Islam is Sharia. Islam is dierenleed. Islam is onrecht. Islam is slavernij. Islam is dodelijk”⁹

Cultuur en identiteit kunnen gelukkig ook procesmatig worden begrepen, als sociaal construct. Een dergelijke opvatting vat cultuur op als dynamisch en fluïde, als continu aan (onder)handeling en verandering onderhevig. Om wederom met Baumann (1999) te spreken:

“Culture in this [...] understanding, which may be called the processual, is not so much a photocopy machine as a concert, or indeed a historically improvised jam session. It only exists in the act of being performed, and it can never stand still or repeat itself without changing its meaning.” (Ibid.: 26).

De procesmatige kijk op cultuur laat zich goed illustreren aan de hand van een uitspraak van Prinses Máxima. Bij de presentatie van het WRR-rapport *Identificatie met Nederland*¹⁰ stelde zij:

“Zo'n zeven jaar geleden begon mijn zoektocht naar de Nederlandse identiteit. Daarbij werd ik geholpen door tal van lieve en wijze deskundigen. [...] Het was een prachtige en rijke ervaring

⁹ Het campagnefilmje van de PVV voor de gemeenteraadsverkiezingen 2018, geraadpleegd op 11 mei 2018, ontleend aan: <https://www.youtube.com/watch?v=NoBeCQhWFfY>

¹⁰ De toespraak is geraadpleegd op 11 mei 2018, ontleend aan: <https://www.koninklijkhuis.nl/documenten/toespraken/2007/09/24/toespraak-van-prinses-maxima-24-september-2007>

waarvoor ik enorm dankbaar ben. Maar 'de' Nederlandse identiteit? Nee, die heb ik niet gevonden. Nederland is: grote ramen zonder gordijnen, zodat iedereen goed naar binnen kan kijken. Maar ook: hechten aan privacy en gezelligheid. Nederland is: één koekje bij de thee. Maar ook: enorme gastvrijheid en warmte. Nederland is: nuchterheid en beheersing. Pragmatisme. Maar ook: samen intense emoties beleven. Nederland is veel te veelzijdig om in één cliché te vatten. 'De' Nederlander bestaat niet. Als troost kan ik u zeggen dat 'de' Argentijn ook niet bestaat. Ik vind het daarom heel interessant dat de titel van het rapport van de WRR niet is 'De Nederlandse Identiteit'. Maar: 'Identificatie met Nederland'. Dat laat ruimte voor ontwikkeling. En voor diversiteit.”

De bovenstaande uitspraak schoot bij velen – zowel publieke ‘intellectuelen’ als een groot deel van de Nederlandse bevolking – in het verkeerde keelgat. Het druiste immers in tegen de hegemonische essentialistische opvatting en daarmee het gekoesterde (collectieve) zelfbeeld. Veel Nederlanders voelden zich om die reden tekortgedaan en reageerden verontwaardigd; wat wist Maxima als immigrant van dé Nederlander zoals velen die in de spiegel meenden te zien? (zie in dit verband Van der Heijde, Kampman & Bruin, 2017: 11-12). Hoewel dergelijke reacties begrijpelijk zijn, vormen zij in zekere zin het ultieme bewijs voor de manier waarop ideeën over (etnische) cultuur en identiteit constant aan onderhandeling en verandering onderhevig zijn. In dit verband merkt Baumann op:

“[J]ust as people emphasize different aspects of their language, body language, behavior, and style in different situations, so too do they emphasize or abjure the attributes of their ethnicity. In social science code, we therefore speak of “shifting identity” or “contextual ethnicity.” Ethnic identities are thus nothing more than acts of ethnic identification that are frozen in time. As the social climate gets colder, they can go into deep-freeze and harden; as the social climate gets warmer, they can unfreeze and melt into new forms. Analytically speaking, ethnicity is not an identity given by nature, but an identification created through social action” (1999: 22).

Zoals het citaat van Baumann duidelijk maakt, dient (etnische) identiteit procesmatig – als veranderlijke sociale constructie – begrepen te worden. In het kader van dit onderzoek is het essentialistische perspectief echter niet minder waardevol. Integendeel. Aan de hand van beide opvattingen – analytische categorieën – zal de representatie van etnische diversiteit in kinderliteratuur worden bestudeerd.

1.2 Kinderliteratuur en het cultureel archief

1.2.1 Het cultureel archief

Met de conceptualisering van het ‘cultureel archief’ borduurde Said voort op ideeën van de filoloog Antonio Gramsci (1971). Gramsci onderzocht de (reproductie van) machtsrelaties in het kapitalisme aan de hand van alledaagse (discursieve) routines. De rol van intellectuelen achtte hij hierbij van groot belang. Gramsci stelde dat de heersende kapitalistische klasse niet alleen met brute machtsmiddelen regeerde maar ook door gebruik te maken van culturele middelen. Door intellectuelen aan zich te binden slaagt de kapitalistische klasse er volgens Gramsci in om de arbeidersklasse te overtuigen van de rechtvaardigheid van de sociale orde. Het door intellectuelen gepropageerde hegemonische discours genereert met andere woorden instemming met de dominantie van de kapitalistische klasse. De instemming met de sociale orde duidde Gramsci aan met de term ‘culturele hegemonie’. Voortbordurend op Gramsci’s theoretisch inzicht toonde Said (1993) in *Culture and Imperialism* aan hoe Europees imperialisme samenging met de ontwikkeling en reproductie van ‘kennis’ over, en het verbeelden/construeren van, de ‘ander’ en het ‘zelf’. Aan de hand van Europese literatuur beschrijft Said hoe Europees imperialisme gepaard ging met de ontwikkeling van een hegemonisch discours dat in de cultuur van de metropool verankerd raakte. Zodoende ontwikkelde de bevolking van de metropool bepaalde ideeën en gevoelens over het ‘zelf’ en de gekoloniseerde ‘ander’. Om met Said te spreken:

“[Imperialism and colonialism] are supported and perhaps even impelled by impressive ideological formations that include notions that certain territories and people *require* and beseech domination, as well as forms of knowledge affiliated with domination: the vocabulary of classic nineteenth-century imperial culture is plentiful with words and concepts like "inferior" or "subject races," "subordinate peoples," "dependency," "expansion," and "authority." Out of the imperial experiences, notions about culture were clarified, reinforced, criticized, or rejected” (1993: 8-9).

“Binnen een algemeen negentiende-eeuws Europees raamwerk beschrijft Edward Said het culturele archief als een bewaarplaats”, aldus Wekker (2018: 8). Een bewaarplaats van:

“een speciaal soort kennis en structuren van houding en referentie [en], in de oorspronkelijke bewoordingen van Raymond Williams, ‘structuren van gevoel’. ... Er werd nagenoeg unaniem verondersteld dat onderworpen rassen moesten worden overheerst, dat er *zoiets bestond* als onderworpen rassen, en dat één ras het recht verdiende en voortdurend had verdiend te worden beschouwd als het ras waarvan het de voornaamste missie was zich uit te breiden tot buiten zijn eigen domein” (1993, 52, 53, zoals geciteerd in Wekker, 2018: 8).

Het cultureel archief herbergt met andere woorden een “raciale grammatica” die Europese imperiale bevolkingen diepe superioriteitsgevoelens en gedachten geeft, en de geëtniceerde en ondergeschikt gemaakte ‘ander’ als inferieur voorstelt (Wekker, 2018).

Zoals gezegd analyseerde Said de ontwikkeling van het cultureel archief van de bevolkingen van imperiale mogendheden aan de hand van de literaire cultuur. Omdat koloniale attitudes, verwijzingen en ervaringen zich in literaire cultuur manifesteren, achtte Said Europese poëzie en fictie uit de negentiende en begin twintigste eeuw hiervoor bij uitstek geschikt. Temeer omdat zowel dominante als gemarginaliseerde groepen hun identiteit aan verhalen ontleen. In dit verband stelt Said (1993: xiii):

“... stories are at the heart of what explorers and novelists say about strange regions of the world; they also become the method colonized people use to assert their own identity and the existence of their own history”.

Verwijzend naar Said stelt Wekker dat “romans niet immuun waren voor ‘de langdurige en smerige wreedheid van praktijken als de slavernij, kolonialistische en raciale onderdrukking en imperiale onderwerping’ (1993, xiv), maar juist bijdroegen aan het bevorderen van de imperiale expansie en aan de vorming van het zelf in de metropool” (2018: 34). Hoewel het koloniale tijdperk inmiddels achter ons ligt, zijn de sporen ervan nog springlevend in het Nederlandse cultureel archief. Ondanks dat de overheid scholen tot intercultureel onderwijs heeft verplicht, rijst daarom de vraag naar de manier waarop het Nederlandse cultureel archief in kinderliteratuur tot uiting komt.

1.2.2 Kinderliteratuur

Kinderliteratuur wordt door Oittinen (2000: 61) gedefinieerd als “literatuur die geproduceerd en bedoeld is voor kinderen, of als literatuur die gelezen wordt door kinderen” (mijn vertaling). Hoewel er over het onderscheid tussen kinder- en jeugdliteratuur geen consensus bestaat, wordt bij kinderliteratuur doorgaans gedacht aan literatuur voor kinderen vanaf de peuterleeftijd tot 12 jaar (ofwel de basisschoolleeftijd). Daarbij dient opgemerkt te worden dat de term literatuur opgevat moet worden als een verzamelnaam voor kijk- en zoekboeken, prentenboeken, dichtbundels, boeken om te leren lezen, jeugdromans (fictie) en informatieve boeken (non-fictie) (Walta, 2011).

In het onderwijs neemt kinderliteratuur een belangrijke plek in. Boeken koppelen de taal- en leesontwikkeling aan sociaal emotionele en cognitieve doelen (Walta, 2011). Het

kinderboek wordt in het onderwijs gebruikt als stimulans voor actief en passief taalgebruik en kennisvernieuwing van de leerlingen (Verschuren, 1997). Zoals aan het onderwijs verschillende functies worden toegeschreven¹¹, worden aan kinderliteratuur ook tal van functies toegeschreven¹². Kinderliteratuur is volgens Balke en Stokvis (2001):

“niet alleen een verbeelding van de sociale werkelijkheid, maar ook een deel van die werkelijkheid, een middel om sociale aanpassing en conformisme te bevorderen of juist om de sociale orde te bekritisieren en veranderingsprocessen op gang te brengen. Uit boeken kunnen kinderen leren hoe de wereld in elkaar zit en wat zij moeten doen. Jeugdliteratuur speelt dan ook een niet onbelangrijke rol bij hun socialisatie door gangbare waarden en normen te vertolken en aanbevelenswaardige en afkeurenswaardige rolmodellen en gedragswijzen voor het voetlicht te brengen” (2001: 2).

In het kader van dit onderzoek is deze socialiserende functie uiterst relevant. Want waarmee worden kinderen precies gesocialiseerd? Wat communiceren schrijvers naar kinderen? Deze communicatie “biedt [het kind] ruimte om zelf te beleven, te ontdekken en kennis op te doen over hoe mensen met elkaar omgaan en hoe de wereld in elkaar zit”, aldus Walta (2011: 21). Deze ‘ruimte’ is echter niet eindeloos en chaotisch maar door de auteur beperkt en gestructureerd. Met een kinderboek biedt de auteur als het ware het kader waarbinnen het kind beleeft, ontdekt, fantaseert, (zelf)kennis opdoet en wordt gesocialiseerd. Welke ‘ruimtes’ het kind aangeboden wordt, hangt onder meer af van de ideeën waarmee auteurs op hun beurt zijn gesocialiseerd. Daarnaast speelt de school een belangrijke rol. Scholen selecteren immers de boeken die zij aan de kinderen aanbieden. Kinderboeken weerspiegelen daarom niet zozeer de leef- en belevingswereld van kinderen. Kinderboeken vormen de ramen en spiegels waarmee de samenleving kinderen naar zichzelf en de wereld leert kijken (Bishop, 1990). Zoals een kind zichzelf in een spiegel herkent, leert het kind zichzelf in kinderliteratuur te herkennen. Tegelijkertijd fungeren kinderboeken als ramen waardoor kinderen kennis van de wereld en (on)begrip voor anderen ontwikkelen. Als zodanig vormen kinderboeken een instrument waarmee de samenleving kinderen met hegemonische ideeën wenst te socialiseren. De spiegels en ramen waarin en waardoor kinderen zichzelf, de ‘ander’ en de wereld leren zien zijn dus niet zonder meer onschuldig. Het zijn producten van een samenleving met een cultureel archief. De toepassing van dit concept op (kinder)literatuur wordt in de volgende paragraaf uitvoerig besproken.

¹¹ Onderwijs doelt niet alleen op kennisoverdracht. Naast deze kwalificerende functie, is het onderwijs gericht op subjectificatie (persoonsvorming) en socialisatie (Biesta, 2015; Biesta, 2016).

¹² Voor een gedetailleerd overzicht van de verschillende functies gekoppeld aan deze boekensoorten, zie Walta, 2011: 53 – 56.

1.2.3 Het (Nederlandse) cultureel archief in kinderboeken

Het kind nam voor de achttiende eeuw een hele andere positie in de maatschappij in. Voor de achttiende eeuw dacht men bij het kind aan “de volgroeide volwassene die er uit de onvolgroeide miniatuurvolwassene moest groeien”, aldus Verschuren (1997: 10). Echte kinderboeken bestonden nog niet (Ibid.). Kinderen en volwassenen luisterden vóór de achttiende eeuw naar dezelfde verhalen en liederen. Deze verhalen en liederen dienden vooral als waarschuwing. De boeken moesten er met andere woorden voor zorgen dat kinderen zich aan de regels (normen en waarden) van de samenleving gingen houden. Verschuren (Ibid.: 10) schrijft in dit verband:

“Als er naast slaapliedjes dan ook nog andere literatuur voor kinderen was, dan bestond die uit stichtelijke traktaatjes, die de jonge lezer wegwijs zouden moeten maken en hun wezenlijke onmacht daartoe al kenbaar maakten door de verschrikkelijke straffen voor vermeende wandaden te vermelden”.

De belangstelling voor kinderliteratuur kwam in Europa op gang nadat filosofen in de achttiende eeuw het concept kind ‘ontdekten’. Jean-Jacques Rousseau’s *Emile* (1762) wordt hierbij vaak aangehaald als keerpunt (Verschuren, 1997). Als gevolg van de conceptualisering van het kind werd het kind gezien als een wezen met een eigen belevingswereld waarmee rekening moest worden gehouden tijdens de opvoeding. In lijn met deze opvatting kregen boeken in de achttiende eeuw een opvoedende en moraliserende functie. *Robinson Crusoe* van Daniel Defoe (1719) is hiervan een klassiek voorbeeld. Opmerkelijk is dat Emile, Rousseau’s pupil in het gelijknamige boek, alleen dit boek mag lezen. *Robinson Crusoe* is een typisch voorbeeld van de manier waarop het cultureel archief van de achttiende eeuw zich in literatuur manifesteert. Het maakt de lezer bekend met het onderscheid tussen het ‘zelf’ en de ‘ander’. Het ‘zelf’ heeft een naam: Robinson. De ‘ander’ is naamloos totdat Robinson hem een naam geeft: Friday. Robinson is superieur aan deze ‘ander’ en denkt ‘civilisatie’ te brengen. De ‘ander’ wordt gereduceerd tot negatieve stereotypen, zoals primitief, kannibaal, onverstandig et cetera. Als verklaring voor de populariteit van *Robinson Crusoe* merkt Said op dat dit boek de (witte) lezer de vrijheid en mogelijkheid biedt om op avontuur te gaan en zijn/haar normen en waarden aan andere volken op te leggen. Het boek beantwoordt aan en versterkt daarmee gevoelens van superioriteit bij witte lezers en reproduceert zodoende hegemonische noties over het ‘zelf’ en de ‘ander’. In dit verband schrijft Said:

“The colonial territories are realms of possibility, and they have always been associated with the realistic novel. Robinson Crusoe is virtually unthinkable without the colonizing mission that permits him to create a new world of his own in the distant reaches of the African, Pacific, and Atlantic wilderness” (Ibid.: 75).

Aan het begin van de negentiende eeuw was de belangstelling voor het kinderboek uitsluitend van opvoedkundige aard. Hoewel andere boeken nu niet meer geschikt voor kinderen werden geacht, werden deze boeken echter wel gretig gelezen (Verschuren, 1997). Vandaar dat langzaam maar zeker de behoefte aan kinderboeken ontstond en deze zijn moderne karakter kreeg. De moraal zou echter wel veranderen. Zo werden kinderen in de twintigste eeuw – met name na de Tweede Wereldoorlog – blootgesteld aan zaken die tot dan verboden terrein waren geweest. De belevingswereld van het kind kwam steeds meer centraal te staan. Kinderboeken kregen een meer serieuze aard en boden kinderen de gelegenheid om de wereld te verkennen (Ibid.).

Hoewel het kinderboek sinds de jaren '90 niet slechts als vermaak- en leermiddel maar ook als kunstwerk¹³ dient, blijven boeken van belang vanwege de socialiserende functie. Kinderboeken brengen hoe dan ook normen, waarden en percepties op kinderen over (Mostert, 2015). Mostert stelt in dit verband:

“They are often meant to inform and convey values, and even when their main purpose is to entertain, they are not meant to do the opposite, to misinform and corrupt (Sipe 1999; de Vries 1989, Balke and Stokvis 2001, van Lierop-Debrauwer 1996). Consequently, they can be assumed to reflect the values and perceptions of the authors who wrote the books and the publishers, teachers, librarians and parents who published, advised or bought them” (Ibid.: 358).

Dat kinderboeken geen onjuiste informatie zouden moeten verspreiden, sluit niet uit dat dit (on)bewust – soms op subtiele wijze – toch gebeurt. Onderzoek van Roline Redmond (1980) naar de beeldvorming over zwarte mensen in Nederlandstalige kinderliteratuur vanaf 1940, toonde aan dat het ethnocentrisme van kinderliteratuur afdroop. Stereotyperende en dehumaniserende bewoordingen en afbeeldingen van de zwarte ‘ander’ bleven met andere woorden niet beperkt tot literatuur voor volwassenen. Integendeel, ideeën en gevoelens van superioriteit en inferioriteit werden er met de paplepel ingegoten. Hoewel Redmond (1980) de representatie van zwarte mensen in Nederlandstalige kinderliteratuur niet expliciet als

¹³ Voor een beknopt overzicht van de functies en geschiedenis van kinderliteratuur, zie Walta (2011: 56 – 64) en de Vries (1989).

manifestaties van het Nederlandse cultureel archief duidde, wijst haar en andermans onderzoek wel degelijk op de reflectie en reproductie van het Nederlandse cultureel archief in kinderliteratuur.

Tot in de jaren zeventig van de twintigste eeuw werd de ‘ander’ in kinderliteratuur voornamelijk als wild en barbaars gerepresenteerd (Spelbrink & Van Mourik, 1997; De Sterck, 1986; De Sterck, 1989). Een dergelijk beeld treft men bijvoorbeeld aan in *Oki en Doki bij de nikkers* van Henri Arnoldus (1957), *Het blanke beest* van Monda de Munck (1976), *Muziek in het oerwoud* van Niek van Noort (1976) en Klaas Norel’s *Scheepsmaat Woeltje* (1971).

Vanaf de jaren zeventig maakt het beeld van de ‘ander’ als wild of barbaars echter geleidelijk plaats voor een victimiserend beeld (De Sterck, 1986; De Sterck, 1989). Over de verschuiving in de representatie van “Zwart-Afrika in de Nederlandse kinder- en jeugdliteratuur” schrijft De Sterck:

“[S]pecifiek racistische beschrijvingen werden afgelost door een victimiserende beeldvorming: zwart Afrika als één pot ellende, collectief aangewezen op het heilbrengende westen. [...]. Zowel vreemde volken elders als minderheden in ons land worden haast uitsluitend als problemen benaderd vanuit het westers superioriteitsgevoel. Zelden wordt echter enige differentiatie of structurele verklaring aangebracht [...] Conform aan de duidelijk anti-racistische tijdsgeest worden openlijke racistische uitlatingen in kinder- en jeugdboeken meer en meer geweerd, maar het victimiserend beeld blijft - hoewel meer verdoken - even denigrerend en oppositioneel, terwijl belangrijke deelthema's die te maken hebben met kolonisatie en neo-kolonialisme duidelijk geweerd worden.” (1989: 120)

Pas vanaf de jaren tachtig verschijnen kinderboeken waarin geëtniceerde personages in een Nederlandse, multiculturele setting figureren (Spelbrink & Van Mourik, 1997). Dit betekent echter niet dat deze personages altijd op een diversiteitsvriendelijke manier worden afgebeeld. Zo ontstond een aantal jaren geleden commotie over het boek *Slaaf Kindje Slaaf* van Dolf Verroen (2006). Meer recentelijk (juli 2018) laaide er een discussie op over de inhoud van een kinderboek over Suriname, *Suriname here we come! Het eerste reisverhaal van Floortje de Mol* van Sanne de Bakker (2015)¹⁴. In mei 2018 werd in diverse kranten bericht over een racistisch rijmpje in lesmateriaal dat op veel Amsterdamse basisscholen wordt gebruikt¹⁵. Dergelijke voorbeelden maken duidelijk dat het Nederlands le(e)smateriaal nog steeds niet volledig is ontdaan van koloniale denkbeelden.

¹⁴ Zie: <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/07/09/kinderboek-over-suriname-uit-de-handel-a1609440>

¹⁵ Zie: <https://www.parool.nl/amsterdam/onderzoek-naar-racistisch-lesmateriaal-op-basisscholen~a4598578/>

1.2.4 Kinderboeken en Intercultureel Onderwijs

Kinderliteratuur ontwikkelt zich in een maatschappelijke context, een context waarin gedebatteerd wordt over de representatie van verschil. Hierbij kan gedacht worden aan het verzet tegen Zwarte Piet maar ook aan initiatieven om het (hoger) onderwijs te dekoloniseren¹⁶. Een uitvoerige bespreking van deze maatschappelijke discussie behoort niet tot de scope van dit onderzoek. Echter, om de representatie van verschil in kinderliteratuur niet los te zien van het maatschappelijk denken over en de beleidstechnische omgang met diversiteit en onderwijsachterstanden van kinderen met een migratieachtergrond, wordt in deze paragraaf ingegaan op het beleidsinstrument waarmee de overheid en basisscholen beantwoorden aan de toenemende verkleuring van de samenleving: Intercultureel Onderwijs.

Intercultureel onderwijs is het beleidsinstrument waarmee expliciet rekening wordt gehouden met de multiculturele samenstelling van Nederland. Het doel van ICO is volgens de overheid namelijk: “leerlingen te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken. Dat omgangspatroon moet gericht zijn op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving” (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985¹⁷). Wettelijke richtlijnen of een consensus omtrent de invulling en/of de visie en functie van ICO bestaat er echter niet: “voor sommigen is het “onderwijs aan anderstaligen”, voor anderen is het anti-racistisch onderwijs, en ergens in het midden van deze twee uitersten vinden we degenen die in intercultureel onderwijs een soort (geartificeerde) subculturaliteit zien, waarbij – zonder dat zij dat door hebben – de dominante groep via substituties en verregaand cultuurrelativisme haar machtspositie continueert” (Dors, 1984: 5). Hoewel de uitspraak van Dors (1984) gedateerd lijkt, bestaat er over (de invulling van) ICO nog steeds veel discussie. Zo wordt het uitgangspunt van ICO door Henry Dors (1984: 6) als volgt verwoord:

“Intercultureel onderwijs tracht de geconditioneerde afhankelijkheden te ontcrachten, die in opvoeding, onderwijs en vorming verbonden zijn aan etniciteit, cultuur en subcultuur. Dit op *alle* leerlingen gerichte onderwijs wil door zijn specifieke aanpak *de mogelijkheden op gelijke kansen in het onderwijs* vergroten door de steunlagen van racisme, ethnocentrisme, vooroordeel en stereotypering bloot te leggen en aan te tasten. Dit is echter niet mogelijk zonder het cultuurgoed zelf (= de leerstof) aan te tasten.”

Volgens Driessen dient ICO echter als een middel voor acculturatie, “een tweezijdig proces

¹⁶ University of colour: geen website, Kieskleurig: <http://www.parel.nl/kieskl.htm>, Wit aan Zet: <https://www.nederlandwordtbeter.nl/projecten/wit-aan-zet/>

¹⁷ Zoals geciteerd in Kramer, Derveld, Echteld en Van der Vlerk (1996: 108)

om elkaar te leren kennen, open te staan voor elkaars cultuur, en het accepteren en waarderen van elkaar” (2013: 8). Van der Heijde, Kampman en Bruin (2017: 51) menen dat het bij ICO gaat om:

“leren zuiver om te gaan met de verschillen en overeenkomsten tussen (groepen) mensen. De noodzaak om dat te leren laat zich gemakkelijk inzien als we ons realiseren dat vooroordelen, vreemdelingenhaat, racisme en discriminatie de kwaliteit van de samenleving als geheel aantasten. Wie heeft geleerd om zuiver om te gaan met de verschillen en overeenkomsten tussen mensen zal minder snel vervallen tot die zo gemakkelijk gemaakte, maar onjuiste generalisaties over anderen. ICO zorgt, met andere woorden, voor een mentaal afweersysteem dat besmetting met vooroordelen kan verhinderen”.

“De bedoeling van intercultureel onderwijs gaat”, volgens Boonen (2015), “verder dan het kennen van en/of het respect hebben voor ieders levensbeschouwing. Intercultureel onderwijs wil ook bevrijdend en emanciperend kunnen werken” (Ibid.: 270). Volgens Boonen gaat het bij ICO om:

“de verdere vermenselijking van de cultuur van de leerlingen, rekening houdend met de intra- en interculturele verschillen en gelijkenissen die hun schoolse beginsituatie en de onderwijsleersituatie in sterke mate bepalen. Alle leerlingen krijgen in het intercultureel onderwijs optimale kansen om een humaner mens te worden, om zich als persoon verder te kunnen ontwikkelen, d.w.z.: in een ethisch perspectief. Het verwerven van basiskennis in een pluriforme context, van relationele vaardigheden en een ethische ingesteldheid zijn onontbeerlijk in het intercultureel onderwijs om vandaag en morgen te kunnen (over)leven in onze multiculturele maatschappij. Kinderen en jongeren moeten in het intercultureel onderwijs in eerste instantie leren samenwerken en –leven in positieve verbondenheid met elkaar.” (Ibid.: 270):

Hoewel er over de precieze invulling van en visie op ICO geen overeenstemming bestaat, lijkt men het erover eens dat het bij intercultureel onderwijs “niet [gaat] om onderwijs “aan” etnische groepen, maar om onderwijs *met betrekking tot* etniciteit en culturaliteit in een multi-etnisch kader” (Dors, 1984: 26). Van deze mooie woorden komt in de praktijk echter weinig terecht. Scholen bepalen namelijk zelf hoe zij invulling geven aan de implementatie van ICO. Uit onderzoek van Driessen (2013), Leeman en Ledoux (2003) en Leeman en Reid (2006) blijkt dat scholen in de praktijk weinig prioriteit schenken aan ICO. Zo zou er bij scholen veel onduidelijkheid bestaan over de doelgroep, de doelstellingen en de manier waarop ICO dient te worden verzorgd (Leeman & Ledoux, 2003; Leeman & Reid, 2006). Ook zou er in de maatschappij weinig draagvlak of behoefte bestaan om werk te maken van ICO (Leeman &

Ledoux, 2003). In vergelijking met scholen met een heterogene leerlingenpopulatie wordt op scholen met een homogene leerlingenpopulatie maar weinig aandacht geschonken aan ICO (Driessen, 2013, Leeman & Ledoux, 2003 en Leeman & Reid, 2006). Scholen met overwegend witte leerlingen zouden de relevantie van ICO niet inzien en/of het lastiger vinden om ICO te integreren in het curriculum (Van der Heijde, Kampman en Bruin, 2017). Op de meeste scholen wordt daarom incidenteel aandacht besteed aan ICO, waarbij cultuur (inclusief 'de' Nederlandse) veelal tot een vermeende essentie wordt gereduceerd. Met folkloristische projecten worden bestaande vooroordelen en stereotypen daarom niet ontkracht maar eerder aangeleerd of bevestigd (Dors, 1984; Dors & Kroon, 1987).

Om tegemoet te komen aan de behoefte van de leerlingen en de doelstellingen van ICO te realiseren, zou ICO geïntegreerd moeten worden aangeboden (Dors, 1984; Banks, 1988; Banks, 1989; Leeman & Ledoux, 2003; Banks, 2004; Van der Heijde, Kampman & Bruin, 2017). Van der Heijde, Kampman en Bruin spreken in dit verband van goed onderwijs. Goed onderwijs is intercultureel en beantwoordt, volgens Van der Heijde, Kampman en Bruin, aan de volgende vier vragen:

- “1. Hoe kan het onderwijs leer- en onderwijsachterstanden compenseren van leerlingen uit minderheidsgroepen, veroorzaakt door taalachterstand, opvoedingsstijlen en (vooral) de lage sociaaleconomische positie van die minderheden?
2. Hoe kan het onderwijs een effectieve bijdrage leveren aan de maatschappelijke emancipatie van minderheden, die nu veroordeeld lijken tot een lage sociaaleconomische positie?
3. Hoe kan het onderwijs een effectieve bijdrage leveren aan het bestrijden van heersende vooroordelen over en discriminatie van minderheden?
4. Hoe kan het onderwijs een effectieve bijdrage leveren aan een maatschappelijke attitude ten opzichte van culturele diversiteit die zich kenmerkt door redelijkheid?” (2017: 31)

Goed intercultureel onderwijs vraagt daarom om een structurele herziening van het denken over en omgaan met diversiteit en de onderwijsachterstanden van leerlingen met een migratieachtergrond. In praktische zin kan hierbij worden gedacht aan de methoden en leesboeken maar ook aan de schoolkrant, de inrichting van de leeromgevingen (inclusief bibliotheek), de samenstelling van het schoolteam en het educatief partnerschap tussen scholen en ouders (zie Dors, 1984: 54). De bovenstaande vragen laten zich immers niet met een incidenteel project beantwoorden. Zeker niet als cultuur hierbij tot een vermeende essentie wordt gereduceerd en de kinderen na een lesje in essentialistisch denken hebben geleerd om zichzelf en de 'ander' te etniseren – waarna de leerlingen bijvoorbeeld naar de

schoolbibliotheek wandelen om boeken met stereotyperende verhalen en afbeeldingen te lenen. Dergelijk onderwijs doet geen recht aan het potentieel van het kind (met een migratieachtergrond) en functioneert niet zoals het bedoeld is: om kinderen te kwalificeren, socialiseren en subjectiveren (Biesta, 2016). Het belemmert niet alleen de verwerving van kennis en vaardigheden en daarmee het schoolsucces en uiteindelijk de kwalificatie voor een vervolgopleiding of beroep. Het socialiseert kinderen met ondermijnende normen, waarden en tradities. Tenslotte draagt het onderwijs zo op onverantwoorde wijze bij “aan de vorming van de persoon van de leerling” (Biesta, 2016: 1).

Wat geldt voor het onderwijs in het algemeen, geldt voor het taal- en leesonderwijs in het bijzonder. Het lezen (van kinderliteratuur) bevordert namelijk niet slechts de taalvaardigheid en daarmee het schoolsucces en de maatschappelijke kansen van kinderen (Vernooy, 2007; Kuiken & Droge, 2010; Vernooy 2013). Naast deze kwalificerende functie dient kinderliteratuur als socialisatiebron (Balke & Stokvis, 2001; Walta, 2011; Mostert, 2015) en beïnvloedt het de opvattingen van het kind over zichzelf en anderen (Bieger, 1995; Bishop, 1987; Neuman, 2001; Stichting Lezen, 2017). In theorie zijn kinderboeken daarom bij uitstek geschikt als instrument om de doelstellingen van goed intercultureel onderwijs te realiseren. Echter, in de praktijk dragen niet alle kinderboeken even goed bij aan het realiseren van de doelstellingen van ICO of het onderwijs in zijn algemeenheid. Integendeel. In de volgende paragraaf wordt daarom ingegaan op het belang en de effecten van diversiteits(on)vriendelijke kinderboeken op het zelfvertrouwen en het beeld van het ‘zelf’ en de ‘ander’

1.2.5 Het belang en de effecten van diversiteits(on)vriendelijke kinderboeken.

Kinderen worden zich al op jonge leeftijd, tussen de drie en vijf jaar, bewust van etnische en culturele verschillen (Derman-Sparks, Tanaka Higa & Sparks, 1989; Dors, 1984; Wekker 2018). Vanaf die leeftijd internaliseren kinderen ideeën en attitudes, waaronder over het ‘zelf’ en de ‘ander’. Voor de reproductie van het cultureel archief geldt dan ook: jong geleerd is oud gedaan. Derman-Sparks, Tanaka Higa en Sparks (1989) constateren dat kinderen van drie tot vijf jaar gevoelig zijn voor onjuiste, stereotypische en karikaturale afbeeldingen en informatie over etnische en culturele groepen. In deze periode kunnen stereotyperende informatie en afbeeldingen de destructieve basis vormen voor de kijk op het ‘zelf’ en de ‘ander’. Om met Derman-Sparks, Tanaka Higa en Sparks te spreken:

“Especially when children do not have many opportunities for feedback about their ideas through direct interaction with people different from themselves, caricatured images can form the basis of their thinking (Ibid.: 11).

De identificatie met groepen ontwikkelt zich bij kinderen tussen de vijf en acht jaar: “This is the period when children’s sense of individual identity evolves into group identity both cognitively and emotionally” (Ibid.: 14). Kinderen van deze leeftijd willen graag meer weten over de groep waartoe ze behoren. Kinderen ontwikkelen een “sense of pride in their identity and identify with well-known role models” (Ibid.: 14). Derman-Sparks, Tanaka Higa en Sparks pleiten daarom voor (de ontwikkeling van) een anti-racistisch programma waarmee opvoeders en onderwijzers van kinderen in deze leeftijdscategorie in staat gesteld worden om dit gevoel van trots te verdiepen en vooroordelen te bestrijden:

“With a solid background and growing ability to make judgments about reality, instead of accepting matters at face value, children can be helped to recognize stereotyping and other expressions of racism in their immediate world” (Ibid.: 15).

Kinderen tussen de negen en twaalf jaar consolideren de ideeën en attitudes die hun in de voorgaande jaren zijn aangeleerd. Voor het ontcrachten van racistische en stereotype beelden over het ‘zelf’ en de ‘ander’ is deze periode daarom cruciaal (Ibid.). Op oudere leeftijd, vanaf het twaalfde levensjaar, worden aangeleerde ideeën, attitudes en gedragingen stabiel en minder vatbaar voor verandering (Dors, 1984).

Hoewel jonge kinderen uit de etnisch dominante groep zichzelf doorgaans beter in kinderliteratuur kunnen herkennen, is het effect van ethnocentrisme in kinderliteratuur op deze kinderen niet uitsluitend positief. In dit verband citeren Derman-Sparks, Tanaka Higa en Sparks de volgende opmerking van Citron:

“White-centeredness is not the reality of [the white child’s] world, but he is under the illusion that it is. It is thus impossible for him to deal accurately or adequately with the universe of human and social relationships. ...Children who develop in this way are robbed of opportunities for emotional and intellectual growth, stunted in the basic development of the self, so that they cannot experience or accept humanity” (in Derman-Sparks, Tanaka Higa en Sparks, 1989: 3).

Wanneer witte kinderen geen contact maken met geëtniceerde kinderen, resulteren negatieve beelden (bijvoorbeeld in kinderliteratuur) in angst voor de ‘ander’ (Allport, 1954). Ook Stark (2011) wijst op de positieve invloed van interetnisch contact in schoolverband op de

beeldvorming van de ‘ander’. Witte kinderen in een etnisch homogene omgeving zijn daarom ook erg gebaat bij positieve beelden van de geëtniceerde ‘ander’ in kinderliteratuur.

Tegelijkertijd zijn het vooral de geëtniceerde kinderen die door misrepresentatie of afwezigheid in kinderliteratuur worden ondermijnd. Zowel het gebrek aan diversiteit als de misrepresentatie ervan hebben volgens Bishop (1987) een negatief effect op het zelfbeeld van de lezer, het leesplezier, de leesattitude en daarmee de leesvaardigheid. Ook Dors (1984) wijst op de relatie tussen het gebrek aan identificatiemogelijkheden in lesmateriaal en lage prestaties, onderwijsachterstanden en een grotere kans op schooluitval. Herkenbaarheid stimuleert daarentegen het lezen van boeken en zodoende de leesvaardigheid (Stichting Lezen, 2017). Hierdoor wordt onder andere de woordenschat en het onderwijssucces vergroot (Vernooy, 2013).

Gezien de verkleuring van de Nederlandse samenleving neemt het belang van het dekoloniseren van de schoolbibliotheek alleen maar toe. Het is dan ook niet verwonderlijk dat steeds meer Nederlandse en Vlaamse stichtingen, organisaties en uitgeverijen¹⁸ zich inzetten voor het emanciperen en dekoloniseren van de kinderliteratuur. Positieve leesattitudes, leesplezier en interesse kunnen gestimuleerd worden met een boekencollectie waarin elke lezer zichzelf kan herkennen (Elkin, Obrenović & Verschuren, 1979; Bieger, 1995). Over het belang van geëtniceerde personages in kinderliteratuur stelt Maliepaard (2012: 2):

“Hoe het ook zij: voor al die allochtone kinderen zou het toch prettig zijn als ze wat meer herkenbare kinderboeken zouden kunnen lezen. Want de mogelijkheid tot identificatie met de hoofdpersoon – wordt algemeen aangenomen – bevordert het leesplezier. Bovendien kan een boek het zelfbeeld van allochtone kinderen op een positieve manier versterken en het wereldbeeld van autochtone lezers verbreden.”

Om kinderliteratuur op diversiteitsvriendelijkheid te beoordelen zijn in de afgelopen decennia meerdere instrumenten ontwikkeld. Zo heeft Dors (1984) een lijst met 24 criteria (zie bijlage II) ontwikkeld waarmee les- en leermaterialen (inclusief illustraties) op de aanwezigheid van vooroordelen, racisme, stereotypen en ethnocentrisme kunnen worden onderzocht. Ook hebben Van der Heijde, Kampman en Bruin (2017: 149-150) een lijst met criteria ontwikkeld waarmee lesmateriaal op stereotypen kan worden gescreend. In 1980 publiceerde de *Council on Interracial Books for Children* het boek *Guidelines for Selecting Bias-Free Textbooks and*

¹⁸ Stichting 3, www.stichting3.nl, Spinzi, <https://spinzi.wordpress.com>, Stichting Rose Stories, www.rosestories.nl, Stichting Diversity, www.stichtingdiversity.nl, Maopé Books, www.maope.nl, Clavis Uitgeverij, www.clavisbooks.com, Studio Sesam, www.studiosesam.be

Storybooks. Met dit boek alsook de verkorte versie, *Ten Quick Ways to Analyze Children's Books for Racism and Sexism* (1998), zijn veel onderwijzers, bibliothecaressen, opvoeders en onderzoekers (waaronder Van der Heijde, Kampman en Bruin (2017)) geholpen bij het detecteren van essentialistische ideeën in kinderboeken. De meest recente editie (Derman-Spark, 2013) – waarmee de door Amsterdamse kinderliteratuur op diversiteitsvriendelijkheid zal worden geanalyseerd – wordt uitgebreid besproken in de onderzoeksopzet (paragraaf 2.1).

1.3 Onderzoeksvraag

In paragraaf 1 zijn de sociale constructies identiteit, cultuur en etniciteit gedefinieerd. Hierbij is zowel de essentialistische als de procesmatige opvatting over etnische en culturele identiteit besproken. De notie ‘cultureel archief’ dient als raamwerk voor het analyseren van de verzamelde data van dit onderzoek. Hoe het Nederlandse cultureel archief gestalte krijgt in de kinderliteratuur is in paragraaf 1.2 aan bod gekomen. Tot slot is de relatie tussen het kinderboek en Intercultureel Onderwijs besproken en is afgesloten met het belang en de effecten van diversiteits(on)vriendelijke kinderboeken.

Het theoretisch kader vormde de aanleiding voor de volgende vragen: Sluit het leesmateriaal wel voldoende aan bij de multiculturele/heterogene samenstelling van de klas, de school, de wijk of het land? Passen schoolbesturen en onderwijzers de kinderliteratuur aan de veranderde samenstelling van de school of samenleving aan? Krijgen alle Nederlandse kinderen de mogelijkheid om tijdens schooluren Nederlandstalige kinderboeken als spiegels én ramen te ervaren?

In deze scriptie wordt onderzocht welke criteria scholen hanteren bij het uitkiezen van hun boekencollecties. Ook wordt geanalyseerd of deze collecties de bevolkingssamenstelling van het pluriforme Amsterdam weerspiegelen. In het bijzonder draagt deze studie bij aan de bestudering van de manier waarop het Nederlandse cultureel archief gestalte krijgt in de kinderliteratuur door de af- en verbeelding van geëtniceerde personages te analyseren. De hoofdvraag die daarbij centraal staat, is als volgt geformuleerd:

Hoe manifesteert het Nederlandse cultureel archief zich in (het selecteren van) de door Amsterdamse basisscholen aangeboden AVI-5 kinderliteratuur?

Met welke deelvragen antwoord zal worden gezocht op deze hoofdvraag, wordt in hoofdstuk

2 besproken. Daarbij zal uitvoerig worden ingegaan op de hypothesen en de methodologie van het onderzoek.

Hoofdstuk 2. Methodologische verantwoording

De representatie van etnische en culturele diversiteit in de door Amsterdamse basisscholen aangeboden AVI-5 kinderliteratuur zal kwalitatief en kwantitatief worden onderzocht. Daarbij zal ook worden gelet op de totstandkoming van dit aanbod. De volgende hoofdvraag dient daarbij als rode draad:

Hoe manifesteert het Nederlandse cultureel archief zich in (het selecteren van) de door Amsterdamse basisscholen aangeboden AVI-5 kinderliteratuur?

Deze hoofdvraag wordt aan de hand van vier deelvragen beantwoord. Uit het theoretisch kader zijn de volgende deelvragen en bijbehorende hypothesen afgeleid.

1. *Op basis van welke criteria selecteren scholen/onderwijzers de door hen aangeboden kinderliteratuur?*

Hypothese: Onderwijzers en scholen met een leerlingenpopulatie overwegend bestaande uit traditioneel ingezetenen, hanteren bij het uitkiezen en aanbieden van kinderliteratuur geen met ICO verband houdende criteria. Op de scholen met een etnisch diverse leerlingenpopulatie zullen de onderwijzers/bibliothecarissen (meer) boeken met geëtniceerde personages aanbieden om identificatiemogelijkheden van de leerlingen te bevorderen. Deze deelvraag zal aan de hand van interviews met de groepsleerkrachten en de bibliothecaressen (of schoolmedewerkers die een dergelijke functie vervullen) worden beantwoord.

2. *Sluit de aangeboden AVI-5 kinderliteratuur aan op de multiculturele leefwereld¹⁹ van Amsterdamse leerlingen uit groep 5?*

Hypothese: De aangeboden AVI-5 kinderliteratuur zal nauwelijks aansluiten op de multiculturele leefwereld van Amsterdamse leerlingen uit groep 5. Als er geëtniceerde personages in de boeken voorkomen, dan hebben deze personages dikwijls een marginale of ondergeschikte rol in het verhaal. Daarbij zullen de geëtniceerde personages op stereotyperende manieren worden gekarakteriseerd.

¹⁹ Met leefwereld wordt hier bedoeld op het geheel van sociaal-culturele factoren, te denken aan: “verschillende buurten met specifieke mogelijkheden, beperkingen en invloeden” en het “sociaal netwerk van familie, vrienden, kennissen, en van een etnische of religieuze gemeenschap” waar het kind deel van uitmaakt (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2016: 49).

Om deze deelvraag te beantwoorden zullen enerzijds interviews met de groepsleerkrachten en de bibliothecaressen (of schoolmedewerkers die een dergelijke functie vervullen) worden afgenomen. Anderzijds zal het aanbod kwantitatief en kwalitatief worden geanalyseerd.

3. *In hoeverre weerspiegelt de aanwezigheid van etnische en culturele diversiteit in het aanbod de bevolkingssamenstelling van Amsterdam?*

Hypothese: De bibliotheken van de scholen met een team en leerlingenpopulatie bestaande uit voornamelijk traditioneel ingezetenen bevatten relatief minder kinderboeken waar geëtniceerde personages in voorkomen, dan scholen met voornamelijk leerlingen met een migratieachtergrond.

De beantwoording van deze deelvraag zal kwantitatief worden benaderd. De aanwezige AVI-5 boeken zullen met behulp van turflijsten worden gecategoriseerd.

4. *Hoe komen etnische en culturele verschillen aan bod in de aangeboden AVI-5 kinderliteratuur?*

Hypothese: Etnische en culturele verschillen worden veelal op ethnocentrische en essentialistische wijze besproken en afgebeeld. Dit geldt meer voor het werk van traditioneel ingezetenen dan voor geëtniceerde auteurs.

Voor deze deelvraag worden vijf kinderboeken kwalitatief geanalyseerd. Daarbij zal gebruik worden gemaakt van de meest recente versie van de tien richtlijnen van de Council on Interracial Books for Children (Derman-Sparks, 2013).

Samenvattend wordt enerzijds verwacht dat scholen met leerkrachten- en leerlingenpopulaties bestaande uit traditioneel ingezetenen de bevolkingssamenstelling van Amsterdam – in termen van etnische, culturele en religieuze achtergrond – niet of nauwelijks in acht nemen bij het selecteren van kinderliteratuur. Anderzijds wordt verwacht dat culturele en etnische verschillen op essentialistische wijze worden besproken en afgebeeld in de AVI-5 kinderliteratuur waarin geëtniceerde personages voorkomen. In dergelijke boeken zal de ‘ander’ doorgaans een marginale rol spelen en aan het ‘zelf’ ondergeschikt worden gemaakt. Tot slot wordt verwacht dat het werk van traditioneel ingezetenen een meer essentialistisch karakter heeft dan dat van geëtniceerde auteurs. Personages in het werk van de laatste categorie zullen met andere woorden vaker een complexer karakter hebben.

In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens ingegaan op de onderzoeksopzet (paragraaf 2.1); de deelnemers (paragraaf 2.2); de gebruikte materialen en instrumenten (paragraaf 2.3); de

gevolgde procedure (paragraaf 2.4); en, tot slot, in paragraaf 2.5 op respectievelijk de methode voor de kwantitatieve, kwalitatieve en interviewanalyse.

2.1 Onderzoeksopzet

Gezien de cognitieve ontwikkeling van kinderen tussen de vijf en de acht (zie in dit verband Derman-Sparks, Tanaka Higa en Sparks, 1989) is van groot belang dat opvoeders en onderwijzers in deze periode bijdragen aan de ontwikkeling van een positief zelfbeeld. Het belang van het aanbieden van informatie waarmee vooroordelen, racisme en ethnocentrisme worden bestreden is in deze periode dan ook groot. Dit dient snel te gebeuren, omdat kinderen geïnternaliseerde attitudes tussen negen en twaalf jaar consolideren. Hierna wordt het daarom ingewikkelder om onjuiste, racistische en stereotype beelden over het ‘zelf’ en de ‘ander’ te ontcrachten. Om die reden is besloten om het boekenaanbod gericht op groep 5 onder de loep te nemen. De keus op AVI-boeken is gebaseerd op praktische overwegingen. Dat wil zeggen: 75% van de basisscholen in Nederland gebruikt het AVI-systeem. AVI-boeken worden met andere woorden door kinderen uit alle segmenten van de bevolking gelezen.

Voor het analyseren van het aanbod is gekozen voor de sequentiële *mixed methods* benadering (Creswell, 2003), waarbij de inhoud van de schoolbibliotheek kwantitatief is gecategoriseerd en een aantal boeken individueel kwalitatief zijn geanalyseerd. Voor de *qualitative content analysis* (Bryman, 2004) zijn vijf AVI-5 kinderboeken geselecteerd. Deze methode wordt gehanteerd om de onderliggende thema's in de geanalyseerde materialen te constateren. De boeken zijn gekozen op basis van hun aanwezigheid op verschillende scholen, de literatuurprijzen die de auteurs voor de boeken hebben gehad en de aanwezigheid van geëtniceerde personages in de hoofd- of bijrollen.

Verder zijn de data verzameld door semigestructureerde interviews (Bryman, 2004) te houden met leerkrachten van groep 5 en de bibliothecaressen (of werknemers die een dergelijke functie vervullen). Hoewel de vragenlijst van Bennington (2016) hierbij als leidraad fungeerde, is waar relevant doorgevraagd en/of zijn andere vragen gesteld. In paragraaf 2.4.3 komen deze interviewvragen aan bod.

Kort gezegd bestond het empirisch onderzoek uit vier fases: het categoriseren van de AVI-5 kinderliteratuur op de onderzochte scholen, het nader analyseren van AVI-5 boeken, het afnemen van interviews en de analyse ervan.

2.2 Deelnemers

Om een beeld te krijgen van de manier waarop het Nederlandse cultureel archief tot uiting komt in de door Amsterdamse basisscholen aangeboden kinderliteratuur, is de medewerking van scholen in elk stadsdeel gevraagd²⁰. Aan dit onderzoek hebben zes scholen uit verschillende stadsdelen en met verschillende grondslagen medewerking verleend. Het sample van dit onderzoek bestond uit drie openbare scholen (waaronder één montessorischool), een katholieke, een Joodse en een Hindoeïstische school. De leerlingenpopulaties van deze scholen zijn niet in alle opzichten representatief voor de bevolking van het stadsdeel (voor een beeld van de etnische samenstelling van de bevolking per stadsdeel, verwijs ik naar bijlage V).

Om het proces achter het samenstellen van de schoolbibliotheek te onderzoeken zijn via de directeuren zes schoolbibliothecaressen (of schoolmedewerkers die deze rol vervullen) benaderd voor een interview. Drie bibliothecaressen zijn ingegaan op dit verzoek. Om te onderzoeken in hoeverre de groepsleerkrachten zich bewust zijn van de aan- of afwezigheid van etnische en culturele diversiteit in de aangeboden kinderliteratuur, zijn interviews met vijf groepsleerkrachten afgenomen. De leerkrachten en bibliothecaressen hebben een respondentennummer gekregen.

2.2.1 Achtergrondinformatie onderzochte scholen

Het sample van dit onderzoek bestaat zoals gezegd uit zes Amsterdamse basisscholen. Om een beeld te schetsen van de onderzochte scholen worden de scholen in deze paragraaf kort beschreven. Om de anonimiteit van de scholen te garanderen wordt hierbij niet naar gepubliceerde bronnen gerefereerd.

School A is een katholieke Jenaplanschool gelegen in Amsterdam Noord. De leerlingenpopulatie en de medewerkers van school A bestaan voornamelijk uit traditioneel ingezetenen. De school maakt deel uit van de Amsterdamse Stichting voor Katholiek, Protestants-Christelijk en Interconfessioneel Onderwijs (ASKO), een scholengemeenschap bestaande uit 31 scholen. De bibliotheek van school A is gevuld met boeken voor groep 3 tot en met 8. De data van deze school zijn verzameld op 11 mei 2017.

²⁰ Amsterdam bestaat uit acht stadsdelen: Centrum, Westpoort, West, Nieuw-West, Oost, Noord, Zuid en Zuidoost (OIS, 2017). Doordat er geen medewerking is verleend door de scholen in West en omdat Westpoort niet dichtbevolkt is, zijn deze stadsdelen niet betrokken bij dit onderzoek.

School B valt onder het algemeen bijzonder onderwijs en bevindt zich in Amsterdam Oost. School B is een montessorischol en de leerlingenpopulatie en de medewerkers van school B bestaan voornamelijk uit traditioneel ingezetenen. De school valt onder het schoolbestuur genaamd de stichting “Samen Tussen Amstel en IJ” (STAIJ). Negentien scholen vallen onder STAIJ. De schoolbibliotheek bevat boeken voor groep 3 tot en met 8. De data van deze school zijn verzameld op 7 mei 2017.

School C is een openbare basisschool in Amsterdam Nieuw-West en valt onder het schoolbestuur Stichting Openbaar Basisonderwijs Westelijke Tuinsteden (STWT). STWT bestaat uit zestien basisscholen. De leerlingenpopulatie telt voornamelijk kinderen met een Turkse en Marokkaanse achtergrond, waardoor deze school een heterogene leerlingenpopulatie heeft. Ook het schoolteam is in termen van etniciteit erg divers: het bestaat zowel uit traditioneel ingezetenen als leerkrachten met verschillende migratieachtergronden. Op school C zijn er twee schoolbibliotheken: een is gericht op groep 3, 4 en 5 en de andere is gevuld met boeken voor groep 6, 7 en 8. Alleen de bibliotheek gericht op groep 3, 4 en 5 is bezocht om data voor dit onderzoek te verzamelen. Dit gebeurde op 2 en 3 mei 2017.

School D is een bijzondere basisschool in Amsterdam Zuidoost. Deze school maakt met vier andere basisscholen deel uit van de Stichting Hindoe Onderwijs Nederland (SHON). Elk kind – ongeacht de levensbeschouwelijke of culturele achtergrond – is welkom op deze school. In termen van etniciteit heeft deze school desondanks een betrekkelijk homogene leerlingenpopulatie en schoolteam. Het team van deze school bestaat voornamelijk uit Hindoestaanse Surinamers. De leerlingenpopulatie is voor 60% Hindoeïstisch en 40% niet-Hindoe (Christelijk en Islamitisch) (persoonlijke communicatie, 2017). In termen van etniciteit zijn deze leerlingen voornamelijk Surinaams-Hindoestaans en Indiaas. De bibliotheek van deze school bevat boeken gericht op groep 3 tot en met 8. De data van deze school is verzameld op 9 mei 2017.

School E heeft een religieuze grondslag en vormt samen met één andere school het Joods Bijzonder Onderwijs (JBO). In termen van etniciteit heeft deze school een zowel homogene leerlingenpopulatie als een homogeen team. De school is gevestigd in Amsterdam Zuid. De bibliotheek van deze school is gevuld met boeken gericht op groep 3 tot en met 8. De data van deze school is verzameld op 10 mei 2017.

School F is gelegen in Amsterdam Centrum en valt onder het schoolbestuur Stichting Openbaar Onderwijs aan de Amstel (OOadA). Deze stichting telt 22 scholen. De leerlingenpopulatie en het team van deze school zijn in termen van etniciteit homogeen en bestaan voornamelijk uit traditioneel ingezetenen. De bezochte bibliotheek van deze school was gericht op groep 5 en gevuld met boeken met een AVI-5 en AVI-6 codering. De school is op 16 mei 2017 bezocht.

In tabel 2.1 wordt een overzicht gegeven van de aan dit onderzoek deelnemende scholen met hun bijbehorende schoolcodes, schoolbesturen en de etnische samenstelling van de schoolpopulaties (leerlingen en het schoolteam). De schoolpopulatie is in termen van etniciteit ‘homogeen’ als deze overwegend uit één etniciteit bestaat. Hier vallen scholen A, B, D, E en F onder. In het geval van school A, B en F bestaat de schoolpopulatie uit traditioneel ingezetenen. In termen van etniciteit heeft school D voornamelijk medewerkers en leerlingen met een Hindoeïstische achtergrond. In het geval van school E bestaat de schoolpopulatie voornamelijk uit medewerkers en leerlingen met een Joodse achtergrond.

Als de leerlingen en het schoolteam voor een aanzienlijk deel een migratieachtergrond hebben en uit verschillende werelddelen komen, wordt deze school in deze scriptie onder de noemer ‘heterogeen’ geschaard. School C valt onder deze noemer. Ook is er aangegeven bij welke scholen interviews zijn gehouden en de bijbehorende respondentenummers van de geïnterviewde schoolmedewerkers.

Tabel 2.1: Overzicht van de scholen die medewerking hebben verleend

<i>Onderzochte scholen</i>						
Stadsdeel	Noord	Oost	Nieuw-West	Zuidoost	Zuid	Centrum
Schoolbestuur	ASKO	STAIJ	STWT	SHON	JBO	OOadA
Schoolcode	A	B	C	D	E	F
Populatie	Homogeen	Homogeen	Heterogeen	Homogeen	Homogeen	Homogeen
	Traditioneel 1 ingezetenen	Traditioneel ingezetenen	Marokkaanse en Turkse achtergrond	Hindoeïstische achtergrond	Joodse achtergrond	Traditioneel 1 ingezetenen
Interviews	-	Leerkracht (B1)	Leerkracht (C1)	Leerkracht (D1)	Leerkracht (E1)	Leerkracht
			Bibliothecaresse (C2)	Bibliothecaresse (D2)	Bibliothecaresse (E2)	(F1)

2.3 Materialen

Op zes Amsterdamse basisscholen is de aangeboden AVI-5 kinderliteratuur onderzocht. Daarnaast zijn er interviews gehouden met de leerkrachten van groep 5 en bibliothecaressen (of medewerkers die een dergelijke functie vervullen). Voor de analyse van de data is gebruik gemaakt van turflijsten, het computerprogramma Excel, criteria om diversiteitsgevoeligheid van boeken te analyseren, opgestelde interviewvragen en een Samsung Galaxy S5 telefoon. In de paragrafen 2.3.1, 2.3.2 en 2.3.3 wordt respectievelijk ingegaan op de gebruikte materialen tijdens het vergaren van de kwantitatieve data, de kwalitatieve data en de interviews.

2.3.1 Kwantitatieve data

De aanwezige AVI M5-E5 boeken zijn met behulp van turflijsten genummerd en gecategoriseerd (zie bijlage VIII). Hierbij is het volgende genoteerd: de auteur(s) en titel van het kinderboek, de AVI-code, de lettercode op het etiket van het boek en het aantal exemplaren in de schoolbibliotheek. Ook zijn er notities gemaakt van de boekomslagen. In de turflijsten is vermeld of er dieren of mensen op de boekcover staan. In het geval van mensen is hierbij naar zowel het geslacht als de etniciteit gekeken. De turflijsten van Lifshitz (2016) dienden als voorbeeld en zijn voor dit onderzoek aangepast. Ter illustratie is in tabel 2.2 het format van de turflijst weergegeven.

Tabel 2.2: Format van een turflijst

School _	Auteur	AVI	Lettercode op etiket van boek	Zijn er mensen op de cover van dit boek? Indien ja, is dit personage wit? Als er meerdere personages op de cover staan, zijn ze allemaal wit?	Aantal exemplaren in kasti	Opmerkingen
	Titel van boek					

2.3.2 Kwalitatieve data

Vijf AVI-5 boeken zijn kwalitatief geanalyseerd. Om de kinderliteratuur op de aanwezigheid van vooroordelen, racisme en seksisme te toetsen, is gebruik gemaakt van de door Derman-Sparks (2013) bijgewerkte versie van de tien richtlijnen van de Council on Interracial Books for Children (1998). De lijst omvat negen criteria en is ontwikkeld om handvatten aan te reiken om de diversiteitsgevoeligheid van kinderliteratuur te analyseren. In het kader van dit

onderzoek zijn zeven van de negen criteria relevant. Het criterium “ga opzoek naar boeken waarin kinderen en volwassenen betrokken zijn bij acties voor maatschappelijke verandering” (mijn vertaling, Derman-Sparks, 2013) is weggelaten. Het doel van deze scriptie was immers niet het zoeken naar specifieke boeken, maar het analyseren van de aanwezige boeken. Het tweede criterium dat niet wordt gehanteerd bij de analyse is “beoordeel de aantrekkingskracht van het verhaal en de illustraties op jonge kinderen” (mijn vertaling, Ibid.). Hiervoor zouden de reacties van de kinderen moeten worden opgenomen en geanalyseerd. Dat valt echter buiten de scope van dit onderzoek. Voor de *qualitative content analysis* vormen de volgende criteria de leidraad:

1. *Controleer de illustraties*: het gaat hier om de aanwezigheid van stereotype afbeeldingen van geëtniceerde personages, zowel op de kaft als in het boek. Wat suggereren de afbeeldingen over de culturele identiteit van de geëtniceerde personages? Ook zal worden geconstateerd of er sprake is van tokenisme, dat wil zeggen: gevallen waarin slechts één persoon van een etnische achtergrond in het verhaal voorkomt. Herhaaldelijk voorkomen van tokenisme leert het kind namelijk welke etniciteiten belangrijk en minder belangrijk zijn (Derman-Sparks, 2013). Tot slot zal er worden gelet op de onzichtbaarheid. De afwezigheid van personages uit etnische groepen vermindert immers mogelijkheden voor identificatie en ondermijnt het zelfbeeld van deze lezer.
2. *Controleer de verhaallijn en de relaties tussen de personages*: om ongelijkheid tussen de personages op te speuren, zal de verhaallijn aan de hand van de volgende vragen worden geanalyseerd:
 1. Wie zijn de hoofd- en ondersteunende personages? Vervullen witte of mannelijke personages de hoofdrol en geëtniceerde personages of vrouwelijke personages de bijrol?
 2. Zijn de prestaties van de vrouwen in het verhaal te danken aan hun intelligentie, hun mooie uiterlijkheden of de relaties die ze hebben met mannen? Kan het verhaal op dezelfde manier worden verteld als de sekserollen of de etnische verhoudingen worden omgedraaid?
 3. Hoe worden problemen voorgesteld en opgelost? Omdat relaties tussen de personages de sociale werkelijkheid kunnen reflecteren (Said, 1993; Wekker, 2018) wordt hierbij vooral gelet op (scheve) machtsverhoudingen tussen de personages in

kinderliteratuur.

3. *Let op de boodschappen over verschillende levensstijlen*: in hoeverre is er sprake van een genuanceerde of gesimplificeerde voorstelling van geëtniceerde personages of minderheidsgroepen. Hoe verhouden deze karakters zich tot de (geïmpliceerde witte, middenklasse-)norm? Hoe worden minderheidsgroepen voorgesteld? Worden negatieve waardeoordelen geïmpliceerd als het levensstijlen betreft die verschillen van de dominante cultuur of sociaaleconomische klasse? Wordt onjuiste informatie over de culturele levensstijl van de personages uit etnische minderheidsgroepen geboden?
4. *Ga na wat voor effecten dit boek heeft op het zelfbeeld en sociale identiteit van een kind*: worden gevoelens van superioriteit en inferioriteit op basis van huidskleur, gender, sociaal economische status, of type familiestructuur versterkt middels dit boek? Zijn er identificatiemogelijkheden voor alle kinderen?
5. *Ga na welke sociale positie de auteur of illustrator inneemt*: ook auteurs hebben een sociale identiteit. Zij identificeren zich doorgaans als man of vrouw, als homo of hetero, zijn traditioneel ingezetene of worden voortdurend op hun etniciteit of religieuze achtergrond aangesproken, groeiden op in een flat, een rijtjeshuis of villa et cetera. Niet zelden weerspiegelt het werk van auteurs dergelijke factoren. In dit verband stelt Said:

“I do not believe that authors are mechanically determined by ideology, class, or economic history, but authors are, I also believe, very much in the history of their societies, shaping and shaped by that history and their social experience in different measure. Culture and the aesthetic forms it contains derive from historical experience” (1993: xxiv-xxv)

Bij bestudering van het cultureel archief – en de manifestatie ervan in kinderliteratuur – dient dan ook gelet te worden op de context en sociale identiteit van de auteur.

6. *Let op beladen woorden*: staan er beledigende, racistische, essentialistische of seksistische woorden of uitdrukkingen in het boek? Wordt bij denigrerende taal gerefereerd naar de achtergrond of sekse van de personages in kwestie?
7. *Let op de uitgavedatum*: hoewel het Nederlandse cultureel archief de ‘ander’ al eeuwenlang misrepresenteert, is het beeld niet onveranderlijk. Wat vijftig jaar geleden als normaal werd beschouwd, kan nu niet meer door de beugel. De toenemende

commotie rondom het Sinterklaasfeest is in dit verband een goed voorbeeld van effectief verzet tegen dehumaniserende manifestaties van het Nederlandse cultureel archief. Recente uitgavedata garanderen echter nog steeds geen sensitiviteit ten aanzien van diversiteit. Vandaar de vraag: is er sprake van een verschuiving van de af- en verbeelding van geëtniceerde personages? Hoe verhouden recentelijk uitgegeven kinderboeken zich in die zin tot oudere kinderboeken?

2.3.3 Interviews

De vragen voor de interviews zijn ontleend aan Bennington's (2016) vragenlijsten voor onderzoek naar het effectief inrichten van de schoolbibliotheek om geletterdheid en interesse in boeken te bevorderen. De lijsten zijn aangepast en aangevuld met vragen die relevant zijn voor dit onderzoek. De vragen die aan de groepsleerkrachten zijn gesteld, zijn terug te vinden in bijlage III. De vragen die aan de bibliothecaressen (of medewerkers die een dergelijke functie vervullen) zijn gesteld, staan in bijlage IV.

Aan het begin van elk interview introduceerde de onderzoeker zichzelf. Daarna werden de inhoud en uitvoering van het onderzoek herhaald. Daarbij werd de geïnterviewde verzekerd van anonimiteit. Na het verlenen van toestemming om het gesprek op te nemen, werd de voicerecorder aangezet. De interviews met de leerkrachten van groep 5 – bestaande uit 18 vragen – werden ingeleid met vragen over de samenstelling van de klas (in termen van etniciteit, religieuze achtergrond en geslacht). Daarna werd gevraagd naar de persoon met de verantwoordelijkheid voor de schoolbibliotheek.

Vervolgens werd gevraagd naar het bezoek van de leerlingen aan de schoolbibliotheek en de inbreng van de leerlingen ten aanzien van de inrichting van de bibliotheek. Daarbij werd gevraagd: Hoe vaak bezoeken uw leerlingen de schoolbibliotheek? Hebben de leerlingen inbreng in de inrichting van de schoolbibliotheek? Indien ja, hoe en waarom?

Daarna volgden vragen met betrekking tot de totstandkoming van het boekenaanbod en de functies van de schoolbibliotheek. De vragen luiden: Is de aangeboden kinderliteratuur de afgelopen jaren veranderd en hoe? Welke functies vervult de schoolbibliotheek? Schenkt u speciale aandacht aan specifieke boeken gedurende het schooljaar? Indien ja, welke boeken, hoe, wanneer en waarom?

Voorts werd de leerkrachten gevraagd naar de invloed van de schoolbibliotheek op het leesgedrag en de identiteit van de leerlingen. Hierbij werden de volgende vragen gesteld: Hoe draagt de schoolbibliotheek bij aan de bevordering van leesvaardigheid? Denkt u dat de

schoolbibliotheek de manier waarop kinderen omgaan met het lezen van boeken heeft beïnvloed? Indien ja, hoe en waarom? Hoe draagt uw schoolbibliotheek bij aan de vorming van identiteit van de leerlingen?

Tot slot werd de leerkrachten gevraagd naar hun mening over de aangeboden kinderliteratuur en de leesattitudes van hun leerlingen: Vindt u dat de aangeboden kinderliteratuur de leef- en belevingswereld van de kinderen reflecteert? Hoe zou u de leesattitudes van uw leerlingen beschrijven? Denkt u dat de leesattitudes van uw leerlingen beïnvloed worden door het aanbod? In welke zin? Zou de leesvaardigheid in positieve zin beïnvloed kunnen worden door een meer divers aanbod? De leerkrachten werd ook gevraagd naar de manier waarop zij bijdragen aan de leesmotivatie van de leerlingen.

Naast de interviews met de leerkrachten werden ook gesprekken met drie bibliothecaressen gevoerd. Om een genuanceerder beeld te krijgen van de totstandkoming van – en de ideeën achter – het aanbod en de inrichting, zijn aan deze bibliothecaressen zeven vragen gesteld – welke ook afkomstig zijn uit het eerdergenoemde onderzoek van Bennington (2016) (zie bijlage IV). Allereerst werd gevraagd naar de inrichting van de schoolbibliotheek. In dit verband werden de volgende vragen gesteld: Hoe organiseert u de boeken in de bibliotheek? Hoe maakt u deze ruimte aantrekkelijk voor de leerlingen? Hierna werden vragen gesteld over het boekenaanbod: Schenkt u aandacht aan specifieke boeken in de bibliotheek? Waarom en hoe? Welke criteria hanteert u bij het kiezen van het boekenaanbod? Vernieuwt u het boekenaanbod na verloop van tijd? Hoe pakt u dat aan? Verder werd gevraagd naar de organisatie van activiteiten om de leesbevordering te stimuleren. Tot slot werd gevraagd naar de invloed van de bibliotheek op de leesattitude en leesvaardigheid van de leerling. De acht interviews zijn opgenomen met de ‘voicerecorder’-applicatie van een Samsung Galaxy S5.

2.4 Procedure

In het schooljaar 2016/2017 waren er 208 basisscholen in Amsterdam²¹. Hiervan zijn er 70 basisscholen – 10 scholen uit elk stadsdeel – benaderd voor medewerking aan dit onderzoek. Bij het selecteren en benaderen van scholen is opzettelijk voor scholen met verschillende grondslagen en onderwijsconcepten gekozen. Scholen met verschillende grondslagen en onderwijsinzichten zouden immers verschillend kunnen denken over en omgaan met kinderliteratuur. De scholen die per e-mail (zie bijlage VI en VII) verzocht zijn om deel te

²¹ Onderzoek, Informatie en Statistiek, 2017: 195. Geraadpleegd op 15 juli 2018.

nemen aan het onderzoek, zijn aan de hand van de websites Schoolwijzer Amsterdam²² en Onderwijs Consumenten Organisatie²³ gekozen. Deze websites verschaffen een overzicht van alle scholen in elk stadsdeel en waren om die reden een handig hulpmiddel bij het selecteren van te benaderen scholen. Van de zeventig benaderde scholen hebben er uiteindelijk zes scholen hun medewerking verleend. Op deze scholen zijn vijf leerkrachten van groep 5 bereid geweest om zich te laten interviewen. Daarnaast zijn drie bibliothecaressen geïnterviewd (zie tabel 2.1).

Het veldwerk van dit onderzoek vond plaats in de periode 2 mei tot en met 17 mei 2017. Het bezoek aan de scholen bestond uit het interviewen van de medewerkers, het bestuderen van de inrichting van de bibliotheken en het in kaart brengen van de aangeboden kinderliteratuur op AVI-5 niveau.

In de schoolbibliotheek zijn de ruimte en inrichting beoordeeld op aantrekkelijkheid, overzichtelijkheid van de boekencollectie(s). Voorafgaand aan het verkennen van het boekenaanbod zijn de ruimte en de aangereikte kinderliteratuur met een AVI-5 codering gefotografeerd. Daarna zijn de boeken opgenomen in een daarvoor bestemde turflijst. Bij het registreren/noteren van de boeken in de turflijst, is de volgorde van de boeken aangehouden. De boeken zijn met andere woorden genoteerd zoals deze op de boekenplank stonden. Van elk boek is de boekomslag (illustraties en tekst) bestudeerd. Daarna is elk boek op de inhoud gescand. Hierbij is wederom op de illustraties gelet. Van alle boeken zijn de auteur(s), de titel, de AVI-code en het aantal exemplaren geregistreerd. Ook zijn de ethniciteiten en geslachten van de figuren op de kaft van de boeken genoteerd. Tot slot is er een kolom gereserveerd voor eventuele op- en aanmerkingen. Hierin worden de ethniciteit en het geslacht van de hoofd- en ondersteunende personages vermeld. De turflijsten van de onderzochte scholen zijn in bijlage VIII te vinden.

Voor de kwantitatieve analyse van de aangeboden kinderboeken is Excel gebruikt. Met Excel is onder andere achterhaald welke boeken op meer dan één school worden aangeboden. Vijf van deze 98 gemeenschappelijke boeken zijn kwalitatief geanalyseerd. De keus voor deze boeken laat zich eenvoudig legitimeren: de aanwezigheid van meerdere exemplaren op verschillende scholen suggereert het belang van deze boeken. Dikwijls drukt de populariteit en het belang van deze boeken zich uit in prijzen; zoals de Nederlandse Kinderjury,

²² Schoolwijzer Amsterdam, geraadpleegd op 11 februari 2017, ontleend aan: www.schoolwijzer.amsterdam.nl/nl/

²³ Onderwijs Consumenten Organisatie (OCO) is een stichting die - in samenwerking met de gemeente Amsterdam en Amsterdamse schoolbesturen - informatie en advies biedt aan Amsterdamse ouders om een verantwoorde schoolkeuze te maken. Geraadpleegd op 11 februari 2017, www.onderwijsconsument.nl

Griffeljury, de Gouden en Zilveren Griffels.²⁴ Om die reden kan beargumenteerd worden dat deze boeken meer representatief zijn voor het Nederlandse cultureel archief dan andere boeken.

Zoals gezegd zijn er vijf groepsleerkrachten en drie bibliothecaressen geïnterviewd. De geïnterviewde participanten hebben zich vrijwillig opgegeven en/of zijn aangewezen door de schooldirecteur. Via e-mail werden de data, locaties en tijdstippen vastgesteld. De procedure bij het afnemen van de interviews was in alle acht gevallen hetzelfde: aan het begin van het gesprek introduceerde de onderzoeker zichzelf en werden de inhoud en procedure van het onderzoek besproken. Hierna werd de participant van zijn/haar anonimiteit verzekerd en werd toestemming gevraagd om het gesprek op te nemen. De interviews waren semigestructureerd – de vragenlijst werd als leidraad gebruikt – en werden opgenomen met een Samsung Galaxy S5. De interviews zijn vervolgens getranscribeerd. Om de anonimiteit van de school te garanderen, is besloten om de transcripten van de interviews niet op te nemen in de bijlagen.

2.5 Analyse

2.5.1 De kwantitatieve analyse

In totaal zijn 939 boeken op AVI-5 niveau gecategoriseerd. Aan de hand van de omslag zijn de boeken ingedeeld in de volgende categorieën: levenloze objecten, uitsluitend dieren, witte of geëtniceerde personages, etnisch gemengde groepen of een combinatie van dieren en mensen. Voorts is het aantal boeken in elke categorie omgerekend in percentages. Indien er zowel jongens en meisjes op de boekomslagen waren afgebeeld, is dit ook in percentages uitgedrukt. Hetzelfde is gedaan voor omslagen met daarop oude en jonge personages. Waar mogelijk is de etnische identiteit van de geëtniceerde personages vermeld. De geslachten en etniciteiten van de hoofd- en ondersteunende personages zijn ook gekwantificeerd en in percentages uitgedrukt.

2.5.2 De kwalitatieve analyse

Met behulp van Excel is vastgesteld welke kinderliteratuur de onderzochte scholen met elkaar gemeen hebben. Uit deze 98 gemeenschappelijke titels zijn vijf boeken kwalitatief geanalyseerd. De keuze voor deze boeken hing samen met drie criteria, namelijk: 1. Op hoeveel scholen wordt dit boek aangeboden? 2. Heeft dit boek een geëtniceerde persoon in de

²⁴ Voor een overzicht van de kinderboekenprijzen: <https://www.jeugdbieb.nl/rubriek.php?rID=220>, geraadpleegd op 22 juli 2018.

hoofd- of bijrol? 3. Is het boek in de (literatuur) prijzen gevallen of door jury's getipt of genomineerd? Daarnaast is van elke auteur slechts één boek gekozen. De gekozen boeken zijn:

1. Hagen, H. & Hopman, P. (ill.) (1997). *De kat en de adelaar*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij.
2. Slee, C. & Halfmouw, S. (ill.) (2016). *Meester Paardenpoep*. Amsterdam: Overamstel Uitgevers bv.
3. Den Hollander, V. & De Wit, J. (ill.) (2006). *Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketoet*. Amsterdam: Uitgeverij Ploegsma.
4. Benchley, N. & Lobel, A. (ill.) (1993). *Rode Vos en zijn kano*. Amsterdam: Uitgeverij Ploegsma.
5. Van Dam, A. & Van Oorschot, J. (ill.) (2003). *Mijn tante uit Marokko*. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen.

Het eerste boek komt voor op vier scholen (B, D, E en F) en heeft in 1998 een Zilveren Griffel (categorie 6 jaar en ouder) gewonnen.²⁵ Het hoofdpersonage is een Pakistaanse jongen. Het tweede boek komt op drie scholen voor (C, D en E) en heeft in 1999 een Nederlandse Kinderjuryprijs (categorie 6 t/m 9 jaar) gewonnen.²⁶ Een Marokkaans-Nederlandse jongen figureert als hoofdpersoon. Het derde boek komt op drie scholen (A, C en E) voor en is getipt door de Nederlandse Kinderjury in 2007. Eén van de hoofdpersonages van dit boek is een zwart meisje. Het vierde en vijfde boek komen beide op twee scholen voor. Het vierde boek op school D en E en het vijfde boek op school C en E. Beide boeken zijn niet getipt door de Nederlandse Kinderjury of zijn in de prijzen gevallen, maar de hoofdpersonages zijn geëtniceerde jongens. Het hoofdpersonage van het vierde boek heeft een *Native* Amerikaanse achtergrond en de hoofdpersoon van het vijfde boek heeft een Marokkaans-Nederlandse achtergrond. De analyse is aan de hand van de richtlijnen van Derman-Sparks (2013) uitgevoerd.

2.5.3 Interviews

In navolging van Bennington (2016) zijn de uitspraken van respondenten aan de hand van thema's gecategoriseerd. Aan de hand van deze thema's kunnen onderlinge verschillen en overeenkomsten worden vastgesteld.

²⁵ Bron: <https://www.hebban.nl/de-zilveren-griffel>, geraadpleegd op 4 augustus 2018.

²⁶ Bron: <https://www.kinderjury.nl/de-winnaars/>, geraadpleegd op 4 augustus 2018.

Hoofdstuk 3. Resultaten

In dit onderzoek zijn de AVI-5 boeken van zes schoolbibliotheken kwalitatief en kwantitatief bestudeerd. Er is onderzocht welke criteria scholen hanteren bij het uitkiezen van hun boekencollecties en of deze collecties de bevolkingssamenstelling van het pluriforme Amsterdam weerspiegelen. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de geanalyseerde data besproken. Dit hoofdstuk is drieledig. In paragraaf 3.1 worden de algemene bevindingen besproken. Paragraaf 3.2 behandelt de resultaten van de kwantitatieve en kwalitatieve analyse. Daarbij biedt paragraaf 3.2.1 inzicht in de resultaten van de kwantitatieve analyse. Deze resultaten worden aan de hand van figuren (cirkeldiagrammen en histogrammen) en tabellen geïllustreerd. In paragraaf 3.2.2 worden de resultaten van de kwalitatieve analyse besproken. In deze paragraaf komen de resultaten van de vijf geanalyseerde kinderboeken aan bod. Tot slot worden de bevindingen van de interviews in paragraaf 3.3 uitvoerig besproken. De resultaten van de interviews met de groepsleerkrachten staan in paragraaf 3.3.1 en die met de bibliothecaressen in paragraaf 3.3.2.

3.1 Algemene bevindingen

De zes basisscholen die medewerking hebben verleend aan dit onderzoek verschillen onder andere in grondslagen, onderwijsconcepten en in leerlingenpopulaties. De boeken zijn op alle zes onderzochte scholen overzichtelijk gepresenteerd en op AVI-niveau geordend. Het verschil tussen de middelen (tijd, financiën, medewerkers) die de scholen investeren in hun bibliotheek is noemenswaardig. Dit is vooral zichtbaar in de aankleding en grootte van de schoolbibliotheek, de omvang en de organisatie van de sectie met AVI-5 kinderboeken en de opleidingsachtergrond van de medewerker die verantwoordelijk is voor de bibliotheek. In termen van oppervlakte hebben school A, C en D een kleine bibliotheek. Scholen B, E en F hebben daarentegen een ruimere bibliotheek. De aankleding van de zes schoolbibliotheken is erg minimaal: op school A en E hangen posters om de ruimte op te fleuren. Op school E worden boeken op de boekenkasten geëtaled om speciale aandacht te schenken aan deze boeken maar ook om de ruimte op te vrolijken.

De bibliotheek van school E heeft de grootste collectie AVI-5 boeken en ook de meeste unieke kinderboekentitels, respectievelijk 283 boeken en 175 unieke titels. School D heeft het kleinste aantal unieke AVI-5 titels (50). De omvang van de sectie AVI-5 boeken op school B omvat het kleinste aantal boeken (61). Op de veldwerkdagen zijn er 939 kinderboeken, waarvan 502 boeken met unieke titels gecategoriseerd en op de aanwezigheid van

geëtniceerde personages (op de omslag, in het verhaal en in de illustraties) onderzocht. De onderzochte scholen hebben 98 gemeenschappelijke boeken (zie bijlage IX). Worden alle exemplaren van deze 98 unieke boeken bij elkaar opgeteld, dan komt men op een som van 121 boeken. Veertien van deze gemeenschappelijke titels komen op de plank van drie scholen voor. Drie boeken komen op vier scholen voor. De overige boeken komen slechts op twee scholen voor. Tabel 3.1 geeft het overzicht van het aantal AVI-5 boeken van deze scholen weer. In de eerste kolom staan de schoolcodes en in de tweede kolom het aantal unieke titels. De derde kolom geeft inzicht in het aantal exemplaren van deze unieke titels. De vierde kolom geeft het aantal boeken met geëtniceerde personages op de cover weer. In deze kolom is dit cijfer ook in een percentage uitgedrukt.

Tabel 3.1: Overzicht van het AVI-5 aanbod in cijfers

<i>School</i>	<i>Aantal unieke AVI-5 titels</i>	<i>Omvang sectie AVI-5</i>	<i>Boeken met geëtniceerde personages op de cover</i>	
A	81	82	14	17,3%
B	57	61	8	14,0%
C	139	187	24	17,3%
D	50	101	9	18,0%
E	175	283	20	11,4%
F	121	225	18	14,9%

Hoewel alle zes onderzochte scholen een bibliotheek hebben, is de achtergrond en de visie van de aangewezen personen die als bibliothecarissen functioneren verschillend. Op school A wordt de functie van bibliothecaresse vervuld door een vrijwilliger, een gepensioneerde vrouw, die de bibliotheek het liefst wil vullen met boeken waar geëtniceerde personages de hoofdrol spelen. Op school B vervult een groepsleerkracht de rol van bibliothecaresse. Ze wil het boekenaanbod vooral actueel houden. In het geval van school C is niemand aangewezen voor deze functie. Volgens respondenten C1 en C2 is de ouder die zich hiermee bezig hield, verhuisd naar het buitenland. De onderwijsassistenten en de groepsleerkrachten van deze school dragen deelverantwoordelijkheden voor de bibliotheek. Op school D zijn twee mensen verantwoordelijk voor de schoolbibliotheek, namelijk de interne begeleider en een vrijwilliger. Deze vrijwilliger heeft een Letterenstudie en daarna een cursus Kinder- en Jeugdliteratuur afgerond aan de Universiteit Leiden. Een actueel boekenaanbod dat aansluit bij de interesses van de kinderen is de visie van deze bibliothecarissen. Op school E vervult een aangewezen vrijwilliger deze functie. Deze vrijwilliger beheert de bibliotheek aan de hand van gesprekken met de leerlingen. Middels deze gesprekken blijft het boekenaanbod actueel. Op school F is een leescoördinator werkzaam. De leescoördinator in samenwerking

met een bieb-ouder zijn verantwoordelijk voor het beheer van de bibliotheek van deze school. Daar geen van beiden geïnterviewd zijn, blijft het proces achter de AVI-collecties van deze school onduidelijk.

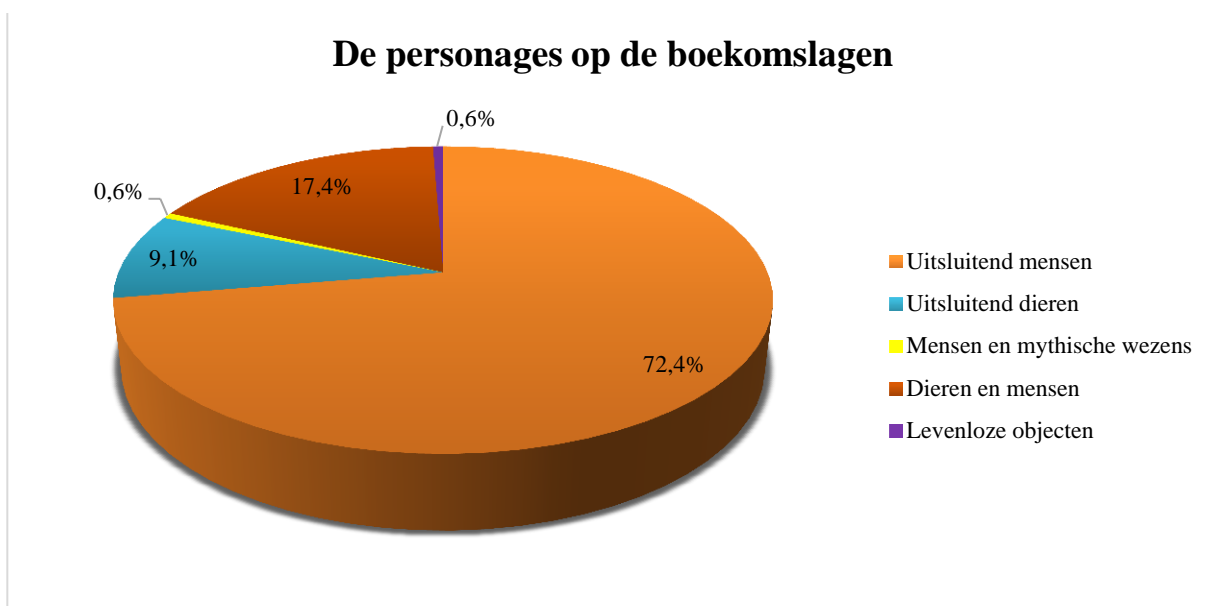
3.2 Kwantitatieve en kwalitatieve analyse

In deze paragraaf worden de bevindingen van de kwantitatieve en de kwalitatieve analyse behandeld. In paragraaf 3.2.1 komen de kwantitatieve resultaten aan bod en in paragraaf 3.2.2 de resultaten van de kwalitatieve analyse.

3.2.1 Kwantitatieve analyse

De resultaten van de kwantitatieve analyse worden geïllustreerd aan de hand van tabel 3.2. In de tabel worden vijf categorieën personages zoals deze op de boekomslagen voorkomen onderscheiden: 1. uitsluitend mensen, 2. uitsluitend dieren, 3. dieren en mensen, 4. mensen en mythische wezens en 5. levenloze objecten. In het geval van de eerste categorie (uitsluitend menselijke personages op de covers) heeft school B (54,4%) het minst aantal boeken. Van de AVI-5 boeken op de overige scholen hebben 72,0% op (school D) en 77,7% (op school F) uitsluitend mensen op de covers. Categorie twee (uitsluitend dieren) komt op drie scholen (C, E en F) minder dan 10% voor. Het sample van de scholen A, B en D bestaat voor meer dan 10% – met een maximum van 16,0% – uit boeken met uitsluitend dieren op de omslag. School B heeft het grootste aantal boeken met zowel mensen als dieren op de boekomslagen (31,6%), terwijl slechts 7,4% van de boeken op school A onder deze categorie vallen. De categorie mensen en mythische wezens komt enkel op twee scholen voor, namelijk school A (2,5%) en school E (1,1%). De laatste categorie – levenloze objecten op de covers – komt ook niet vaak voor onder de scholen: tussen 0,7% en 1,8% van de boeken van school B, C en E vallen onder deze categorie. In de onderstaande figuur zijn de gemiddelden van deze vijf categorieën in percentages weergegeven (zie bijlage X voor de kwantitatieve bevindingen van elke school).

Figuur 1: Overzicht van de personages op de boekomslagen uitgedrukt in gemiddelde percentages (N = 623)



Wordt er ingezoomd op de menselijke personages op de boekomslagen, dan kan deze categorie in drie subgroepen worden gesplitst: 1. uitsluitend witte personages, 2. witte en geëtniceerde personages en 3. uitsluitend geëtniceerde personages.

Het aanbod van school B bestond voor 77,4% uit boeken met uitsluitend witte personages op de kaft. Het aanbod van school E bestaat voor 86,7% uit dergelijke boeken. Voor de andere scholen lag dat percentage hier tussenin. Van de boeken waarop homogene witte groepen op de cover staan afgebeeld, blijkt dat het in 40,4% van het gehele sample gaat om een groep witte jongens. Van de boeken waarop homogene witte groepen staan afgebeeld gaat het in 44,3% van het gehele sample om uitsluitend witte meisjes. Uitsluitend witte mannen of witte vrouwen staan op respectievelijk 6,4% en 8,9% van de boekomslagen van het gehele sample. Heterogene, witte groepen komen het meest voor in het sample: 50,7% van het gehele sample. Het betreft hier omslagen waarop witte jongens en witte meisjes samen staan afgebeeld. Op school A bestaat het aanbod voor 31,8% (het laagste percentage) uit boeken met deze witte personages op de omslag. Op school D ligt dit percentage het hoogst: het aanbod bestaat hier voor 80,0% uit boeken waarop witte jongens en meisjes samen staan afgebeeld.

De tweede subgroep – heterogene geëtniceerde en witte personages op de cover – komt gemiddeld 10,1% voor in de data. Op school E ligt dit percentage het laagst: 6,9% van het aanbod van school E bestaat uit dergelijke boeken. Op school A ligt dit percentage het

hoogst: 16% van het aanbod valt onder deze subgroep. De drie meest voorkomende combinaties van personages in deze categorie zijn ‘witte jongen en zwart meisje’, ‘witte jongen en zwarte jongen’ en ‘zwarte jongen, witte jongen(s) en wit meisje’ – respectievelijk 18,3%; 13,1% en 29,2% van de boeken met heterogene geëtniceerde en witte personages op de cover.

Uitsluitend geëtniceerde personages – subcategorie 3 – komen op 3,7% van de boekomslagen van het gehele sample voor. Op school A komt deze subgroep zelfs niet voor.

Tabel 3.2: Overzicht van de resultaten van de kwantitatieve analyse (N = 623)

Resultaten kwantitatieve analyse							
Schoolcodes →	A	B	C	D	E	F	Gemiddelde
Categorieën ↓	Homogeen Trad.ingez.	Homogeen Trad.ingez.	Heterogeen Turkse/ Marokkaanse achtergrond	Homogeen Hindoeïstisch	Homogeen Joods	Homogeen Trad.ingez.	
Personages op boekomslagen	N = 81	N = 57	N = 139	N = 50	N = 175	N = 121	
Mensen	76,5%	54,4%	76,3%	72,0%	77,2%	77,7%	72,4%
Dieren	13,6%	12,2%	4,3%	16,0%	6,9%	1,6%	9,1%
Dieren en mensen	7,4%	31,6%	18,7%	12,0%	13,7%	20,7%	17,4%
Mensen en mythische wezens	2,5%	-	-	-	1,1%	-	0,6%
Levenloos object	-	1,8%	0,7%	-	1,1%	-	0,6%
Uitsluitend mensen op de boekomslagen	N = 62	N = 31	N = 106	N = 36	N = 135	N = 94	
Uitsluitend witte personages	79,0%	77,4%	78,3%	80,6%	86,7%	80,9%	80,5%
Witte en geëtniceerde personages	21,0%	16,1%	14,2%	11,1%	8,9%	14,9%	14,4%
Uitsluitend geëtniceerde personages	-	6,5%	7,5%	8,3%	4,4%	4,2%	5,2%
Homogene witte groepen op de cover	N = 27	N = 13	N = 40	N = 14	N = 63	N = 41	
Jongens	40,7%	30,8%	37,5%	42,9%	44,4%	46,3%	40,4%
Meisjes	48,2%	53,8%	32,5%	57,1%	34,9%	39,0%	44,3%
Mannen	3,7%	7,7%	10,0%	-	9,5%	7,3%	6,4%
Vrouwen	7,4%	7,7%	20,0%	-	11,1%	7,3%	8,9%
Heterogene witte groepen	N = 22	N = 11	N = 43	N = 15	N = 54	N = 35	
Jongens & meisjes	31,8%	36,3%	41,9%	80,0%	62,9%	51,4%	50,7%

op de cover	Meisje(s) & vrouw	4,5%	9,1%	2,3%	-	7,4%	8,6%	5,3%
	Jongen(s) & vrouw	4,5%	-	2,3%	-	1,8%	5,7%	2,4%
	Meisje(s) & man(nen)	22,7%	-	9,3%	6,7%	3,7%	11,4%	9,0%
	Jongen(s) & man(nen)	9,1%	18,2%	7,0%	6,7%	5,6%	5,7%	8,7%
	Meisje, jongen & vrouw	9,1%	18,2%	4,7%	-	5,6%	-	6,3%
	Meisje, jongen & man	18,2%	9,1%	11,6%	6,7%	7,4%	11,4%	10,7%
	Meisje, vrouw & man	-	9,1%	4,7%	-	5,6%	5,7%	4,2%
	Meisje, jongen, vrouw & man	-	-	2,3%	-	-	-	0,4%
	Vrouw, man(nen) & jongen	-	-	2,3%	-	-	-	0,4%
	Man & vrouw	-	-	9,3%	-	-	-	1,6%
	Man, vrouw & baby (geslacht onduidelijk)	-	-	2,3%	-	-	-	0,4%
Heterogene geëtniceerde én witte personages op de cover		N = 13	N = 5	N = 15	N = 4	N = 12	N = 14	
	Witte jongen & zwart meisje	64,3%	-	13,3%	-	25%	7,1%	18,3%
	Zwarte jongen & wit meisje	7,1%	-	6,7%	25,0%	-	-	6,5%
	Witte jongen(s) & zwarte jongen(s)	14,3%	20,0%	13,3%	-	16,7%	14,3%	13,1%
	Witte man, witte & geëtniceerde kinderen	7,1%	-	13,3%	-	8,3%	7,1%	6,0%
	Zwarte jongen, witte jongen(s) & wit meisje	7,1%	40,0%	40,0%	50,0%	16,7%	21,4%	29,2%
	Zwarte meid, witte jongen & zwarte mannen	-	20,0%	-	-	-	-	3,3%
	Witte jongen, wit meisje & zwart meisje	-	20,0%	-	-	-	-	3,3%

	Witte jongens & zwarte vrouw	-	-	6,7%	-	-	-	1,1%
	Zwarte man, zwarte jongen & witte jongen	-	-	6,7%	-	-	-	1,1%
	Witte jongen & bruine jongen	-	-	-	25,0%	-	7,1%	5,4%
	Witte & zwarte jongens en meisjes	-	-	-	-	16,7%	28,6%	7,6%
	Aziatisch meisje (eticiteit onbekend) & witte jongen	-	-	-	-	8,3%	-	1,4%
	Witte vrouw en man, zwarte jongen & wit meisje	-	-	-	-	8,3%	7,1%	2,6%
	Inheemse man & witte jongen	-	-	-	-	-	7,1%	1,2%
Heterogene geëtniceerde personages op de cover		N = 0	N = 2	N = 5	N = 2	N = 2	N = 2	
	Pakistaanse jongens & mannen	-	50,0%	-	50,0%	50,0%	50,0%	33,3%
	Indiaase jongens & mannen	-	50,0%	20,0%	-	-	-	11,7%
	Irakese jongen & man	-	-	20,0%	-	-	-	3,3%
	Senegalese jongens & meiden	-	-	20,0%	-	-	-	3,3%
	Marokkaanse jongen & meisje	-	-	20,0%	-	-	-	3,3%
	Marokkaanse jongen & vrouw	-	-	20,0%	-	50,0%	-	11,7%
	Zwarte vrouw & zwart meisje	-	-	-	50,0%	-	50,0%	16,7%
Homogene geëtniceerde personages op de cover		N = 0	N = 0	N = 3	N = 1	N = 4	N = 2	
	Algerijnse man	-	-	33,3%	-	-	-	5,6%
	Zambiaans meisje	-	-	33,3%	-	-	-	5,6%
	Noord-Amerikaans meisje (inheems)	-	-	33,3%	-	25,0%	-	9,7%
	Costaricaans meisje	-	-	-	100,0%	50,0%	-	25%

	(inheems)							
	Indonesische jongen	-	-	-	-	25,0%	50,0%	12,5%
	Syrische jongen	-	-	-	-	-	50,0%	8,3%

Kijkt men naar het geslacht en de etnische achtergrond van de hoofd- en ondersteunende personages, dan verschillen de onderzochte scholen niet zo veel van elkaar. Tabel 3.3 geeft een overzicht van de bevindingen. Uit deze tabel blijkt dat de hoofdrol in 35,6% van het totale aanbod door één of meerdere witte jongens wordt vervuld. Daarna zijn witte meiden het meest voorkomende hoofdpersonage in het totale sample: 33,5%. De hoofdrol wordt in 11% van het totale aanbod vertolkt door een combinatie van witte jongens en witte meiden. Deze combinatie in de hoofdrol komt vaker voor dan geëtniceerde personages in de hoofdrol: 0,5% van het totale aanbod. Wat de bijrollen betreft kan er worden gesteld dat witte jongens deze rol wederom vaker vertolken dan welke andere categorie dan ook: 35,8%.

Tabel 3.3: Overzicht van het geslacht en de etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages in het sample (N = 582)

<i>Geslacht en etniciteit van hoofd- en ondersteunende personages</i>							
Schoolcodes →	A	B	C	D	E	F	Gemiddelde
Categorieën ↓	Homogeen Trad.ingez.	Homogeen Trad.ingez.	Heterogeen Turkse/ Marokkaanse achtergrond	Homogeen Hindoeïstisch	Homogeen Joods	Homogeen Trad.ingez.	
	N = 70	N = 53	N = 134	N = 43	N = 164	N = 118	
<i>Hoofdpersonages</i>							
Zwart meisje	1,4%	-	1,5%	-	-	0,8%	0,6%
Zwarte jongen	-	1,9%	-	-	0,6%	-	0,4%
Witte man	1,4%	5,7%	6,0%	4,7%	3,0%	3,4%	4,0%
Witte jongen	40%	33,9%	33,6%	25,6%	39,0%	41,5%	35,6%
Wit meisje	35,7%	39,6%	30,6%	37,2%	25,6%	32,2%	33,5%
Witte vrouw	2,9%	7,5%	3,7%	-	4,9%	1,7%	3,5%
Witte jongen & meisje	5,7%	3,8%	14,2%	14,0%	18,3%	10,2%	11,0%
Zwart meisje & witte jongen	11,4%	1,9%	1,5%	-	2,4%	-	2,9%
Zwarte & witte jongens	1,4%	-	-	-	-	-	0,2%
Bruine Indiase jongen	-	1,9%	0,7%	-	-	-	0,4%
Bruine	-	1,9%	-	2,3%	0,6%	0,8%	0,9%

Pakistaanse jongen								
Witte jongen(s)& meisje(s), zwarte & bruine meisjes & Chinese jongen	-	1,9%	-	-	-	-	-	0,3%
Bruine Marokkaanse jongen	-	-	1,5%	-	0,6%	0,8%	0,5%	
Zwarte & witte jongens & wit meisje	-	-	-	4,7%	1,2%	1,7%	1,3%	
Bruin inheems meisje	-	-	0,7%	2,3%	1,8%	-	0,8%	
Bruine inheemse jongen	-	-	-	2,3%	0,6%	-	0,5%	
Zwart meisje & zwarte vrouw	-	-	-	2,3%	-	0,8%	0,5%	
Bruine jongen (eticiteit onbekend)	-	-	-	2,3%	-	-	0,4%	
Witte meid & Turkse meid	-	-	0,8%	-	-	0,8%	0,3%	
Zwarte meisjes & jongens	-	-	0,8%	-	-	-	0,1%	
Bruine Algerijnse man	-	-	0,7%	-	-	-	0,1%	
Bruine Irakese jongen	-	-	0,7%	-	-	-	0,1%	
Bruine Marokkaanse jongen & witte meid	-	-	0,8%	2,3%	0,6%	-	0,6%	

	Bruine Marokkaanse jongen & meid	-	-	0,8%	-	-	-	0,1%
	Witte man & witte vrouw	-	-	0,7%	-	-	-	0,1%
	Witte man & witte meid	-	-	0,7%	-	-	-	0,1%
	Bruine Indonesische jongen	-	-	-	-	0,6%	0,8%	0,2%
	Bruine Marokkaanse jongen & witte jongen	-	-	-	-	-	0,8%	0,1%
	Bruine Syrische jongen	-	-	-	-	-	0,8%	0,1%
	Witte vrouw & witte meid	-	-	-	-	-	0,8%	0,1%
	Witte meid & zwarte meid	-	-	-	-	-	0,8%	0,1%
	Witte man, witte vrouw & witte jongen	-	-	-	-	-	0,8%	0,1%
<i>Bijrollen</i>		N = 17	N = 12	N = 32	N = 5	N = 25	N = 13	
	Wit meisje	23,5%	41,7%	28,1%	20,0%	56,0%	30,8%	33,4%
	Witte jongen	58,8%	16,7%	31,3%	80,0%	20,0%	7,7%	35,8%
	Witte man	11,8%	8,3%	9,4%	-	-	23,1%	8,8%
	Zwarte jongen	5,9%	8,3%	6,3%	-	-	7,7%	4,7%
	Witte jongen & witte meid	-	16,7%	6,3%	-	8,0%	-	5,2%
	Zwarte jongen & wit meisje	-	-	3,1%	-	-	7,7%	1,8%
	Witte jongen & Turkse jongen	-	-	3,1%	-	-	-	0,5%
	Witte vrouw	-	-	-	-	8,0%	15,3%	3,9%
	Indiase man	-	8,3%	3,1%	-	-	-	1,9%
	Irakese man	-	-	3,1%	-	-	-	0,5%

Marokkaanse jongen & witte jongen	-	-	3,1%	-	-	7,7%	1,8%
Inheems meisje	-	-	3,1%	-	4,0%	-	1,2%
Bruine Marokkaanse jongen	-	-	-	-	4,0%	-	0,7%

Tokenisme in de AVI-5 kinderliteratuur

Het sample bestaat uit 502 unieke titels, waarvan er op 67 boekomslagen geëtniceerde personages staan (zie bijlage XI). Dit komt neer op 13,3% van de 502 unieke titels. Op 19 de 67 covers staan uitsluitend geëtniceerde personages (28,4%). Op de overige 48 covers (71,6%) staan zowel geëtniceerde als witte karakters afgebeeld. Voordat de aanwezigheid van tokenisme in een deel van deze boeken besproken wordt, wordt de etniciteit van de hoofd- en bijrollen in deze verhalen toegelicht. De etnische achtergronden die in het sample voorkomen, zijn in vijf groepen verdeeld: zwart (Afrikaans(e diaspora)), wit (Europees), bruin (Midden-/Zuid-Amerikaans), Aziatisch en MENA²⁷.

Zwarte personages vervullen in 21 van de 67 boeken de hoofdrollen (31,3%). In 14 van deze 21 boeken figureren witte karakters samen met deze zwarte personages in de hoofdrol (66,7%). Dit komt neer op 20,9% van de 67 boeken met geëtniceerde personages op de cover. Specifieker gezegd: in tien boeken figureert een zwart meisje samen met een witte jongen in de hoofdrollen. In één geval gaat het om een zwart meisje dat samen met een wit meisje de hoofdrol vervullen. In drie van deze 14 boeken vervullen een zwarte jongen, een witte jongen en twee witte meiden samen de hoofdrol. De hoofdrollen in zeven boeken van de 21 boeken (33,3%) zijn vervuld door uitsluitend zwarte personages. Dit komt neer op 10,4% van de 67 boeken met geëtniceerde personages op de cover. In vijf van deze zeven gevallen is het hoofdpersonage een meisje, in één geval een jongen en in het laatste geval wordt deze rol vervuld door een jongen en een meisje. In slechts vier van deze 21 boeken komen ondersteunende personages voor. In het geval van het boek met een zwart mannelijk hoofdpersonage wordt de bijrol vervuld door een witte jongen. In de drie andere boeken

²⁷ Onder MENA wordt de regio bestaande uit het Midden-Oosten en Noord Afrika verstaan: “[...] define the MENA region as stretching from Morocco to Iran and from Turkey to the Horn of Africa. This definition thus includes the twenty-two countries of the Arab League [...], Turkey, Israel, Iran, and Cyprus” (Dumper, 2007: xviii).

figureert een zwart vrouwelijk karakter in de hoofdrol en in elk boek komt één ondersteunend personage voor, namelijk een zwarte vrouw, een witte jongen en een witte man.

Witte personages figureren in 26 van de 67 boeken in de hoofdrollen (38,8%). In 21 van de 67 boeken met een geëtniceerd personage op de omslag vervuld één of meerdere witte jongens de rol van hoofdpersonage (31,3%). In deze 21 boeken figureren de volgende karakters in de bijrol: een zwarte jongen (in drie boeken), een witte jongen en een witte meid (in één boek), een zwarte jongen, zwart meisje en wit meisje (in één boek), jongen waarvan etniciteit/nationaliteit onbekend is (één boek), bruine jongen (Marokkaans) (één boek), een zwarte jongen en een wit meisje (één boek), een witte jongen (één boek).

In drie van de 67 boeken (4,5%) figureert een wit meisje in de hoofdrol. De bijrollen in twee van deze verhalen worden vervuld door een witte jongen en een jongen van Turkse komaf (MENA). In het andere boek figureert een zwarte Surinaamse jongen als bijrol. Verder figureren witte meisjes samen met witte jongens de hoofdrollen in twee boeken (3,0%).

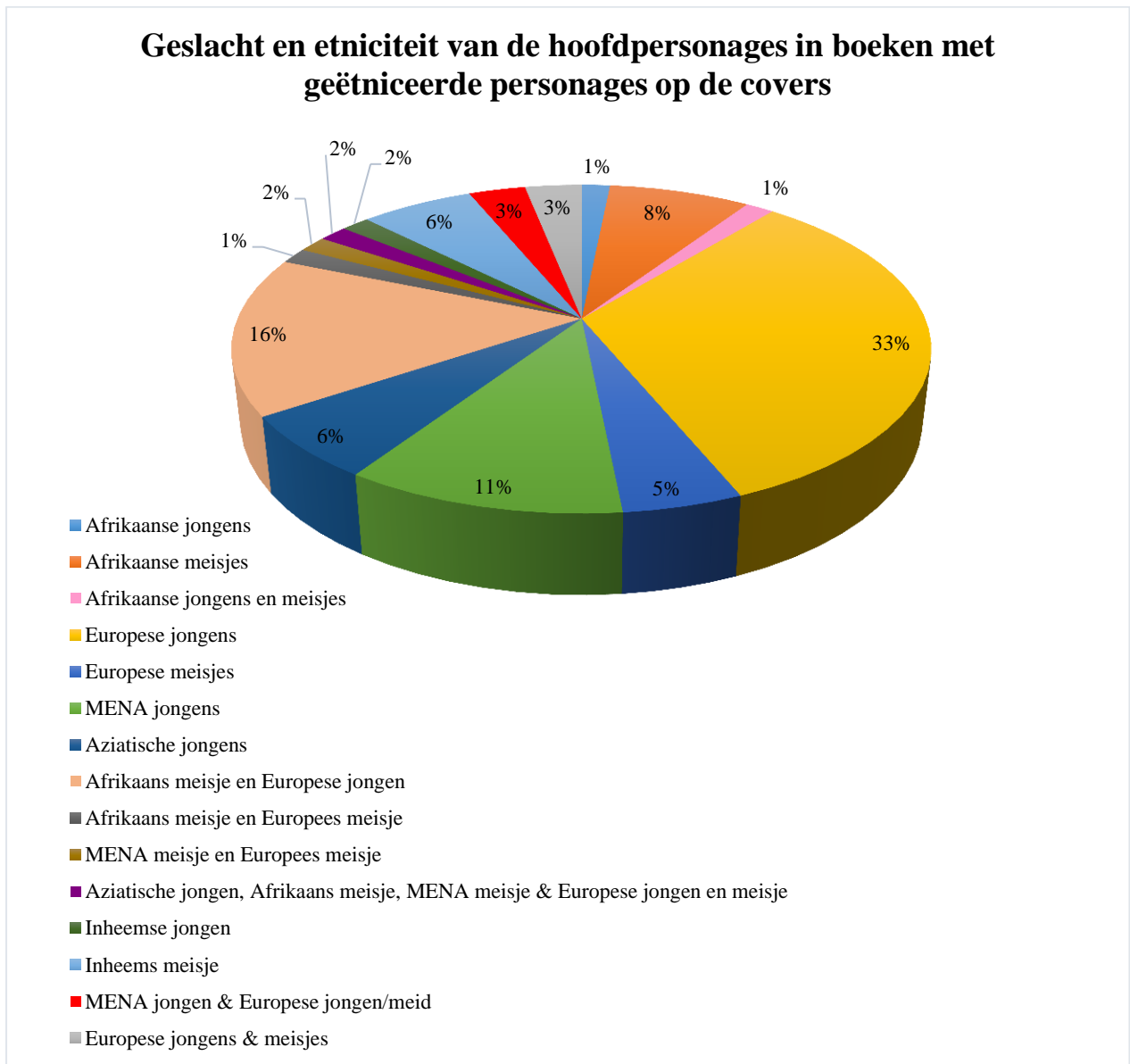
De personages die gecategoriseerd zijn als MENA vervullen in tien boeken (14,9%) de hoofdrollen. In één boek vervult een wit meisje samen met een meisje van Turkse komaf (MENA) de hoofdrol. Jongens met een Marokkaanse achtergrond vervullen in vier boeken (6,0%) de hoofdrol. In drie van deze vier boeken komen ondersteunende personages voor. Deze bijrollen worden vervuld door een witte jongen en een wit meisje; een Marokkaans meisje; en een bruine jongen (zijn etnische achtergrond is onbekend) samen met een witte jongen. In twee boeken vervult het Marokkaanse personage samen met een wit mannelijk of vrouwelijk personage de hoofdrol (3,0%). Een Algerijnse man speelt de hoofdrol van één van de 67 boeken (1,5%) met geëtniceerde personages op de kaft. Verder figureert een Irakese jongen als hoofdpersonage in één boek (1,5%) en in het laatste boek dat bij deze categorie hoort vervult een Syrische jongen de hoofdrol (1,5%).

Aziatische personages komen in vier van de 67 boeken voor in de hoofdrol (6,0%). De personages komen uit India, Pakistan en twee boeken met een Indonesisch hoofdpersonage. Deze vier hoofdpersonages zijn allemaal van het mannelijk geslacht.

In dit sample komen vijf boeken (7,5%) voor waarin de hoofdrollen door traditioneel ingezetenen van Amerika – ofwel inheemse personages – worden vervuld. In vier van deze boeken speelt een inheems meisje de hoofdrol en in één boek een inheemse jongen.

Tot slot bevat één van de 67 boeken (1,5%) vijf verhalen over kinderen die met twee culturen opgroeien. Deze personages komen uit Suriname, Italië, Spanje, China en Marokko. In figuur 2 zijn deze resultaten in (afgeronde) percentages weergegeven.

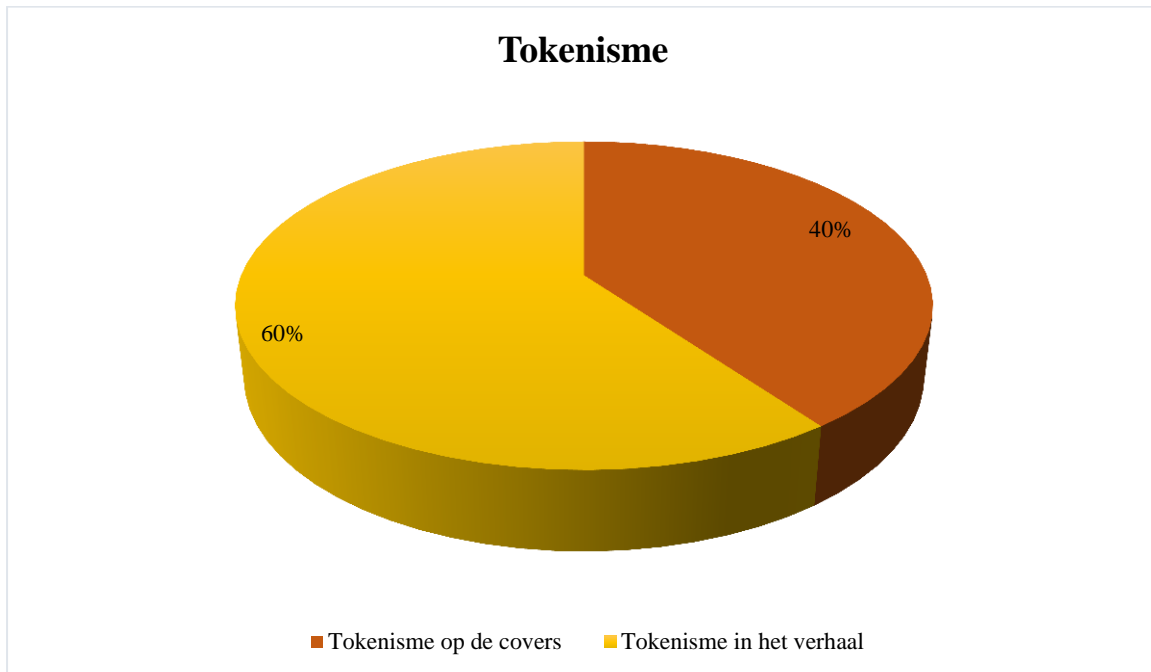
Figuur 2: Overzicht geslacht en etniciteit van de hoofdpersonages in boeken met geëtniceerde personages op de covers (N = 67)



Zoals uit de bovenstaande figuur blijkt, figureren voornamelijk witte jongens in de hoofdrollen van de 67 boeken met covers waarop ook geëtniceerde personages staan afgebeeld. In 30 van de 67 boeken (44,8%) is er sprake van tokenisme. In 12 van deze 30 boeken blijkt de geëtniceerde personages op de kaft helemaal niet in het verhaal voor te komen. Er is sprake van etnische diversiteit enkel op de cover van het boek. In 17,9% van de 67 boeken met geëtniceerde personages op de cover komt met andere woorden helemaal geen geëtniceerd personage in het verhaal voor. In de overige 18 boeken is het geëtniceerde personage op de cover het enige karakter dat niet als traditioneel ingezetene geïdentificeerd

kan worden. Er komt met andere woorden niet meer dan één geëtniceerd personage in het verhaal voor. Deze bevindingen zijn weergegeven in onderstaand figuur.

Figuur 3: Tokenisme in het sample (N = 30)



Verder is het opmerkelijk dat 28 van de 36 auteurs (77,7%) van deze 67 boeken traditioneel ingezetenen zijn. Tien van deze 28 auteurs zijn vrouw (35,7%) en 18 zijn man (64,3%). Vivian den Hollander heeft de meeste boeken waarin geëtniceerde karakters figureren (15 boeken), gevolgd door Hans Hagen (5 boeken), Carry Slee (5 boeken), Arend van Dam (4 boeken), Wim Burkunk (3 boeken), Peter Vervloed (3 boeken), Anton de Kolk (3 boeken), Henk Hokke (2 boeken) en Fred Diks (2 boeken). De auteurs van de overige 25 boeken met geëtniceerde personages op de kaft komen slechts één keer voor in het sample (zie bijlage XI). Van de 67 boeken waarin geëtniceerde personages in voorkomen, zijn er acht schrijvers van buitenlandse komaf. Drie van deze acht schrijvers zijn van het mannelijk geslacht en vijf van het vrouwelijk geslacht. Zeven van de acht auteurs zijn wit. De witte mannelijke auteurs komen uit België en de Verenigde Staten. De witte vrouwelijke auteurs komen uit Duitsland, de Verenigde Staten en België. Zoals gezegd heeft slechts één auteur een niet-Westerse komaf (Algerijnse komaf). Veelzeggend is in dit geval dat het enige boek dat door een niet-witte Algerijnse auteur is geschreven boek – *De avonturen van Djoha: de grappigste man van de wereld* (2004) – met een co-auteur, een traditioneel ingezetene, is

geschreven. Uit het sample van 502 unieke titels en 197 auteurs blijkt deze schrijver, Hakim Traïdia, de enige geëtniceerde auteur te zijn (zie bijlage XII voor een overzicht van de etnische achtergronden, geslachten en afkomsten van de diverse auteurs van dit sample).

Van de 197 auteurs hebben 147 een traditioneel ingezetene achtergrond (74,6%). 49 auteurs (24,9%) hebben een niet-Nederlandse, maar wel Westerse nationaliteit en één auteur heeft wel de Nederlandse nationaliteit maar een Arabische achtergrond. Uitgedrukt in percentages kan er worden gezegd dat 99,5% van de 197 auteurs wit is en 0,5% niet-wit: Arabisch. De verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs met een traditioneel ingezetene achtergrond is 57 witte mannelijke auteurs (38,8%) en 90 witte vrouwelijke auteurs (61,2%).

De genderverhouding tussen de 50 auteurs met een buitenlandse achtergrond is als volgt: 20 mannen (19 wit en 1 bruin) (40%) en 30 vrouwen (60%). De schrijfsters zijn allemaal wit. De verschillende herkomstlanden van deze schrijvers zijn Noorwegen (1 schrijfster), Denemarken (1 schrijver), de Verenigde Staten (5 schrijvers en 4 schrijfsters), Engeland (3 schrijvers en 3 schrijfsters), België (6 schrijvers en 12 schrijfsters), Zweden (1 schrijfster), Ierland (1 schrijver), Duitsland (2 schrijvers en 7 schrijfsters), Oostenrijk (2 schrijfsters), Italië (1 schrijver) en Algerije (1 schrijver).

Nu de etnische achtergronden van de auteurs zijn besproken en gebleken is dat ze bijna allemaal eenzelfde achtergrond hebben, namelijk Westers, kan in de volgende paragraaf dieper ingegaan worden op de manier waarop vijf van deze auteurs de geëtniceerde personages representeren.

3.2.2 Kwalitatieve analyse

De hieronder geanalyseerde kinderboeken hebben alle een AVI-5 leescodering. In theorie worden deze boeken gelezen door kinderen in groep 5. In de praktijk worden de boeken ook door (snelle) lezers in groep 4 en (trage) lezers in groep 6 gelezen.

De kat en de adelaar (Hagen, 1997)

De auteur van *De kat en de adelaar* is Hans Hagen en de illustraties zijn verzorgd door Philip Hopman. De boeken van Hagen zijn vaak geïnspireerd door zijn reizen naar het buitenland. Dit geldt ook voor *De kat en de adelaar*, waarvoor Hagen in 1998 een Zilveren Griffel heeft gewonnen. Inmiddels is het boek ook in het Italiaans en het Spaans uitgegeven²⁸. Het boek

²⁸ <http://www.hanshagen.nl/boeken/de-kat-en-de-adelaar/> opgevraagd op 31 augustus 2018.

heeft een M5 AVI-leescodering, bestaat uit 65 pagina's en is uitgegeven door Em Querido's Uitgeverij Kinderboek.

Farid, een Pakistaanse jongen, is het hoofdpersonage van het boek. Hij is zeven jaar oud en werkt in de bus van zijn vader. De vader van Farid is buschauffeur en Farid verkoopt kaartjes, thee en beheert de zitplaatsen in de bus. Zijn moeder en zus verkopen noten en broodjes op straat. Overal waar Farid gaat, ziet hij een zwarte kat. Hij vermoedt dat zijn invalide moeder in de zwarte kat transformeert, omdat zij gebeden heeft aan Kalandar, een heilige die zichzelf in een adelaar heeft omgetoverd. Aan het eind van het verhaal wordt de kat aangereken. Zijn moeder komt hem troosten, waardoor het lijkt alsof Farid het zich heeft ingebeeld.

Het boek bevat 19 illustraties. Op vier van de illustraties staan uitsluitend dieren afgebeeld. Op de overige illustraties worden de personen op een stereotype manier afgebeeld: de personages zijn arm, doen eenvoudig werk en vervoeren zich met kamelen en overvolle bussen. De genderverhouding in de plaatjes: zowel mannen als vrouwen dragen traditionele kledij. De vrouwen zijn gesluierd en de mannen hebben een tulband op hun hoofd.

Van tokenisme is geen sprake, er komen immers geen andere etnische groeperingen voor in het boek. Omdat er van etnische diversiteit geen sprake is, is er ook geen sprake van ongelijkheid tussen etnische groepen. Hoewel het om een mannelijk hoofdpersonage gaat, dankt Farid zijn prestaties of karaktereigenschappen niet aan zijn sekse of gender. Hij helpt zijn vader in de bus, omdat zijn moeder invalide is en hier niet meer toe in staat is. Van gelijkheid tussen Farids vader en moeder is geen sprake. Hoewel zijn moeder wil dat Farid naar school gaat, bepaalt zijn vader dat Farid hem met zijn werk moet helpen. Voorheen deed de moeder van Farid het werk dat Farid nu doet, maar door een ongeluk is ze niet meer in staat om de werkzaamheden optimaal uit te voeren. De verhouding tussen Farids ouders laat zich met het volgende citaat goed illustreren:

“Mama kon bijna niet meer lopen. Vader zei toen: ‘Farid is zeven jaar. Hij neemt jouw plaats in.’ ‘Nee!’ riep mama. ‘Farid moet naar school.’ Maar vader zei: ‘Ik kan het niet alleen af. Ik heb een rijder nodig die op het dak klimt. [...] De bus moet afbetaald. We moeten eten. We hebben geen keus.’

‘Laat mij dan gewoon meerijden,’ zei mama. ‘Op het klapstoeltje bij de deur...’ Maar vader schudde zijn hoofd. ‘Als Farid jouw werk doet, kun jij ander werk doen. Zo verdienen we dubbel. Misschien kunnen we dan eindelijk onze schulden afbetalen.’ (Ibid.: 10 – 11).

Ook is er duidelijk sprake van ongelijkheid tussen de vader van Farid en zijn kinderen. Omdat het hier een vader en zijn kinderen (in penibele omstandigheden) betreft, is dit niet meer dan normaal. De zus van Farid heeft echter een kleine, niet noemenswaardige rol in het verhaal. Afgezien van de genderverhouding tussen Farids ouders zou het verhaal op dezelfde manier kunnen worden verteld als de sekserollen worden omgedraaid.

Het verhaal geeft een versimpelde voorstelling van de geëtniceerde personages en armoede. De geëtniceerde personages worden als primitief en bijgelovig voorgesteld en iedereen moet z'n steentje bijdragen om te overleven. Dit blijkt duidelijk uit het volgende citaat:

“Mama had vorige maand ook iets gewenst [aan Kalandar]. Ze gooide vijftig roepies door het hek. Papa was het er niet mee eens. ‘Waarom zoveel geld?’ vroeg hij. ‘Van vijftig roepies kunnen we een week eten.’ Maar mama zei: ‘De steun van Kalandar is belangrijker dan een volle maag. Wie weinig geeft, krijgt niets terug.’

Fluisterend had ze haar wens herhaald. ‘Laat mij weer rennen en vliegen. Maak mijn benen weer soepel. Geef mij de snelheid van een leeuw. Laat me weer springen en klimmen als een kat. Kalandar, alsjeblieft, help mij...’” (Ibid.: 37).

Door deze omstandigheden is school geen prioriteit, wat medelijden bij de lezer opwekt. De karakters leiden een heel ander leven dan kinderen in Nederland gewend zijn. Hier is het immers ongewoon om kinderen zo jong al te laten werken. Dat ook Farid onder de omstandigheden gebukt gaat blijkt uit de volgende woorden:

“Als wij zo'n berg [geld] hadden... denkt Farid. Dan kocht papa een nieuwe bus. Dan mocht mama naar de beste dokters. Dan hoefde Yasmin geen koek te verkopen. Dan hoefden wij niet te werken. Dan leerden we lezen en schrijven op school...” (Ibid.: 37 – 39).

Middels het gebruik van het woord ‘kakkerlak’ wordt een negatief waardeoordeel uitgesproken over de levensstijl (sociaal economische klasse) van een karakter met een bijrol; een man die zich op een kameel verplaatst. Het woord wordt door de vader van Farid gebruikt om de persoon te denigreren. Daarmee worden hiërarchische verhoudingen en de hardheid van het bestaan gereflecteerd. Dat wil zeggen: hoe arm Farids familie ook is, de familie is er minder slecht aan toe dan het karakter dat gedenigreerd wordt.

De effecten van dit boek op het zelfbeeld en de sociale identiteit van het lezende kind, zal per kind verschillen. Veel kinderen zullen allicht blij zijn met het feit dat ze in Nederland

opgroeien. Door het victimiserende beeld van de personages in het verhaal, zouden kinderen met een achtergrond uit het regio (Zuid-Azië) er een negatief zelfbeeld aan over kunnen houden. De sociaaleconomische ongelijkheid tussen de personages en de lezers zouden gevoelens van superioriteit en inferioriteit (van geëtniceerde lezers ten opzichte van hun witte klasgenoten) kunnen versterken. Hierdoor is het maar de vraag of dit boek voor alle kinderen de gewenste identificatiemogelijkheden biedt.

Hans Hagen is een witte man (traditioneel ingezetene) uit de middenklasse die veel reist. Hagen geeft aan het eind van zijn boeken altijd aan hoe het verhaal tot stand is gekomen. Zijn ervaring in een overvolle bus die van Dadu naar Sehwan reed was de inspiratiebron voor dit verhaal. Het mystieke gedeelte van het verhaal reflecteert hoe de auteur naar Pakistan kijkt. Ook met de keuze voor een verhaal over armoedzaaiers reproduceert de auteur het hegemoniale, victimiserende beeld van de ‘Derde wereld’.

Anders dan het woord ‘kakkerlak’ worden er geen problematische woorden gebruikt. Het boek is een typisch voorbeeld van boeken over de ‘Derde wereld’ zoals deze vanaf de jaren tachtig zijn verschenen. Dat wil zeggen het reproduceert het essentialistische, victimiserende beeld van de ‘Derde wereld’.

Meester Paardenpoep (Slee, 2016)

De auteur van *Meester Paardenpoep* is Carry Slee. Slee heeft negen keer de prijs van de Nederlandse Kinderjury gewonnen, waaronder één voor *Meester Paardenpoep* in 1999. De illustraties zijn verzorgd door Saskia Halfmouw. Het boek heeft een M5 AVI-leescodering, bestaat uit 73 pagina’s en is uitgegeven door Overamstel Uitgevers bv.

Abdoul, een Marokkaanse-Nederlander, en Pleun, een traditioneel ingezetene, zijn de hoofdpersonages van het boek.

Eerste verhaallijn: Pleun en Abdoul komen erachter dat hun favoriete pony, Bianca, naar het slachthuis wordt gebracht. Abdoul bedenkt een plan om de pony te redden. Abdoul en Pleun slagen erin om Bianca te ontvoeren, waarna iedereen zich afvraagt waar Bianca is. Een dag voordat Pleun en Abdoul hulp kunnen inschakelen, wordt er brandgesticht in een onbewoond huis naast de schuur waarin Bianca staat. Abdoul wordt hiervan beschuldigd en moet de volgende dag met zijn ouders naar het politiebureau. De hoofdpersonages spreken af dat ze de waarheid zullen vertellen, wanneer de veiligheid van Bianca verzekerd is. Zoekend naar een nieuwe slaapplek voor Bianca, worden ze gespot door een postbode. De postbode brengt de pony terug naar de manege, waarop het slachthuis wordt gebeld. Samen met Harry (Pleuns oude paardrijleraar) weten de hoofdpersonages definitief te voorkomen dat Bianca naar het

slachthuis wordt gebracht. Vervolgens gaan Abdoul en Pleun naar het politiebureau om hun daden op te biechten. Voordat ze daartoe de gelegenheid krijgen, biedt de politieagent zijn excuses aan Abdoul aan. De beschuldiging is ingetrokken, omdat de eigenaar van het huis per ongeluk een brandende sigaret op een balk had laten liggen.

Tweede verhaallijn: Op school wordt Abdoul gediscrimineerd door een groep kinderen. De juf van Abdoul stelt voor om kartonnen reuzenoren te maken. Dit zal de pestkoppen een lesje – “alleen maar dombo’s discrimineren” (Ibid.: 9) – moeten leren. De aanpak werkt. Na de ontvoering van Bianca zorgen Abdoul en Pleun elke dag voor de pony. Wanneer Abdoul schoon water voor het dier gaat halen, wordt Abdoul door de buurman gediscrimineerd. Abdoul vertelt het niet aan Pleun, omdat hij haar niet verdrietig wil maken. De volgende dag gaan de hoofpersonages de pony weer voeren. Terwijl ze in de schuur zijn, komen ze erachter dat er brand in het huis is gesticht. Abdoul rent naar de buurman voor hulp. Daarop beschuldigt de buurman hem van brandstichting. Wanneer Abdoul aan Harry vertelt wat de buurman gezegd heeft, wordt Harry razend. Actie wordt echter niet ondernomen.

Het boek bevat twintig illustraties. Op twee illustraties staat Abdoul zonder Pleun afgebeeld. Op de overige 18 illustraties staan Pleun en Abdoul met z’n tweeën en/of met andere personages afgebeeld. Geen van de personages wordt op een stereotyperende wijze afgebeeld. Er is wel sprake van tokenisme; Abdoul is immers het enige geëtniceerde personage in zowel het verhaal als de illustraties.

Het is opmerkelijk dat het geëtniceerde personage, Abdoul, de plannen bedenkt. Pleun is echter de meest dappere van de twee. Dit blijkt bijvoorbeeld wanneer meneer Roeper – de baas van de manege – niet wil vertellen wat hij met Bianca van plan is: op initiatief van Abdoul gaan de twee kinderen stiekempjes naar het kantoor van meneer Roeper. Daar aangekomen wil Abdoul omkeren. Pleun durft de deur van het kantoortje te openen, naar de telefoon te lopen en de herhaaltoets in te drukken om erachter te komen met wie Roeper gesproken heeft (Ibid.: 18). De hoofpersonages vullen elkaar dus aan, en lossen het probleem samen op. Daarbij is wel enige sprake van een stereotyperend gegenderd rollenpatroon. Abdoul lijkt de rationele denker te zijn. Pleun de emotionele volger maar is daarbij wel dapper. Ook voelt Abdoul zich geroepen om Pleun te steunen en/of beschermen. Daarbij offert hij zichzelf op:

“Pleun moet bijna huilen. Abdoul zucht. Hij kan er niet tegen als Pleun verdrietig is. Hij probeert haar op te vrolijken.” (Ibid.: 13)

“Op zaterdag gaat hij meestal met zijn vrienden voetballen. Maar voor Pleun wil hij het wel een keer afzeggen.” (Ibid.: 20)

“Ze kijkt naar Abdoul. Die staart somber voor zich uit. Pleun snapt er niks van. [...] Hij doet zijn best om vrolijk te doen. Maar het lukt niet. Hij denkt aan de woorden van de boer. ‘Dat soort van jou kan alleen maar rotzooi trappen...’

‘Wat is er nou?’ vraagt Pleun. Maar Abdoul vertelt het niet. Hij wil Pleun niet verdrietig maken. Het is beter dat hij het zo snel mogelijk vergeet.” (Ibid.: 55)

“Pleun en Abdoul hebben Bianca al twee dagen verzorgd. Het wordt steeds moeilijker. Vooral voor Abdoul. Normaal ging hij na schooltijd altijd voetballen. En nu moet hij telkens een smoes voor zijn vrienden verzinnen.” (Ibid.: 56).

Abdoul en Pleun hebben niet dezelfde interesses: “Zelf houdt hij veel meer van voetballen. En daar vindt Pleun weer niks aan. Toch zijn ze heel goede vrienden.” (Ibid.: 12). Pleun is erg emotioneel nadat ze hoort dat haar favoriete pony naar het slachthuis gaat. Ook toont Pleun zich begaan wanneer Abdoul door een groep leerlingen gediscrimineerd wordt. Hoewel Pleun de actieplannen niet bedenkt, heeft ze wel daadkracht. Het boek draagt dan ook bij aan het doorbreken van genderrolpatronen. Bijvoorbeeld wanneer Abdoul huilt:

“De hele rit heeft Abdoul zich flink gehouden. Maar als hij Pleun ziet, barst hij in snikken uit. ‘De politie gaat naar mijn vader... Dat komt door die gemene boer. Die heeft mij beschuldigd.’” (Ibid.: 64)

Hoewel Abdoul als Pleun om verschillende redenen huilen, is de jongen in het verhaal niet alleen dapper en stoer. Daarnaast voeren beide personages de plannen samen uit. En hoewel ze door Abdoul zijn bedacht, vullen Pleun en Abdoul elkaar aan. Een paar voorbeelden van gelijkwaardigheid:

“‘Spring maar achterop,’ zegt Abdoul. [...] Het is nog een heel eind. Vooral voor Abdoul. Die moet extra hard trappen nu. Pas na een uur komen ze bij het huis van oom Harry.” (Ibid.: 23).

“Pleun springt op Abdouls fiets. Nu moet Abdoul achterop.” (Ibid.: 28).

“Abdoul pakt de emmer. ‘Even schoon water halen.’” (Ibid.: 53)

“‘Nu mag ik water voor Bianca halen,’ zegt Pleun als ze in de schuur zijn. ‘Jij hebt het gisteren gedaan.’ (Ibid.: 58)

Gezien de gelijkwaardigheid kan het verhaal op soortgelijke manier worden verteld als de sekserollen worden omgedraaid. Wat de etnische verhoudingen betreft, zou dit verhaal niet op dezelfde manier kunnen worden verteld. Hoe vaak horen traditioneel ingezetene immers:

“‘Hé, wat moet jij hier?’ [...] ‘Ik ken dat soort van jou,’ brult de boer. ‘Jullie kunnen alleen maar rotzooi trappen. Ophoepelen. Als ik je hier nog één keer zie, bel ik de politie.’” (Ibid.: 54).

Met het bovenstaande citaat worden ongelijkheden tussen etnische bevolkingsgroepen in de samenleving weerspiegeld. Zoals gezegd is het geëtniceerde jongetje Abdoul een Nederlander met een Marokkaanse achtergrond – waarvoor hij door een groep kinderen wordt gepest (Ibid.: 7). Door discriminatie op basis van achtergrond te vergelijken met het pesten van kinderen met overgewicht of rood haar, bagatelliseert de auteur echter de racistische ervaringen van Abdoul. Bijvoorbeeld:

“Vroeger deden ze zelf ook weleens zoiets doms. Dan scholden ze Peter uit voor vuurtoren. Omdat hij rood haar heeft. En de dikke Eva hebben ze ook vaak gepest. Maar nu doen ze dat nooit meer. Juf Annemiek heeft hun geleerd dat iedereen gelijk is” (Ibid.: 7 – 8).

Hoe de leerkracht de kinderen vervolgens leert om met discriminatie om te gaan is opmerkelijk. Waar de kinderen wraak willen nemen door de fietsbanden van de pestkoppen leeg te laten lopen, stelt de leerkracht voor om reuzenoren voor hen te maken, met daarop “alleen dombo’s discrimineren” (Ibid.: 9). Ook de tweede keer dat Abdoul gediscrimineerd wordt, gaat de witte volwassene (in de illustraties) er op een opmerkelijke manier mee om:

“Oom Harry is blij dat het goed is afgelopen. Toch is er nog iemand die hij wil opzoeken. De boer die Abdoul vals beschuldigd heeft. ‘Die boer moet zijn excuses aanbieden,’ zegt hij. En dat vindt Pleun ook. ‘Nee, dat wil ik niet. Ik wil die gemene dingen niet meer horen...’ Het is eruit voordat Abdoul er erg in heeft. Oom Harry heeft meteen door dat er iets niet klopt. Hij wil weten wat de boer tegen Abdoul heeft gezegd. [...] Heel zachtjes herhaalt hij de woorden van de boer. Oom Harry wordt razend om de discriminerende taal. ‘Het is heel naar, Abdoul,’ zegt hij. ‘Er bestaan nu eenmaal domme mensen. Ik ben bang dat we er niks tegen kunnen doen.’
‘Mooi wel,’ zegt Pleun. ‘Ik weet iets dat helpt. We sturen hem een dombo.’ En ze vertelt oom Harry over het groepje van de Trekvogel. Nu moeten ze lachen. Abdoul ook.” (Ibid.: 78 – 79)

In eerste instantie lijkt het alsof Harry verhaal en excuses zal halen. Vervolgens onderneemt Harry echter niets en suggereert hij dat Abdoul ermee moeten leren leven.

Verskillende levensstijlen komen in het boek niet aan de orde. Enkel op basis van de relatie tussen Abdoul en zijn ouders en Pleun en haar ouders kan over de levensstijlen worden gespeculeerd. De moeder van Pleun komt één keer aan het woord in het verhaal. Het gaat hier duidelijk om een vriendelijke, zorgzame vrouw. Ook naar de moeder van Abdoul wordt slechts eenmaal verwezen. Zowel Pleun als Abdoul vrezen echter voor de reacties van hun vaders. De auteur suggereert daarbij dat Abdoul – wiens vader verder niet voorkomt – het meest te vrezen heeft:

“Pleuns ouders worden vast boos. Pleun hoort haar vaders stem al. ‘Jullie hadden nooit het kantoortje in mogen gaan.’

‘Zo meteen vertellen ze het tegen mijn vader.’ Abdoul moet ervan zuchten. Zijn vader is heel streng.” (Ibid.:19)

“‘Mijn ouders worden vast boos als ze het horen,’ zegt Pleun. Abdoul maakt zich ook zorgen. ‘Wat dacht je van mijn vader?’” (Ibid.:41)

“‘Je kunt gaan,’ zegt de agent. ‘Morgen word je met je ouders op het bureau verwacht. Ik neem contact met ze op.’ Wat? Abdoul raakt in paniek. Als zijn vader dit hoort dan...” (Ibid.: 63)

Zoals uit de bovenstaande situaties blijkt, denkt Abdoul alleen aan zijn vader. Hiermee wordt een stereotyp beeld van de familiestructuur van Abdoul geschetst. Waar Pleun in een harmonieus gezin lijkt op te groeien, lijkt Abdoul op te groeien in een gezin waarin de vrouw weinig zeggenschap heeft en de vader autoritair en intimiderend is.

Zoals gezegd wordt discriminatie in het boek gebagatelliseerd: de racistische uitspraken van de boer worden immers vergeleken met opmerkingen over rood haar en dik zijn. Enerzijds vergemakkelijkt dit de identificatie van alle lezers (ongeacht huidskleur, gender en sociaaleconomische klasse) met de gediscrimineerde persoon, namelijk Abdoul. Anderzijds doet het afbreuk aan de ernst van racisme. Van hetzelfde bagatelliserende sentiment is sprake wanneer Abdoul van Harry ‘leert’ dat discriminatie er nou eenmaal bij hoort. Afgezien van de discriminerende uitlatingen van de personages worden er geen beladen woorden gebruikt.

Hoewel er gelijkwaardigheid bestaat tussen de hoofdpersonages, lijkt hiervan geen sprake in de familie van Abdoul. Daarmee reproduceert het boek oude ideeën over de gezinsstructuur van niet-westerlingen. Dit terwijl het boek in 2016 is uitgegeven.

Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketoë (Den Hollander, 2006)

Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketoë is geschreven door Vivian den Hollander. Den

Hollander schrijft over allerlei onderwerpen²⁹: hockey, school, dansen, speuren, voetbal en vriendschap. De illustraties zijn verzorgd door Juliette de Wit. Het boek heeft een M5 AVI-leescodering, bestaat uit 77 pagina's en is uitgegeven door Uitgeverij Ploegsma te Amsterdam.

De hoofdpersonages van het boek zijn Spekkie, een zwart meisje, en Sproet een witte jongen. Spekkie is de bijnaam van Marloes en uit het verhaal blijkt dat haar *roots* in Curaçao liggen. Sproet is een traditioneel ingezetene. Spekkie en Sproet zijn stedelingen die samen met de vader van Sproet in een dorp gaan kamperen. Op de camping wordt de kaketoer van een kampeergenoot gestolen. De twee hoofdpersonages gaan op zoek naar de kaketoer en de dader, die ze aan het eind van het verhaal vinden.

Het boek bevat 51 illustraties. Op zeven illustraties zijn uitsluitend dieren te zien, op elf illustraties levenloze objecten (denk hierbij aan sleutels, mobiele telefoons et cetera), op 29 illustraties uitsluitend mensen en op vier illustraties mensen en dieren. Van deze 51 illustraties staat Spekkie op 30 illustraties afgebeeld – alleen of met andere mensen en/of dieren. Daarentegen staat Sproet op geen enkele illustratie alleen afgebeeld. Op 24 illustraties staat Spekkie samen met Sproet afgebeeld. Geen van de personages wordt op een stereotyperende wijze afgebeeld.

In zowel het verhaal als de illustraties is sprake van tokenisme: Spekkie is het enige niet-witte personage en ook het enige vrouwelijke personage. Andere etnische groepen worden niet afgebeeld. Hoewel Spekkie het enige niet-witte personage is, wordt ze in het verhaal niet geëtniceerd. Met andere woorden: er wordt niet naar haar uiterlijk verwezen, noch een verband gelegd tussen haar etnische achtergrond en haar persoonlijkheid (positieve en negatieve attributen). Enkel op basis van de verwijzing naar haar moeder kan worden opgemaakt dat Spekkie's moeder een Curaçaoënaar is: “‘Zij vindt een tent te koud. Dat komt omdat ze gewend is aan de warme zon van Curaçao.’” (Ibid.: 9 – 10). De auteur reproduceert daarnaast (op impliciete wijze) stereotyperende beeldvorming wanneer Spekkie dansen erg leuk blijkt te vinden en Sproet verlegen is om te dansen (Ibid.: 48). Haar passie voor dansen wordt niet toegeschreven aan haar etnische achtergrond, maar kan wel zo worden opgevat. Dit geldt ook voor het kamperen. Spekkie gaat immers met Sproet en zijn vader kamperen, omdat haar moeder uit Curaçao komt en kamperen te koud vindt. Het stereotype beeld van ‘zwarte mensen doen niet aan *outdoor* activiteiten’ wordt hiermee bevestigd.

²⁹ Bron: <http://viviandenhollander.nl/vivian/over-de-boeken/>, geraadpleegd op 12 augustus 2018.

Zoals gezegd zijn Spekkie en Sproet de hoofdpersonages. Spekkie heeft echter een grotere rol in het verhaal: ze staat op de meeste illustraties afgebeeld en de lezer maakt kennis met haar gedachten die ze in haar speurboekje schrijft. Van Sproet krijgt de lezer enkel het beeld van een jongen die niet zo geïnteresseerd is in speuren, maar toch zijn vriendin assisteert in haar speurwerk.

De prestaties van Spekkie zijn te danken aan haar eigen intelligentie en nieuwsgierigheid en niet aan haar uiterlijk of relaties met mannen/jongens. Spekkie is nieuwsgieriger naar het onderzoeken en oplossen van problemen/vraagstukken. Hoewel dit verhaal grotendeels op dezelfde manier verteld kan worden als de sekserollen of de etnische verhoudingen worden omgedraaid, is er wel sprake van een stereotyperend genderrollenpatroon. Sproet houdt van voetbal en Spekkie houdt van klimmen in het klimrek. Sproet zet de tent op en Spekkie haalt water.

Ongelijkheden tussen etnische bevolkingsgroepen worden in het boek niet gereflecteerd of gereproduceerd. In het verhaal wordt Spekkie's etniciteit niet geïnterpreteerd. Afgezien van de verwijzing naar de moeder van Spekkie en de reden waarom zij niet kampeert is er geen sprake van verschillende levensstijlen van de personages.

Het boek biedt meerdere identificatiemogelijkheden voor de lezer: zowel (zwarte) meisjes als (geëtniceerde) jongens kunnen zich herkennen in de nieuwsgierige persoonlijkheid van Spekkie. Het is een meisje met daadkracht en representeert (zwarte) meiden op een positieve manier. De geheime taal van Spekkie sluit bovendien aan bij de belevingswereld van de lezers. Er zijn geen beladen woorden te bespeuren in het boek.

Hoewel het boek relatief nieuw is – uitgegeven in 2006 – vervalt de auteur wel in stereotypen. Het volgende citaat roept bijvoorbeeld seksistische connotaties op: “De rest van de middag heeft Spekkie het alleen nog maar over de disco. Ze praat zo veel dat Sproet er gek van wordt”. Hiermee wordt het vrouwelijke personage afgebeeld als een kwebbelend type, een stereotype beeld van de vrouw. Daarnaast heeft Sproet een vader en een moeder in het boek. Naar de vader van Spekkie wordt op geen enkel moment verwezen, wat duidt op het ontbreken van een vader. Ook dit bevestigt stereotypen over zwarte families. Het is in dit verband opmerkelijk dat de moeder van Sproet op zakenreis gaat: overduidelijk een geëmancipeerde vrouw.

Rode Vos en zijn kano (Benchley, 1993)

De auteur van *Rode Vos en zijn kano* is Nathaniel Benchley. De illustraties zijn verzorgd door

Arnold Lobel. Het boek heeft een M5 AVI-leescodering, bestaat uit 60 pagina's en is uitgegeven door Uitgeverij Ploegsma te Amsterdam.

Het hoofdpersonage is Rode Vos, een inheemse jongen oftewel, in koloniale taal, een "Indiaan". Rode Vos wil een grotere kano. Samen met zijn vader bouwt hij de kano naar zijn wens – zodat hij veel vissen kan vangen. Zodra de kano af is, gaat hij vissen en op onderzoek uit. Hij komt verschillende dieren tegen die hem (ongevraagd) komen vergezellen. Allereerst stapt er een beer in de kano van Rode Vos. De beer eet de vangst op en nodigt zijn berenvrienden uit. Rode Vos wil van de beren afkomen en bedenkt een list. De list mislukt, waarna er nog meer dieren aan boord klimmen: twee otters en een wasbeer. Wanneer er ook een eland instapt breekt de kano en verlaten de dieren Rode Vos. Met takken en stengels bindt Rode Vos de voor- en achterkant van de kano aan elkaar vast en peddelt hij terug naar huis. Thuis aangekomen vertelt Rode Vos het verhaal aan zijn ouders, zijn zusje en broertje. Iedereen gelooft hem, behalve zijn vader.

Het boek bevat 31 illustraties. De menselijke personages worden op een stereotyperende wijze afgebeeld. De kleding en woning verraden een essentialistische kijk op de identiteit van de inheemse bevolking – helemaal conform het hegemoniale beeld van het Westen, zoals de onderstaande illustraties ook duidelijk maken:



Ibid.: 59



Ibid.: 60

Er is geen sprake van tokenisme; noch in het verhaal noch in de illustraties komen andere etnische groeperingen voor.

Zoals gezegd is Rode Vos, een geëtniceerde jongen, de hoofdpersoon. Zijn vader fungeert als ondersteunende personage maar speelt geen noemenswaardig rol in het verhaal. De

vrouwelijke personages komen niet aan het woord in het boek. Er wordt slechts vermeld dat de moeder lachend op het avontuur van Rode Vos reageert. De ondersteunende karakters spelen verder nauwelijks een rol in het verhaal. Het verhaal kan echter niet op dezelfde manier worden verteld als de sekserollen worden omgedraaid. De auteur schrijft namelijk: “Bij de Indianen hebben alle jongens een kano. Daarmee gaan ze vissen. Ook Rode Vos heeft een kano. Maar hij wil een grotere” (Ibid.: 5). Omdat meisjes geen kano zouden hebben zou de rol van Rode Vos niet zonder meer kunnen worden vertolkt door een meisje.

Ongelijkheden tussen etnische bevolkingsgroepen worden in het boek niet gereflecteerd of gereproduceerd. Aan de machtsrelaties tussen Rode Vos en zijn vader wordt weinig aandacht besteed. De vader geeft zijn zoon de ruimte om te ondervinden of de grotere kano wel een verstandige keuze is. Zijn vader is met andere woorden geen autoritaire vader.

Er is wel degelijk sprake van een gesimplificeerde, essentialistische voorstelling van de geëtniceerde personages: de mannelijke “Indianen” hebben allemaal een kano. Rode Vos gaat vissen en beleeft een avontuur waarbij met dieren gesproken wordt. Hoewel negatieve waardeoordelen niet expliciet worden gemaakt wordt wel geïmpliceerd dat de inheemse bevolking nog altijd een ‘primitief’ leven leidt: zich met kano’s verplaatsen, van visserij leven, met dieren praten en traditionele kledij dragen. De lezers worden hierdoor niet juist geïnformeerd over de cultuur of levensstijl van de inheemse bevolking. Integendeel, het eeuwenoude beeld van de primitieve ‘Indiaan’ wordt ermee in stand gehouden, dat wil zeggen dat het in het Nederlands cultureel archief verankerde beeld aan een nieuwe generatie wordt ‘geleerd’. Hetzelfde geldt voor het gebruik van het woord ‘Indiaan’, een koloniaal construct waarmee de inheemse bevolking nog steeds wordt aangeduid.

Door dit essentialistisch vertoog en beeld van de inheemse bevolking te reproduceren wordt ‘de Indiaan’ in het Nederlandse cultureel archief aan de volgende generatie overgedragen. Het boek draagt daarmee in ieder geval niet bij aan het voorkomen of tegengaan van gevoelens van superioriteit bij de lezer.

Meisjes spelen nauwelijks een rol in het verhaal. Het zusje van Rode Vos wordt slechts in één illustratie afgebeeld. Dat “Indiaanse” meisjes geen kano varen schrikt lezende meisjes mogelijk af. Het boek biedt daarom meer identificatiemogelijkheden voor jongens.

Mijn tante uit Marokko (Van Dam, 2003)

De auteur van *Mijn tante uit Marokko* is Arend van Dam. Door zijn passie voor reizen, spelen veel van zijn boeken zich af in het buitenland, namelijk Suriname, de voormalige

Nederlandse Antillen, Canada, Japan, Tanzania, Mexico, Turkije en Marokko³⁰. De illustraties zijn verzorgd door Joyce van Oorschot. Het boek heeft een E5 AVI-leescodering, bestaat uit 75 pagina's en is uitgegeven door Uitgeverij Zwijsen.

Het hoofdpersonage van het boek is Bilal, een Nederlandse jongen met een Marokkaanse achtergrond. Bilal woont in Amsterdam. Zijn tante Batoel woont in Marokko en is muzikant. Ze bespeelt de luit. Batoel komt naar Nederland om met haar band op te treden en om met haar toekomstige man te trouwen. Bilal en Batoel lijken op elkaar: ze zijn chaotisch, vergeetachtig, impulsief en klunzig.

Eerste verhaallijn: op Schiphol pakt Batoel de taxi naar het huis van haar zus, de moeder van Bilal. Eenmaal aangekomen laat ze haar luit per ongeluk in de taxi achter. Zonder het instrument kan Batoel niet optreden. Bilal bedenkt een oplossing voor dit probleem: hij wordt lid bij een muziekschool en mag een luit lenen. Vervolgens gaat hij op zoek naar de taxichauffeur. Hoewel hij nog maar negen jaar oud is, lukt het hem om de luit van zijn tante terug te vinden. Na het optreden van Batoel laat Bilal per ongeluk de luit van de muziekschool vallen. De hals breekt en is niet te repareren. De luit van Batoel wordt echter teruggevonden. Bilal en tante Batoel gaan samen naar de muziekschool en geven de muziekschool de luit van Batoel. Zodoende hoeft er geen boete betaald te worden. Als Bilal twee jaar lang zijn lesgeld betaalt, wordt hij de eigenaar van de luit.

Tweede verhaallijn: Toen Bilal vier jaar oud was ging hij met het gezin naar Tanger. Daar logeerde de familie bij tante Batoel. Tijdens het spelen raakte Bilal de gouden sieraden van Batoel kwijt. Van de vakantie, het spelen en de verloren sieraden herinnert Bilal zich in eerste instantie niets. Telkens wanneer Bilal zijn tante op de luit hoort spelen, begint hij te dagdromen en komen er herinneringen aan de vakantie in Tanger boven. Gaandeweg herinnert hij zich steeds beter wat er tijdens het spelen is gebeurd. Hij deelt de dagdromen met zijn tante, die aan het eind van het verhaal haar sieraden terugvindt.

Het boek bevat tien illustraties. Geen van de personages wordt op een stereotyperende wijze afgebeeld. Wel suggereren de luit en de kleding van de moeder van Bilal een Arabische culturele identiteit.

Op zeven illustraties worden uitsluitend Nederlanders met een Marokkaanse achtergrond afgebeeld. Op de overige drie illustraties komen Nederlanders met een Marokkaanse achtergrond en traditioneel ingezetenen voor. Op elk van deze illustraties wordt een andere

³⁰ Bron: <http://www.arendvandam.nl/biografie/> geraadpleegd op 11 augustus 2018.

witte vrouw afgebeeld. Van tokenisme is dan ook geen sprake. Andere gemarginaliseerde etnische groepen worden niet afgebeeld.

Bilal is de enige echte hoofdrol. Hoewel het een (geëtniceerd) jongetje betreft, had het verhaal ook – bijna onveranderd – door een geëtniceerd meisje beleefd kunnen worden. Bilal wordt immers slechts op één moment in het verhaal geseksualiseerd, namelijk wanneer hij de sieraden van zijn tante omheeft en hij door zijn broer en zus wordt geplaagd: “Ze riepen dat ik een meisje was, dat kwam omdat ik de armbanden van tante Batoel om had gedaan” (Ibid.: 79). Hoewel de vrouwen in het verhaal (Bilals moeder, tante en zus) hun prestaties niet danken aan hun intelligentie, uiterlijk of relaties met mannen, is er wel sprake van een stereotyperend genderrollenpatroon. De moeder van Bilal bakt constant koekjes, tante Batoel is enigszins hysterisch, en Bilals vader is een autoritaire, norske man. Dit verhaal kan met andere woorden niet op dezelfde manier worden verteld als de sekserollen worden omgedraaid. Wat de etnische verhoudingen betreft, zou dit verhaal ook niet op dezelfde manier kunnen worden verteld. Welke traditioneel ingezetene speelt immers de luit?

Ongelijkheden tussen etnische bevolkingsgroepen worden in het boek niet gereflecteerd of gereproduceerd. Het geëtniceerde jongetje heeft in het verhaal veel daadkracht. Een spanning tussen de familieleden (en indirect tussen beschavingen) wordt wel gesuggereerd. Bilal heeft conservatieve ouders maar voelt zich aangetrokken tot de vrijheid die Batoel zichzelf gunt. De conservatieve moeder van Bilal ontleent haar identiteit aan het bakken van koekjes en het dragen van verhullende kleren. Batoel conformeert zich daarentegen meer aan de geïmpliceerde witte, middenklasse norm; Batoel draagt “bloesjes met wilde bloemen”, broeken en een korte rok. Ook danst Batoel wild en kust ze haar aanstaande man in het openbaar. In de spanning tussen de progressieve – zich aan de Westerse norm conformerende – Batoel en de conservatieve familie schuilt een latent loyaliteitsconflict. Deze rode draad vraagt van Bilal (en de lezer) om een keus te maken; een keus tussen Oriëntaalse tradities of de witte middenklassenorm. Daarbij suggereert het woordgebruik waardeoordelen van de familie van Bilal vis-à-vis Batoel, van Batoel naar haar familie en van de auteur. De regelmaat waarmee het woord ‘wild’ wordt gebruikt (voor Batoels gedrag of kleding) is in die zin illustratief. Hieruit blijkt enerzijds de afkeuring van de familie. Anderzijds kleven er koloniale connotaties aan het begrip, waarmee wordt gesuggereerd dat Batoel toch ook niet echt beschaafd is. De volgende citaten leggen de waardeoordelen (voornamelijk vanuit het gezin van Bilal) bloot:

“Tante Batoel legde haar luit op de grond. Ze sprong op en begon wild te dansen. Ze trommelde op alles wat ze tegenkwam: de tafel, de deuren, de kasten. En daartussendoor klapte ze in haar handen. Geen van mijn zes tantes danst ooit door de kamer. Dat doet alleen mijn tante Batoel.” (Ibid.: 24)

“Toen danste tante Batoel de kamer in. Ze had een kort rokje aan. Zo’n rokje zouden mijn moeder en mijn andere tantes nooit aandoen.” (Ibid.: 32)

“Ze gaf haar vriend een dikke kus, midden op zijn mond. Echt iets voor tante Batoel. Mijn andere tantes zie ik nooit zoenen.” (Ibid.: 65)

“Er ging geen uur voorbij, of tante Batoel trok weer een andere jurk aan. De jurken werden steeds kleuriger en wilder.” (Ibid.: 68).

Het verschil tussen Batoel en de familie van Bilal wordt ook door de witte buurvrouw opgemerkt:

“‘Och, kind, is dat je tante? Ik dacht al, wie is die prachtige vrouw. Ze is zo anders dan jullie. Ik dacht: dat kan toch nooit familie zijn.’” (Ibid.: 41)

Ook wordt het conservatisme en de traditionele muziek en kledij als ouderwets bestempeld:

“‘Straks spelen we moderne muziek,’ zei Mo. Hij maakte zich snel uit de voeten. Een poosje later kwamen de muzikanten weer op. Ze hadden andere kleren aangedaan. Tante Batoel droeg een wijde broek en een vrolijke bloes met hagedissen erop. De mannen droegen zwarte broeken en zwarte bloesjes. ‘Zoals u ziet, hebben we onze djelebba’s uitgedaan,’ zei tante Batoel. ‘Met onze muziek gaan we op reis naar de tijd van nu. Ik zou zeggen: stoelen aan de kant en dansen maar.’” (Ibid.: 52)

Met de bovenstaande citaten verraadt de auteur zijn essentialistische kijk op cultuur en identiteit. Batoel vertegenwoordigt als het ware de conformering aan ‘de’ progressieve Westerse cultuur, Bilals familie representeert het Oriëntalistische beeld van ‘de’ conservatieve Arabische cultuur. Om etnisch verschil uit te drukken mag folklore uiteraard niet ontbreken. Het Islamitische feest ter gelegenheid van het breken van de vastenperiode wordt gereduceerd tot ‘mooie kleertjes aantrekken, cadeautjes krijgen, koekjes en snoepgoed eten’:

“[...] De tijd van het vasten was afgelopen. We vierden suikerfeest. Je moeder had schalen vol met lekkere koekjes gebakken.” (Ibid.: 70).

“Volgens mijn tante was het suikerfeest. We hadden onze nieuwste kleren aan. We hadden allemaal geld gekregen. Ik had mijn buik volgegeten aan de koekjes en snoepjes.” (Ibid.: 79).

Het boek biedt identificatiemogelijkheden voor alle lezers. Echter, de ietwat essentialistische voorstelling van etnisch verschil voedt dergelijke ideeën en gevoelens bij de lezer. Hoewel er geen superioriteit en inferioriteit wordt gesuggereerd op basis van huidskleur, gender, sociaal economische status, of type familiestructuur, worden de verschillende levenswijzen wel op oriëntalistische wijze gerepresenteerd en impliciet beoordeeld.

Zoals opgemerkt komen er in het verhaal een aantal beladen woorden voor. Het regelmatig gebruik van het woord ‘wild’ viel daarbij het meest op. Meerdere malen wordt hiermee een indruk van onbeschaafdheid gewekt: “Met haar armen maakte ze wilde bewegingen.” (pagina 17), “Luisterend naar de wilde klanken dacht ik diep na.” (Ibid.: 22), “Ze sprong op en begon wild te dansen.” (Ibid.: 24) en “De jurken werden steeds kleuriger en wilder.” (Ibid.: 68). Erg seksistisch is het boek niet. Zoals gezegd had het verhaal net zo goed door een meisje beleefd kunnen worden. Wel wordt het hoofdpersonage beledigt wanneer hij voor ‘meisje’ wordt uitgemaakt (Ibid.: 79). Daarnaast heeft het gebruik van woorden als ‘kwebbelend’ seksistische connotaties. Dergelijke termen worden immers uitsluitend voor conversaties tussen vrouwen gebruikt. Zo ook in het boek: “Midden tussen die kwebbelende tantes zat mijn tante Batoel” (Ibid.: 17). Tot slot duidt het gebruik van de term ‘Berbers’ (Ibid.: 51) op een koloniale mindset – in dit geval van zowel Westerlingen als Arabieren. Berber is namelijk Arabisch voor barbaar, en reflecteert de machtsrelatie tussen de heersende Arabieren en gemarginaliseerde Imazighen.

Hoewel het een relatief nieuw boek betreft – uitgegeven in 2003 – duiken er regelmatig oude oriëntalistische *tropes* in op. Telkens wanneer Batoel op haar luit speelt, heeft dit een magisch effect op Bilal. Hij krijgt er onder andere visioenen van. Zoals dat in Oriëntalistische literatuur gebruikelijk is komen er sultans, fakirs en spijkerbedden voor:

“Het was gek. Mijn hoofd wist precies wat ik moest spelen. Maar mijn vingers hadden er wel moeite mee. Die moesten nog heel wat leren. Ik vergat de kamer. Ik vergat de tijd. Het was of ik in een sprookje terecht kwam. Ik zag een wit paleis met gouden deuren. Ik zag een sultan met een smalle baard. Er vloog een fakir voorbij, op een spijkerbed. En toen kwam een prinses in een wapperende jurk ... “ (Ibid.: 27).

Ook herinnert de muziek hem aan zijn geboorteland en wakkert het een trans-nationalistisch sentiment bij hem aan:

“En nu had ik zelf die muziek gespeeld. Mijn tante had het ook herkend. Het was de muziek van mijn land. Een beetje triest misschien, die gevoelige snaren. Maar soms kan muziek ervoor zorgen dat je thuiskomt.” (Ibid.: 29).

“Ik heb nog nooit heimwee gehad naar Marokko. En plotseling begon ik mijn geboorteland te missen.” (Ibid.: 33)

“Sinds u uit Marokko bent gekomen, weet ik weer heel veel. De muziek heeft mijn geheugen opgefrist.” (Ibid.: 72).

“Eigenlijk weet ik niet zo goed waarom ik dat zei: bedankt. Maar op de één of andere manier was ik ook iets kwijt geweest. En nu had ik het weer gevonden: Marokko. En ook de Marokkaanse muziek. Ik was mijn land lang kwijt geweest. Door mijn tante uit Marokko had ik mijn herinneringen teruggevonden.” (Ibid.: 83)

3.3 Interviews

Om te onderzoeken in hoeverre de groepsleerkrachten zich bewust zijn van (het belang van) de aanwezigheid van etnische en culturele diversiteit in de door hen aangeboden kinderliteratuur, zijn er vijf groepsleerkrachten geïnterviewd. De bevindingen van de interviews met respondenten B1, C1, D1, E1 en F1 worden in paragraaf 3.3.1 besproken. Om het proces achter het aanvullen van de schoolbibliotheek nader te onderzoeken zijn daarnaast drie schoolbibliothecarissen (of medewerkers die deze rol vervullen) geïnterviewd. De bevindingen van respondenten C2, D2 en E2 worden in paragraaf 3.3.2 behandeld.

3.3.1 Groepsleerkrachten

3.3.1.1 Algemeen

De antwoorden van de respondenten zijn, in navolging van Bennington (2016), aan vijf thema's gerelateerd: de aangeboden kinderboeken, identiteitsvorming, leesmotivatie en -bevordering, pluriform Amsterdam en de functies van de schoolbibliotheek. Voorafgaand aan de analyse wordt per school de etnische en culturele samenstelling van de leerlingenpopulaties besproken. Hiernaast wordt ook vermeld hoe vaak de leerlingen op deze scholen de schoolbibliotheek bezoeken.

De etnische samenstelling van school B bestaat voornamelijk uit traditioneel ingezetenen. In de woorden van respondent B1: “Er zijn weinig kinderen die een andere achtergrond hebben dan de Nederlandse achtergrond. Er zijn er een paar. [I]k denk dat er in elke klas misschien twee of drie zijn”. Op deze school kunnen de leerlingen in groep 5 vier dagen in de week de bibliotheek bezoeken. De AVI-boeken in de bibliotheek worden volgens respondent B1 echter minder vaak gelezen dan de AVI-boeken die in de klas te vinden zijn.

De leerlingenpopulatie van school C is divers in termen van etniciteit en religieuze

achtergrond. Door de ligging van de school zijn er veel leerlingen met een Marokkaanse, Turkse, Pakistaanse en Surinaamse achtergrond. De ouders van de meeste leerlingen zijn dan ook Islamitisch. Over de religieuze achtergrond zei respondent C1: “Ik denk dat 70% sowieso Moslim is, 20% Christelijk en 10% niet religieus”. Op school C hebben de leerlingen in groep 5 twee keer per week de gelegenheid om de schoolbibliotheek te bezoeken.

School D is volgens respondent D1 “vrij gemengd” in termen van etniciteit. Volgens deze respondent bestaat de leerlingenpopulatie voor 50% uit leerlingen met een Hindoeïstische achtergrond (uit Suriname, India, Pakistan en Brazilië). De overige 50% hebben een Turkse of een Marokkaanse achtergrond of zijn traditioneel ingezetenen. Op school D bezoeken de leerlingen van groep 5 de schoolbibliotheek één keer per week. In de klas hebben de leerlingen volgens respondent D1 een goede voorraad kinderboeken. Daarnaast zou de uitleenstrategie van de schoolbibliotheek verbeterd moeten worden.

School E heeft een homogene leerlingenpopulatie. Deze leerlingen hebben allemaal een Joodse achtergrond. Volgens respondent E1 zit er één leerling in haar klas die een inheems Amerikaanse achtergrond heeft. Dit kind is echter ook Joods. Ook op school E bezoeken de leerlingen de schoolbibliotheek één keer in de week. Op deze school moeten de leerlingen eerst een boekverslag maken. Daarna mogen ze een nieuw boek lenen.

School F bestaat volgens respondent F1 voor 70% uit witte leerlingen (traditioneel ingezetenen alsook witte kinderen met een migratieachtergrond) en voor 30% uit geëtniceerde leerlingen. De leerlingen hebben drie keer per week de mogelijkheid om de schoolbibliotheek te bezoeken.

3.3.1.2 Specifiek

Hieronder worden de bevindingen van de interviews met de groepsleerkrachten besproken. De bevindingen zijn gerelateerd aan vijf thema's (1. de aangeboden kinderboeken, 2. identiteitsvorming, 3. leesmotivatie en –bevordering, 4. pluriform Amsterdam, 5. de functies van de schoolbibliotheek) en worden in die volgorde besproken.

Thema 1: De aangeboden kinderboeken

Afgaand op de gesprekken met de groepsleerkrachten worden de boekencollecties van de schoolbibliotheeken, met uitzondering van school C, met enige regelmaat aangevuld.

Op school B is respondent B1 verantwoordelijk voor het proces achter het aanvullen van de schoolbibliotheek. De criteria die deze respondent hanteert bij het selecteren van boeken

zijn: aansluiting bij de interesses van de leerlingen, verzorging van het boek en een harde kaft. Boeken moeten hiernaast actueel zijn. Om met respondent B1 te spreken:

“Eigenlijk bepaal ik wat ik leuk vind en niet. Je hebt er [...] boeken met een slappe kaft tussen zitten. Dat is niet handig voor een schoolbibliotheek als het door heel veel kinderen gelezen wordt, want dan weet je dat het binnenkort alweer afgeschreven kan worden. Dus die boeken haal ik er sowieso uit. De boeken met een harde kaft, als ze er heel mooi uitzien en nog beetje van deze tijd zijn, dan staan ze sowieso in de bibliotheek. Maar je hebt ook boeken met een harde kaft van het jaar 1980, bijvoorbeeld. Daar maak je de kinderen niet meer blij mee. Dan vind ik het zonde dat die boeken plek innemen in de bibliotheek, terwijl je heel veel andere leuke boeken daar ook had neer kunnen zetten. Dus ik maak daar die keuze in”.

Door te achterhalen welke boeken niet meer worden uitgeleend en deze vervolgens af te schrijven, zorgt deze respondent ervoor dat de inhoud van de schoolbibliotheek actueel blijft:

“We kijken eens in de zoveel tijd in de computer naar welke boeken daar al heel lang niet meer zijn uitgeleend. Die halen wij er dan ook vaak uit of we bekijken ze even van ‘waarom wordt dit boek niet gepakt?’. Het kan zijn dat het dan een boek is dat gewoon niet aantrekkelijk is of wat helemaal uit de tijd is en dan gaan die er ook uit”.

De collectie op school B wordt ook uitgebreid door donaties van ouders. Daarnaast hebben de leerlingen zeggenschap over de boekenselectie:

“Wat we doen, we hebben een schrift in de bibliotheek liggen. Als kinderen nu op zoek zijn naar een bepaald boek van een bepaalde schrijver of over een bepaald onderwerp en ze kunnen het niet vinden, omdat het niet in de bibliotheek aanwezig is, dan kunnen zij dat aangeven bij de bieb-ouders. Die schrijven dat op in dat schrift. Eens in de zoveel tijd kijk ik samen met een andere ouder die lijst door en gaan wij kijken of we een boek kunnen bestellen, dus echt waar kinderen mee aankomen”.

Op school C is niemand in het bijzonder verantwoordelijk voor de schoolbibliotheek. De verantwoordelijkheid wordt door de leerkrachten met in ieder geval één ouder gedeeld. Volgens respondent C1 wordt bij het selecteren van boeken alleen naar de AVI-codering gekeken. In de klas heeft deze respondent ook een collectie boeken staan. Het proces achter de selectie van dit boekenaanbod licht de respondent als volgt toe:

“Op het moment dat ik zelf mag kiezen wat voor boeken, dan let ik wel op genderrollen. Ik zal nooit stereotyperende boeken bestellen. Ik let meestal ook dat het een beetje een afspiegeling is van de belevingswereld van de leerlingen”.

De boekencollecties van school D worden door twee schoolmedewerkers regelmatig aangevuld. Volgens respondent D1 halen deze medewerkers “wat leuke boeken die een beetje in de publiciteit zijn in verband met Kinderboekenweek, dan is er een thema, dan ziet ze de boeken langskomen, en die haalt ze”. Er is ook een bibliotheek in de klas van deze respondent. De boeken in de school- en klassenbibliotheek van respondent D1 zijn georganiseerd op AVI-niveau. Respondent D1 geeft aan dat hij de boeken uitkiest op basis van AVI-codering en naamsbekendheid van de schrijver. De aangeboden kinderliteratuur van de schoolbibliotheek verandert volgens respondent D1 constant. De boeken van zijn klassenbibliotheek vult hij vooral aan met boeken die hij op Koningsdag koopt. In de woorden van deze respondent:

“En dan ga ik op Koningsdag, nu Koningsdag, vroeger Koninginnedag, dan ga ik voor een habbekrats... haal ik boeken uit mijn eigen portemonnee. En dan doe ik voor ongeveer 10 euro, dan heb ik zo'n vijf of zes boeken. Ze lezen heel gretig als je met een partij nieuwe boeken komt. Dan zie je het enthousiasme, zo van, oh we hebben nieuwe, we hebben leesstof nu”.

Op school E wordt het boekenaanbod elk jaar tijdens de – door de school georganiseerde – kinderboekenmarkt vernieuwd (respondent E1). Een vrijwilliger (respondent E2) draagt hier de verantwoordelijkheid voor. De boeken die verouderd zijn, worden volgens respondent E1 weggegeven en er worden nieuwe boeken gekocht die wel aansluiten bij de interesses van de leerlingen.

Op school F is het volgens respondent F1 onduidelijk wie verantwoordelijk is voor het aanvullen van de schoolbibliotheek. De respondent kon niet met zekerheid zeggen op basis van welke criteria de boeken worden geselecteerd. Om met deze respondent te spreken:

“Nou, wat ik wel weet is dat we altijd rondom de Kinderboekenweek, dan bestellen we boeken. En dat zijn kerntitels die bij het thema horen. Dat is altijd een vast moment waarop er wat nieuwe boeken besteld worden. En dan gaat het echt over van ‘hoe past het binnen het thema?’, maar die boeken komen uiteindelijk allemaal binnen de bieb. En die andere criteria, ja, dat durf ik niet te zeggen”.

De respondent kon wel vertellen dat de samenstelling van de schoolbibliotheek continu aan verandering onderhevig is, zowel in termen van de ruimte als het boekenaanbod:

“De bibliotheek zit nu hier in dit lokaal, maar die heeft... ik werk tien jaar op deze school... die heeft al drie plekken gehad. Ook qua bestellen van boeken durf ik het niet precies te zeggen hoe vaak en welke beslissingscriteria en dat soort dingen maar er wordt wel met regelmaat – in ieder geval één keer per jaar – door die boeken heen gegaan en daar bij de deur staat een krat met boeken die de kinderen naar huis kunnen nemen. Ik probeer de bibliotheek aantrekkelijk te houden. De kinderen mogen boeken die stuk zijn ook inleveren en dan komen een keer in de week ouders om de boeken te binden”.

Ook op deze school hebben de leerlingen invloed op het boekenaanbod. Volgens respondent F1 kunnen de leerlingen, als er budget is, een verzoek indienen met boeken die ze leuk vinden. Door sponsoracties op school te doen, verzamelt de school geld om boeken te bestellen om de schoolbibliotheek aan te vullen.

Thema 2: Identiteitsvorming

De schoolbibliotheek draagt volgens sommige respondenten bij aan identiteitsvorming van de leerlingen. Respondent B1 is daar echter niet zo zeker van en stelt “dat het meer in de klassen gebeurt, en niet zozeer dat de bibliotheek daar een echte rol in speelt”. Ten aanzien van de invloed van boeken op de vorming van de identiteit van leerlingen stelt respondent B1 tegelijkertijd: “Er zijn wel boeken in de bibliotheek die door kinderen gepakt worden, zoals de boeken over de Tweede Wereldoorlog bijvoorbeeld, die worden ook gepakt door kinderen uit groep drie. En dan denk je: is dat handig?”. Hiermee geeft respondent B1 dan ook te kennen dat boeken de identiteitsvorming van leerlingen wel degelijk beïnvloeden.

De schoolbibliotheek stimuleert volgens respondent C1 vooral de leescultuur van de leerlingen. Hoewel de respondent zich hier niet al te bewust van lijkt, beïnvloedt de leescultuur ook de identiteit van de leerlingen. Op de vraag hoe de schoolbibliotheek bijdraagt aan de vorming van de identiteit van de leerlingen, gaf respondent D1 de volgende reactie:

“Daar moet ik heel diep over nadenken. Aan de vorming van de identiteit van de kinderen.....? Ja, in zoverre. Kijk ...lezen vormt je ook...en wat ik de kinderen ook vertel is dat het een van de mooie aspecten van het lezen is ...dus de vorming van de identiteit van deze kinderen, daar zal de bibliotheek zeker wel een rol in spelen...maar welke identiteit...hun eigen identiteit, ze moeten zelf weten hoe dat ontwikkeld wordt...en sowieso, de bibliotheek draagt daaraan een steentje bij...Ik ben sowieso blij dat wij een bieb hebben, want ik ken scholen genoeg die geen bibliotheek hebben, in Nederland”.

Ook respondent E1 lijkt zich niet erg bewust van de invloed van de aangeboden

kinderliteratuur op de identiteitsvorming van de leerlingen. De vorming van identiteit wordt volgens respondent E1 bevorderd door het curriculum en niet middels de schoolbibliotheek:

De leerlingen krijgen “joodse lessen. De Hebreeuwse taal krijgen ze 3 uur in de week. Dus ze zijn er al best wel intensief mee bezig. Dus ik denk dat ze dan, ja, dan krijgen ze zoveel informatie over alles wat met het jodendom te maken heeft. Inclusief wat ze dan thuis krijgen. Dat ik ook denk van ja, dan vinden ze het fijn om even iets kinderlijks te lezen... wat gewoon fantasie is. Want het zijn over het algemeen fantasieverhalen wat ze aan het lezen zijn”.

Over de invloed van de schoolbibliotheek op de identiteitsvorming stelt respondent F1:

“wat ik net zei over dat sociale stuk, daar zit wel een stuk herkenning bij leerlingen van ‘oh, jij vindt het ook leuk om die boeken te lezen’.. de één leest meer van de fantasieboeken en de ander leest meer over dieren en de ander leest meer over.... ja, dat zegt wel iets over waar je van houdt, wie je bent... ik vind het heel moeilijk om daar een concreet antwoord op te geven. Ja, de boeken die je kiest zeggen natuurlijk iets over wie je bent”.

Thema 3: Leesmotivatie en –bevordering

Door aandacht aan specifieke boeken te besteden wordt de leesmotivatie van de leerlingen op school B aangewakkerd, aldus respondent B1:

“[A]ls ik nieuwe boeken heb besteld [...] leggen we die op een tafel neer, zo van ‘jongens er is wat nieuws in de bibliotheek te vinden. Ga daar kijken of er wat leuks tussen zit’.”

De leesvaardigheid en het leesgedrag worden, volgens respondent C1, allereerst gestimuleerd door de boeken op AVI-niveau te categoriseren. Hierdoor kunnen leerlingen meer leeskilometers maken, aldus respondent C1. Om het technisch lezen, het leesplezier en de woordenschat te verbeteren is het volgens respondent C1 noodzakelijk om de schoolbibliotheek te vullen met geschikt leesmateriaal. Om met deze respondent te spreken:

“Sommige kinderen in groep 5 zitten al echt op het niveau dat ze een boek lezen voor hun plezier en gewoon helemaal meegaan in zo’n verhaal. Dus dat is wel leuk om te zien. Die willen dan ook heel graag lezen. Die hebben dan ook een hele leuke leeshouding.

“[De leerlingen] lenen echt bij ons, dus ze gaan naar de bibliotheek dan moeten ze [hun oude boek] inleveren en krijgen ze een nieuw boek. Dat stimuleert ook dat ze echt een boek uitlezen, dat ze ook nauwkeuriger kiezen, dus meer naar de kaft en de achterflap lezen en dat ze vrijblijvend uit de kast kunnen pakken wat ze willen en terug moeten leggen”.

Ook respondent D1 is van mening dat de schoolbibliotheek bijdraagt aan de leesvaardigheid. Desalniettemin is deze respondent ook van mening dat de bibliotheek van school D niet uitnodigend is en hierdoor weinig invloed heeft op de manier waarop kinderen omgaan met het lezen van boeken. “Er moeten visuele prikkels zijn”, aldus respondent D1, “[i]ets waarvan de kinderen nieuwsgierig worden”. Deze respondent is van mening dat “als je kinderen wil stimuleren om te lezen, moet je ze ook een prikkel geven...visueel”. Respondent D1 motiveert en stimuleert zijn leerlingen naar eigen zeggen om te lezen. Hierdoor ziet hij “naarmate, na zoveel maanden onderwijs, dat ze steeds meer en beter gaan lezen. En er zelf ook een beetje plezier in hebben”. Hoewel respondent D1 niet helemaal tevreden is met de leesattitudes van zijn leerlingen, ziet hij wel vooruitgang. Een divers, multicultureel aanbod zal de leesattitudes van de leerlingen positief beïnvloeden, meent respondent D1 als er naar het effect van een dergelijk aanbod wordt gevraagd. Door financieel gebrek wordt deze respondent echter verhinderd om de boekencollecties uit te breiden met boeken waarin leerlingen zich kunnen herkennen. Om met respondent D1 te spreken:

“Dan heb je het over de belevingswereld van de kinderen. Dat zal zeker ja, dat zal zeker. Maar dat gebeurt hier niet qua aankoop. Maar dat denk ik zeker wel. Als ik, als ik dingen herken, in de boeken, hoe ik opgegroeid ben, of waar ik nu in opgroeï, dan gaat dat zeker aantrekkelijker en aantrekkelijker zijn, dan aan een boek waar ik weinig connecties mee heb, of waar de belevingswereld wat verder vanaf is”.

Respondent E1 erkent het belang van de schoolbibliotheek maar wijst in het kader van het vergroten van het leesplezier vooral op de rol van de docent en de dynamiek met de leerlingen:

“Ik lees een boek in de klas. De kinderen mogen zelf uitkiezen welk boek en die lees ik dan voor. Verder hebben ze een boekbespreking. Mogen ze iets over hun boek vertellen en dan moeten ze ook, vertellen ze ook of het een aanrader is. Wat voor cijfers geven de kinderen, aangeven nou dit is echt wel een leuk boek om te lezen. Maar zelf ga ik niet een boek helemaal verkopen aan de klas van dit boek moet je lezen, dat doen ze eigenlijk zelf al met de boekbespreking.”

Op school F wordt volgens respondent F1 veel aandacht besteed aan de leesbeleving van de kinderen. Om het leesplezier te vergroten mogen de leerlingen zelf hun boeken uitkiezen, hetzij niveauboeken of andere boeken. Het plezier in lezen staat in ieder geval voorop:

“[Het] is natuurlijk erg belangrijk dat ze boeken op hun eigen niveau lezen, zowel qua techniek en inhoud, maar op het moment dat kinderen beter gaan lezen dan laten we dit wat meer los en dan krijgen ze meer vrijheid in wat ze gaan lezen. Dus dan zeggen we ‘ok, nou de kinderen van groep 3 en 4 die

mogen daar een boek kiezen. De kinderen uit groep 5 en 6 die kiezen uit B en de kinderen uit groep 7 en 8 die mogen uit C kiezen. Natuurlijk heb je soms hele goeie leerlingen of wat minder goeie leerlingen die dan uit andere kasten ‘kies jij maar een boek uit kast A’, maar het geeft ze iets meer bandbreedte. Wij vinden leesbeleving ook erg belangrijk en daarom laten we ze op een gegeven moment gewoon...geven we ze meer vrijheid om te kiezen en willen we ook kinderen afwisseling bieden tijdens het lezen.”

Ten aanzien van de leesmotivatie en –bevordering dient tenslotte opgemerkt te worden dat de respondenten C1 en D1 zich uitspreken over de gebrekkige leescultuur van de leerlingen. Om met respondent C1 te spreken:

“Ik denk dat het echt de leescultuur stimuleert bij de leerlingen. Wat heel fijn is, want heel veel leerlingen van hier die hebben een beetje een taalzwakke omgeving heel vaak: waar er minder wordt gepraat, minder wordt gelezen thuis, minder tv wordt gekeken, minder radio wordt geluisterd. Dan is geschreven taal een heel makkelijke manier om ook hun woordenschat te verhogen. Zinsbouw et cetera. Maar ook voor de brede ontwikkeling is de informatie ook heel interessant. Bepaalde onderwerpen van natuur. Sommige leerlingen zijn dol op bepaalde dieren en, ja, als dat geen thema is [...] dan heb je het hele jaar niks geleerd over dieren, dus dat is dan wel leuk als je met een leesboek, maar ook met een iPad met Google et cetera gewoon met geschreven tekst kan”.

Respondent D1 stelt in dit verband dat Surinamers geen leescultuur hebben. Hij licht het verder toe:

“[...] wij Surinamers, wil je iets leuks doen? Ja, we gaan naar de Efteling! Of we gaan naar de disco. Of we gaan naar de Mac-ie [McDonalds]. Maar een Nederlander...dan zegt ie van joh, luister, ik pak een boek, en die gaan lezen. Dus onze leescultuur is...die heeft een hele grote achterstand... vergeleken met Europa of Nederland”.

Thema 4: Pluriform Amsterdam

Volgens respondent B1 reflecteert de aangeboden kinderliteratuur niet de leef- maar wel de belevingswereld van de leerlingen op school B:

“Amsterdam niet zozeer, maar ik denk dat het wel aansluit bij de belevingswereld van de kinderen en zeker in de bovenbouw, die gaan gericht op zoek naar bepaalde dingen. En als het ze niet interesseren dan laten ze het staan. Het is natuurlijk zo”.

Ook de respondent van school C heeft haar vraagtekens ten aanzien van de reflectie van de omgeving en belevingswereld in de aangeboden kinderliteratuur:

“De meeste boeken proberen natuurlijk wel aan te sluiten bij de belevingswereld van kinderen, dus dan gaat het over geheime dingen, enge dingen, voetbal, paardrijden, allemaal van die dingen die in de belevingswereld van de kinderen horen. Maar ik vraag me af of het aansluit bij onze kinderen omdat die door andere religieuze en etnische achtergrond en sociaaleconomische achtergrond toch misschien een andere belevingswereld hebben dan de gemiddelde Nederlandse leerling”.

Respondent C1 licht verder toe:

“Kamperen bijvoorbeeld is niet echt iets dat heel veel van onze leerlingen doen terwijl het in de Nederlandse cultuur wel echt thuis hoort. Ik denk dat daar wel wat discrepantie tussen zit, maar het is ook een manier om van werelden te proeven waar je het zelf niet kent dus wat dat betreft is het heel positief. [Het] is ook wel fijn als je jezelf kan herkennen in een boek”.

Respondent C1 erkent overigens dat de leesattitudes van de leerlingen positief zouden worden beïnvloed door een multicultureel boekenaanbod:

“Absoluut! Ik denk absoluut [dat] als je meer over Islam... ik heb kinderen in mijn klas die heel veel weten over religie, maar het komt helemaal niet tot uiting. De opdrachten gaan daar niet over. Maar zodra je een vraag stelt, dan beginnen ze allemaal te reageren. Dus ik denk dat je veel meer die voorkennis die ze hebben over bepaalde onderwerpen dat we die veel meer kunnen inzetten, maar ook als we het hebben over Marokko, dan komen ze met allerlei verhalen en ik denk dat dat absoluut kan als het meer aansluit bij de religieuze identiteit en etnische identiteit van de leerlingen en de culturele identiteit. Maar ik denk ook bepaalde ongebruikelijke sporten bijvoorbeeld karate of kickboksen. Volgens mij zijn er echt heel weinig boeken over, terwijl het wel een sport is dat heel veel van deze leerlingen ook doen”.

De boeken in de bibliotheek van school D reflecteren de leef- en belevingswereld van de kinderen niet. Zo stelt respondent D1: “Ik denk niet dat we rekening houden met de belevingswereld van de kinderen. In enige mate wel, maar dan ben je weer van financiën afhankelijk en ik haal wat ik kan krijgen. Zo goedkoop mogelijk.”.

Respondent E1 vindt dat de aangeboden kinderliteratuur de leefwereld van de leerlingen wel degelijk reflecteert. “Ja, als ik kijk naar bieb en als de kinderen daar heen gaan of terug komen hebben ze altijd wel een positief beeld daarvan. Het is nooit dat kinderen denken van ja maar daar vind ik toch nooit iets leuks. Die opmerking heb ik nog nooit gehoord”, aldus respondent E1. Op de vraag of de leesattitudes van de leerlingen positief beïnvloed zouden worden door een meer divers multicultureel aanbod, reageerde deze respondent als volgt:

“Multiculturele aanbod. Dat is, ja, moeilijk, hier, denk ik, dat zeg ik heel voorzichtig. Ik ben een voorstander van [...] het contact raken met andere culturen, geloven [...] dat ze leren, andere meningen te accepteren, begrijpen, maar niet mee te gaan in de mening van een ander en dat is hier lastig. [I]edereen is hier dus joods. Sommigen hebben al een keer leerlingen benaderd met de vraag: ‘Hoe zou je in aanraking willen komen met andere culturen en zo?’ Ja nee. Dat was gewoon een antwoord van iemand van groep 8, en dan denk ik van ja, die zitten er natuurlijk ook bij. Ik ben een voorstander van om het te doen omdat je dan gewoon meer wereldkennis krijgt, in wat voor maatschappijen we hier in Nederland ook hebben. Het is zo, zo variabel hier, het is, heel bijzonder, heel mooi ook. Maar ik zou wel willen dat ze dat wat meer, meer mee krijgen, maar kan dat?’”.

Hoewel respondent F1 twijfelt over haar antwoord denkt de respondent dat de jeugdleesboeken (de boeken met een A, B en C- codering)³¹ de omgeving van de kinderen reflecteren. In de woorden van deze respondent:

“Ja, omdat je nu natuurlijk hebt uitgelegd wat het doel van je onderzoek is, denk ik nou ja, dat is nooit bij mij eigenlijk in me opgekomen om daar rekening mee te houden. Hoe slecht dat ook klinkt. En ik moet daarbij zeggen ... als jij het hebt over, ja, kinderen op onze school lezen eigenlijk veel meer, het merendeel uit groep 5 leest [de jeugdleesboeken] hier achter uit de kast. Je hebt specifiek gekozen voor de niveauboeken, maar ik zal jouw vraag beantwoorden met deze boekenkast in mijn achterhoofd en dan denk ik dat er best veel tussen staat. Ja, dat er wel voor ieder genoeg boeken tussen staat”.

Respondent F1 is wel van mening dat de leesattitudes van leerlingen positief beïnvloed zullen worden door een meer divers, multicultureel boekenaanbod:

“Ja, ik ben geneigd om een sociaal wenselijk antwoord te geven, maar even nadenken...ja, voor sommige kinderen. Het ligt eraan...kijk het ene kind houdt van spannende verhalen en het andere van romantische verhalen en ik denk dat het kind eerder voor een soort buitenlandse verhalen zal kiezen dan een ander kind. Dus misschien voor sommige kinderen wel ja. Maar dat kunnen net zo goed autochtone kinderen zijn, he. Die zeggen van ‘ja, ik ga een verhaal lezen over een kind in Afrika ofzo’. Bij leesattitude denk ik van ‘gaan die kinderen meer plezier beleven als ze die boeken kunnen lezen.’ Ik denk dat het goed is om ook over andere culturen te lezen dat je inhoudelijk ook daar dingen van leert, maar ik interpreteer jouw vraag nu als ‘vinden ze het leuker en daardoor méér lezen’. Dat zou bij sommige kinderen zo zijn, maar dat hangt niet per se af van waar kom je vandaan of wat is je land van herkomst.. ja”.

Tenslotte illustreert het volgende citaat van respondent C1 het belang van identificatiemogelijkheden met kinderliteratuur:

³¹ Toelichting: A = leesboeken voor 7 tot en met 8 jaar; B = leesboeken voor 9 tot en met 12 jaar; C = leesboeken vanaf 13 jaar. Bron: <https://www.bibliotheekeemland.nl/klantenservice/veelgestelde-vragen/faq-indeling/jeugdleesboeken.html> geraadpleegd op 20 augustus 2018.

“Op de vorige school kwam ik zelf een boek tegen over een Koerdisch meisje. Nou dat vond ik zo bijzonder, van ‘naja, wat voor invloed had het op mij gehad als ik dat als kind had gezien? Had ik me dan geïdentificeerd met het meisje?’. Dat vind ik misschien nog kwalijker dan cultuur denk ik, omdat cultuur toch iets dynamischer is ofzo. Maar die genderrollen dat die ook zo gestereotypeerd worden, dat vind ik vooral heel naar. Dat het niet helemaal past bij een bepaalde cultuur, bijvoorbeeld kamperen is minder erg als het bijvoorbeeld gaat over een boef en de boef is een zwart jongetje en het kind dat de boel komt oplossen is een wit jongetje. Dat is natuurlijk wel schadelijk voor het zelfbeeld van de leerlingen ook. Ook voor de leerlingen die positief uit het verhaal komt”.

Thema 5: De functies van de schoolbibliotheek

Gevraagd naar de functies van de schoolbibliotheek, stelde respondent B1, dat de bibliotheek de leesmotivatie aan moet wakkeren en als rustpunt of ontmoetingsplek voor de leerlingen dient:

“Ik denk dat het heel erg gaat over leesmotivatie. En ik dat het voor heel veel kinderen even een rustpunt is om naar de bibliotheek te mogen, gewoon even uit de klas en even gewoon rustig daar in die boeken snuffelen en kijken of er iets leuks bij zit. Sommige kinderen zien het ook als een ontmoetingsplek. Dat is ook, het is natuurlijk niet het doel van de bibliotheek, maar het wordt wel gebruikt zeker door de bovenbouwers.”

Ten aanzien van de functies van de schoolbibliotheek stelt respondent C1 dat de bibliotheek het leesgedrag van leerlingen stimuleert. Deze leerkracht merkt in dit verband op dat de bibliotheek er vooral is voor leerlingen wiens ouders niet in staat zijn om het leesgedrag van hun kinderen te stimuleren. De bibliotheek is in die zin “[r]emediërend, maar ook om leesplezier te bevorderen en dat ze gewoon beter worden met technisch lezen”.

Op de vraag naar de functies van de schoolbibliotheek antwoordde respondent D1 dat de bibliotheek primair wordt gebruikt om de leesvaardigheid van de leerlingen te stimuleren. Daarnaast merkte de respondent op dat de bibliotheek ook “nevenfuncties” heeft – “zoals vergaderruimte en toetsruimte”.

Ten aanzien van de functies van de schoolbibliotheek kwam respondent E1 niet veel verder dan:

“Welke functies? Dat kinderen keuze hebben in verschillende leesboeken, dus dat ze wel plezier hebben in het lezen. Omdat er best wel wat keuze is qua boeken. Ja, vooral ook genoeg aanbod [...] [W]e doen tegenwoordig toch wel meer op internet en [de leerlingen] zoeken wat minder informatieboekjes van de bieb. Ook omdat het lastig te vinden is. Dan ga je daar wat minder snel gebruik van maken... [Voor een] spreekbeurt gaan ze over het algemeen ook informatie van het internet halen en wat minder gauw naar de bieb”.

De schoolbibliotheek is er volgens respondent F1 vooral voor “het leren lezen, technisch lezen en het bevorderen van leesplezier”. Hiernaast bevordert de schoolbibliotheek, volgens respondent F1, de taalverwerving en spelling en vervult het een sociale functie:

“Door veel te lezen wordt het woordbeeld ook sterker, herken je sneller woorden, en weet je ook eerder hoe je bepaalde woorden schrijft als je ze vaak tegenkomt. Kinderen die dezelfde soort boeken lezen, die hebben ook wat met elkaar... het kan ook een soort sociale functie hebben”.

3.3.2 Bibliothecaressen (of medewerkers die deze functie vervullen)

De antwoorden van de respondenten C2, D2 en E2 zijn gecategoriseerd en gerelateerd aan drie thema's: 1. de organisatie van de schoolbibliotheek, 2. het boekenaanbod en 3. leesbevorderingsactiviteiten. Aan de hand van deze thema's worden de bevindingen hieronder besproken.

Thema 1: De organisatie van de schoolbibliotheek

De boeken in alle drie de schoolbibliotheken (C, D en E) zijn georganiseerd op AVI-niveau en de ruimte wordt op verschillende manieren aantrekkelijk gemaakt voor de leerlingen. Op school D wordt niet alleen de bibliotheekruimte benut om het lezen aantrekkelijk te maken. Ook de gangen van de school staan vol met afgeschreven boeken die naar huis meegenomen kunnen worden. Om met respondent D2 te spreken:

“Juf Anita zorgt ervoor dat elke keer als er een nieuw boek is dat de kinderen het ook te zien krijgen, van 'hey, er is een nieuw boek hier'. Wij stimuleren onze kinderen om heel veel te lezen. Overal ga je boeken tegenkomen”.

Op school E zijn er posters en plaatjes op de muren van de schoolbibliotheek geplakt en worden boeken gebruikt om de ruimte op te fleuren. In de woorden van respondent E2:

“Ja, ik heb heel veel mooie dingen opgehangen [...] we hebben veel witte muren hier. Dus het is sowieso vrolijk. En ik heb allemaal dingen opgehangen. De boeken staan boven de kast, dus de kinderen kunnen ook alle boeken zien. Niet allemaal, maar een paar”.

Op de vraag of de inrichting en organisatie van de bibliotheek de leesattitude en leesvaardigheid van de leerlingen beïnvloedt, wist één respondent met zekerheid te zeggen dat dit niet het geval is. Om met respondent C2 te spreken:

“Nee, ik denk alleen dat het gemakkelijk is, omdat ze ook...van de meeste kinderen weet ik wel op welk niveau ze lezen. En dan is het gewoon, zodra ze komen zeg ik ‘ja jij kan beter hiernaar kijken voor het zoeken van een leesboek enzovoorts’. Want anders komen ze echt bijvoorbeeld met een B-boek aanlopen terwijl ze gewoon in groep 3 zitten”.

De respondenten D2 en E2 konden zich geen voorstelling maken van de invloed van de schoolbibliotheek op de leesattitude. Om de leesattitude van de leerlingen (en hun ouders) te stimuleren, maakt school D, volgens respondent D2, gebruik van de openbare bibliotheek.

Hieromtrent stelt respondent D2:

“Onze bibliotheek is heel klein, dus kunnen kinderen alleen in kleine groepjes hier zitten... [E]en extra leesbegeleider [...] doet een beetje remedial teaching [...] en neemt [...] kinderen mee [naar de bibliotheek]”

Op school E komen de kinderen alleen naar de schoolbibliotheek om boeken uit te kiezen en te lenen. Hierna gaan ze naar de klas om deze boeken te lezen. Met de woorden van respondent E2: “De kinderen komen alleen naar binnen, ze gaan een boek uitkiezen, ze gaan terug naar de klas. Ze blijven niet hier. Dus ik kan, het is moeilijk om een antwoord te geven”.

Thema 2: Het boekenaanbod

Het boekenaanbod wordt volgens de respondenten aan de hand van de volgende criteria gekozen: de interesses van de leerlingen (respondenten D2 en E2), actualiteit (D2), en de thema's van de Kinderboekenweken (D2). Op school D en E wordt het boekenaanbod jaarlijks met een paar boeken uitgebreid. Op school C is het boekenaanbod volgens respondent C2 de afgelopen twee jaren onveranderd.

Op school D en E wordt er op verschillende manieren expliciet aandacht geschonken aan specifieke boeken in de schoolbibliotheek. Op school D houden de bibliothecaressen de leerlingen op de hoogte bij de aankoop van een nieuw boek. Speciale boeken worden op school E op boekenkasten geëtaleerd.

Thema 3: Leesbevorderingsactiviteiten

Op alle drie de scholen worden activiteiten georganiseerd om boeken en het lezen van boeken onder de aandacht te brengen. Uit het gesprek met respondent C2 kwam naar voren dat deze

school het jaar daarvoor een schrijver had uitgenodigd om het lezen te stimuleren. Op school E wordt jaarlijks de Kinderboekenweek georganiseerd, wordt er voorgelezen door grootouders en krijgen de leerlingen de mogelijkheid om boeken te (ver)kopen. School D doet mee aan de projecten van de openbare bibliotheek. Hierbij worden alle klassen betrokken. In de woorden van respondent D2:

“Kinderboekenweek is voor ons helemaal uitgebreid. De bieb is te klein eigenlijk en omdat we zien wat er nu gedaan wordt, vinden we dat voldoende voor de stimulans van de kinderen. Maar wat we wel buiten doen is... de hele school doet mee aan de projecten van de openbare bieb... Dan mogen de kinderen jaarlijks twee boeken gaan halen”.

Op school D zijn twee mensen verantwoordelijk voor de schoolbibliotheek, namelijk de interne begeleider en een vrijwilliger. Op school E vervult een aangewezen vrijwilliger deze functie. Omdat de respondenten C2 en D2, respectievelijk de functies van onderwijsassistent en interne begeleider vervullen, is aan hen gevraagd of de aangeboden kinderliteratuur de leef- en belevingswereld van de kinderen reflecteert. Beide respondenten gaven een ontkennend antwoord. Respondent C2 reageerde als volgt:

“Nee, het zijn gewoon van die standaardleesboekjes. Niks met, ja, geloof en dat soort dingen. En ook niet veel qua interesses enzovoort. Ik bedoel er zijn wel informatieboeken met voetbal enzovoort, maar als ze echt een leesboek moeten kiezen, zijn er misschien een stuk of 5 of 6 boeken over voetbal. Dus het gaat niet echt, ja tot naar hun interesse toe”.

Refererend naar de (etnische) achtergronden van de leerlingenpopulatie merkte respondent D2 op:

“Nee, er zijn geen boeken die de meerderheid van school reflecteert. Want ik kom geen enkele kinderboekschrijver van Zuidoost tegen. Snap je? En als er een Hindoestaanse kinderboekenschrijfster zou zijn... je weet wel, dat ontbreekt bij ons. [...] Kinderen die van beter opgeleide ouders die wel naar buiten gaan en die buiten hun leefomgeving hier gaan, weten waarover het gaat. Dan sluit zo'n kinderboek aan bij hun beleving. Kinderen die in Zuidoost blijven, maken mee wat ik in Suriname heb meegemaakt. Dan lees je over dingen waar je je niet in kan leven. Als je niet geïnteresseerd bent, dan leef je ook niet in. Wanneer je wel geïnteresseerd bent in lezen, dan wordt het een stuk makkelijker. Ik vond het prachtig om in Suriname boeken te lezen. Want wat ik net zei, ik kon mijn fantasie er in kwijt en kon een voorstelling van maken en door de beschrijving kon ik gewoon inleven. Dat is erg belangrijk”.

Respondent D2 is ook gevraagd naar de bevordering van de leesattitude van de leerlingen.

Hierop werd als volgt gereageerd:

“Ik kan niet over iedereen praten, maar over het algemeen is het wel zo dat omdat wij zo veel stimuleren om te lezen, wij een hoog leesniveau hebben. Wij leggen niet de verantwoordelijkheid bij de kinderen, maar bij de ouders. De meeste kinderen zijn lid bij de bieb. Gisteren kwam een moeder nog vertellen dat ze een boek voor haar kind heeft gekocht. Haar kind zit in groep 3 en kan al lezen, dus heeft ze besloten om een boek voor hem te kopen. Ze heeft gezegd dat ze een AVI boek voor hem heeft gekocht en haar zontje mocht zelf een boek kiezen. Ik wilde haar stimuleren om niet zomaar een boek te kopen want het kan misschien niet aansluiten aan het leesniveau van haar kind. Dit kind is meer gestimuleerd om te lezen omdat hij zelf zijn boek mocht kiezen. En dat zijn gewoon de kleine dingetjes zodat lezen gestimuleerd kunnen worden. Wij maken ook gebruik van VoorleesExpress en wij geven onze ouders ook aan. Waar er thuis niet gelezen wordt of waar wij denken van deze ouders hebben even wat hulp nodig om lezen te stimuleren”.

Ook aan respondent C2 is gevraagd hoe zij de leerlingen motiveert om te lezen. Hierop werd als volgt gereageerd:

“Ja, ik weet niet of ik ze echt motiveer. Ik heb wel sowieso estafette lezen met twee groepen. En ja ze moeten wel bij ons in de startgroepen ook lezen. Maar daarnaast zijn een aantal kinderen die zeggen van ‘juf mag ik lezen?’ dan mag het hoor, maar over het algemeen is er niet heel veel vrije tijd waar ze die keuze kunnen maken”.

Hoofdstuk 4. Conclusie en discussie

Met deze studie wordt de manifestatie van het Nederlandse cultureel archief in AVI-5 kinderboeken onderzocht. Middels interviews, kwantitatieve en kwalitatieve analyses is gepoogd om antwoord hierop te krijgen. Aan de hand van de besproken resultaten in hoofdstuk 3, kunnen in dit hoofdstuk een aantal conclusies worden getrokken. Deze zullen aan de hand van de in hoofdstuk 2 genoemde deelvragen en bijbehorende hypothesen in paragraaf 4.1 worden geformuleerd. Antwoord op de hoofdvraag zal in paragraaf 4.2 worden gegeven. In paragraaf 4.3 wordt teruggeblikt op het onderzoek. Hierbij worden de tekortkomingen besproken en wordt vervolgens ingegaan op de manieren waarop toekomstig onderzoek deze zou kunnen ondervangen.

4.1 Beantwoording van de deelvragen en hypothesen

Er zijn vier deelvragen opgesteld om antwoord te krijgen op de hoofdvraag van dit onderzoek. De deelvragen worden hieronder afzonderlijk beantwoord. Daarbij zal ook worden ingegaan op de hypothesen.

4.1.1 De selectiecriteria

De eerste deelvraag omvat de gehanteerde criteria van scholen en onderwijzers om hun boekencollecties mee uit te breiden. Deze vraag luidt als volgt: “Op basis van welke criteria selecteren scholen/onderwijzers de door hen aangeboden kinderliteratuur?”.

Op alle scholen gaven de respondenten aan dat ze bij het selecteren van de aan te bieden kinderliteratuur rekening houden met de belevingswereld en interesses van de leerlingen. Andere criteria die meermaals werden genoemd waren: actualiteit (school B, D, E en F), budget (school B, D, E en F), wensen en inspraak van de kinderen (B, E en F), Kinderboekenweek (B, D, E en F). Twee respondenten (van school B en D) gaven aan dat de selectie verandert als gevolg van het leesgedrag van de kinderen. Dat wil zeggen dat boeken die niet worden gelezen, worden afgeschreven. De verzorging van het boek werd door de respondent van één school (school B) als criterium genoemd. Hoewel de bibliothecaresse van school A niet geïnterviewd is voor dit onderzoek, gaf deze respondent tijdens het veldwerk expliciet aan dat ze opzoek is naar kinderliteratuur met hoofdpersonages uit verschillende etnische groeperingen. Naast deze respondent merkte alleen de respondent van school C op dat zij bij het selecteren van boeken rekening houdt met stereotyperende voorstellingen van gender(rollen) en etnische/culturele achtergronden. Van de zes scholen waren er met andere

woorden slechts twee scholen (A en C) waarvan het personeel zich bewust leek van de noodzaak om op de representatie van etnische en culturele verschillen te letten. De bij deze deelvraag opgestelde hypothese luidt:

Onderwijzers en scholen met een overwegend witte leerlingenpopulatie hanteren bij het uitkiezen en aanbieden van kinderliteratuur geen met ICO verband houdende criteria. Op de scholen met een etnisch diverse leerlingenpopulatie zullen de onderwijzers/bibliothecarissen (meer) boeken met geëtniceerde personages aanbieden om identificatiemogelijkheden van de leerlingen te bevorderen.

Omdat het hier één school met een relatief witte en één school met een relatief heterogene leerlingenpopulatie betreft (zie paragraaf 2.2.1), kan deze hypothese op basis van het sample noch volmondig worden gefalsificeerd noch geverifieerd. Of de waarden die de respondenten van school A en C menen te hechten aan een diversiteitsvriendelijkheid zich vertaalt in het aanbod, zal in paragraaf 4.1.2 en 4.1.3 duidelijk worden gemaakt.

4.1.2 De aansluiting van het aanbod op de leefwereld van de leerlingen

Ten aanzien van de tweede deelvraag over het denken over de aansluiting van het aanbod op de leef- en belevingswereld van de leerlingen vallen er tussen de respondenten duidelijke verschillen op te merken. De leerkrachten (met een migratieachtergrond) van scholen met een heterogene leerlingenpopulatie (Nieuw-West en Zuidoost) zijn zich meer bewust van het ontbreken van aansluiting van het aanbod op de leef- en belevingswereld van de leerlingen. De respondent van de school in het centrum bekent daarentegen bijvoorbeeld dat ze hier nooit bij stil heeft gestaan. Ook de respondenten van de relatief witte scholen in Oost en Zuid menen dat het aanbod wel aansluit op de leef- en belevingswereld van de leerlingen.

Hoewel de respondenten van de scholen met een heterogene leerlingenpopulatie zich meer bewust zijn van deze kloof, vertaalt dit zich niet in een veel diversiteitsvriendelijker aanbod. Ook op deze scholen bestaat er een enorme kloof tussen het kinderboekenaanbod en de leef- en belevingswereld van de leerlingen (met een migratieachtergrond), zo blijkt uit de kwalitatieve en kwantitatieve analyse van het sample. Er is dan ook nauwelijks een relatie vastgesteld tussen de samenstelling van de leerlingenpopulatie en het aantal boeken met geëtniceerde personages op de kaft. De school in Zuidoost heeft de meeste boeken met etnisch diverse personages op de covers (18,0%). De school in Zuid scoort in die zin het laagst (met 11,4%). De overige scholen scoren daar tussenin: in Noord en Nieuw-West

hebben 17,3% van de boeken geëtniceerde personages op de cover. Tot slot bestaat het AVI-5 aanbod op de school in het Centrum voor 14,9% uit boeken met geëtniceerde personages op de cover.

Het sample bestaat uit 939 kinderboeken, waarvan 502 boeken met unieke titels. Van deze 502 unieke titels komen op slechts 67 boekomslagen (13,3%) geëtniceerde personages voor. Op 19 van deze 67 covers (28,4%) staan uitsluitend geëtniceerde personages afgebeeld. Op de overige 48 boekomslagen (71,6%) staan geëtniceerde en witte personages tezamen afgebeeld. In 26 van deze 67 boeken vervullen uitsluitend witte personages de hoofdrollen. Dit komt neer op 38,8%. De hoofdrol in 80,8% van deze 26 boeken wordt vervuld door een witte jongen. In 11,5% van deze boeken is het hoofdpersonage een witte meid. In de overige 7,7% figureren witte jongens en meiden samen in de hoofdrol.

In 41 van de 67 boeken met geëtniceerde personages op de voorkant (61,2%) gaat het om een geëtniceerd personage in de hoofdrol (en eventueel bijrol). Hoewel het niet in elk verhaal even duidelijk is waar de roots van de geëtniceerde personages liggen, komen de personages uit alle windstreken. Duidelijk is wel dat het totale aanbod de samenstelling van de Amsterdamse klas/bevolking niet weerspiegelt. De boeken met geëtniceerde hoofd- en ondersteunende personages reflecteren de belevingswereld van de geëtniceerde lezer ook nauwelijks. Hoewel dit niet is onderzocht, zou de mate van herkenning en het effect van essentialistische representaties op de identiteit van de lezer rigoureus bestudeerd moeten worden.

Wordt verder ingezoomd op de boeken met geëtniceerde personages, dan blijkt – uit de kwalitatieve analyse – dat deze boeken niet of nauwelijks op de leefwereld van de Amsterdamse leerlingen sluiten. Van de vijf geanalyseerde boeken sluit alleen *Mijn tante uit Marokko* (Van Dam, 2003) aan op de leefwereld van Amsterdamse leerlingen (met een migratieachtergrond (uit Marokko)). Het hoofdpersonage begeeft zich in de stad (Amsterdam). In *De kat en de adelaar* (Hagen, 1997) en *Rode Vos en zijn kano* (Benchley, 1993) leven de hoofdpersonages in een hele andere wereld, een wereld hier ver vandaan. De overige boeken *Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketoer* (Den Hollander, 2006) en *Meester Paardenpoep* (Slee, 2016) spelen weliswaar in Nederland, maar buiten de stad. Van een voor Amsterdamse leerlingen herkenbare leefwereld is dan ook geen sprake. Dat *Mijn tante uit Marokko* (Van Dam, 2003) aansluit op de leefwereld van Amsterdamse leerlingen, betekent echter niet dat de geëtniceerde hoofdpersoon en zijn etnische/culturele achtergrond op een niet stereotyperende manier wordt gerepresenteerd. Op de representatie van etnische en culturele verschillen zal in paragraaf 4.1.3 en 4.1.4 dieper worden ingegaan.

De bij deelvraag twee behorende hypothese – de aangeboden AVI-5 kinderliteratuur zal nauwelijks aansluiten op de multiculturele leefwereld van Amsterdamse leerlingen uit groep 5 – is met dit sample met andere woorden geverifieerd.

4.1.3 Etnische en culturele diversiteit in de AVI-5 kinderliteratuur

Aan de hand van de resultaten van de kwantitatieve analyse, zal in deze paragraaf antwoord worden gegeven op de derde deelvraag: In hoeverre weerspiegelt de aanwezigheid van etnische en culturele diversiteit in het aanbod de bevolkingssamenstelling van Amsterdam?

Zoals uit de resultaten blijkt staan er op 67 van de 502 unieke titels (oftewel 13,3% van het totale sample) geëtniceerde personages afgebeeld. In 30 van de 67 gevallen is sprake van tokenisme: het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage op de kaft. Doet men deze boeken open, dan blijkt uit het sample dat geëtniceerde personages op de kaft niet altijd in het verhaal voorkomen. In 12 van de 30 boeken waarbij sprake is van tokenisme op de voorkant is dit het geval. Van de overige 18 boeken vervullen geëtniceerde personages in acht gevallen de hoofdrol. In zes boeken figureren ze als ondersteunende personages. In de overige vier boeken spelen ze geen significante rol in het verhaal. De personages figureren in deze boeken zonder volwaardig karakter.

In de 37 boeken waarin geen sprake is van tokenisme vervullen de geëtniceerde personages (alleen of samen met witte personages) in het geval van 34 boeken de hoofdrollen en in drie boeken figureert een geëtniceerd karakter als ondersteunend personage.

Afgezet tegen het aanbod beschikt school D over de meeste boeken met geëtniceerde personages op de cover (18,0%). School E beschikt over het minst aantal boeken met geëtniceerde personages op de kaft (11,4%). De leerlingenpopulatie op school D is heterogeen en op school E homogeen (traditioneel ingezetenen met een joodse identiteit). De overige scholen vallen binnen deze ‘uitersten’: school A (homogeen) 17,3%, school B (homogeen) 14,0%, school C (heterogeen) 17,3% en school F (homogeen) 14,9%.

Wordt niet slechts naar diversiteit op de kaft gekeken, dan vallen de percentages nog een stukje lager uit. In 51 van de 67 boeken met geëtniceerde personages op de kaft komen geëtniceerde personages in de hoofd- dan wel bijrol voor. Dit komt neer op 10,2% van het totale sample bestaande uit 502 unieke titels. Wordt gekeken naar geëtniceerde personages in het verhaal, dan bestaat het aanbod van school A voor 13,6% uit boeken met geëtniceerde personages. In het geval van school B gaat het hierbij om 10,5%, in het geval van school C om 12,2%. Het aanbod van respectievelijk school D, E en F zou dan voor 16,0%; 9,1% en

10,7% bestaan uit boeken waarin geëtniceerde personages voorkomen.

Het globale beeld (van weinig diversiteit in aangeboden kinderboeken en kleine verschillen tussen scholen met en zonder homogene/heterogene leerlingenpopulatie en personeelsbestand) blijft echter bestaan. Hiermee wordt de bij deze deelvraag geformuleerde hypothese – de bibliotheken van de scholen met een team en leerlingenpopulatie bestaande uit voornamelijk traditioneel ingezetenen bevatten relatief minder kinderboeken waar geëtniceerde personages in voorkomen, dan scholen met voornamelijk leerlingen met een migratieachtergrond – voorzichtig bevestigd. De verschillen tussen de scholen met en zonder diverse leerlingenpopulatie en personeelsbestand zijn echter zo klein, dat een groter sample dit verschil en de daaruit te trekken conclusies zou kunnen nuanceren. Hoewel scholen met een heterogener leerlingenpopulatie een iets diverser aanbod hebben, is het niet zo dat deze scholen erg trots op zichzelf kunnen zijn. Ook deze scholen hebben namelijk een diversiteitsonvriendelijk aanbod.

4.1.4 De representatie van cultureel verschil in de aangeboden AVI-5 kinderliteratuur

Aan de hand van de kwalitatieve analyse van de vijf kinderboeken, zal in deze paragraaf antwoord worden gegeven op de vierde deelvraag: Hoe komen culturele verschillen aan bod in de aangeboden AVI-5 kinderliteratuur?

Zoals gehypothetiseerd worden culturele verschillen in de vijf geanalyseerde kinderboeken op etnocentrische en essentialistische wijze besproken en/of afgebeeld. Alle boeken bevestigen op hun eigen manier de hypothese.

In het geval van *Rode Vos en zijn kano* (Benchley, 1993) betreft het een klassiek voorbeeld van de manier waarop de “Indiaan” voortleeft in het collectief bewustzijn van het Westen. Benchley reproduceert het eeuwenoude beeld waarin geen enkele *Native American* zichzelf vandaag de dag zou herkennen. Afgaand op het verhaal en de afbeeldingen leeft de “Indiaan” nog steeds in de natuur in tipi’s, dragen zij verentooien, verplaatsen zich met kano’s en spreken zij met dieren. Zoals De Sterck (1986:7) stelt vertelt “het beeld dat wij van de vreemdelingen in onze samenleving hebben ons veel [...] over onze eigen tegenstrijdigheden en onzekerheden en [...] meer [...] over onszelf dan over de vreemdelingen in kwestie”. *Rode Vos en zijn kano* vertelt ons meer over het Westers zelfbeeld en de manier waarop het Westen naar de “Indiaan” kijkt, dan over de identiteit van de gemarginaliseerde groep in kwestie. Het boek is een perfecte illustratie van de manier waarop de ‘ander’ zich in het Nederlandse cultureel archief manifesteert.

De auteur van *De kat en de adelaar* (Hagen, 1997) is tijdens zijn reis naar Pakistan geïnspireerd geraakt om dit boek te schrijven. Het Nederlands cultureel archief heeft de auteur duidelijk op reis meegenomen. Het resultaat is een eurocentrisch perspectief op de Pakistaanse samenleving. Het boek reproduceert het hegemoniale, victimiserende beeld van de ‘Derde wereld’ en geeft een simplistische voorstelling van de personages, spiritualiteit en armoede. De Pakistaanse cultuur wordt op een essentialistische manier voorgesteld. Opvallend is bijvoorbeeld, in lijn met de bevindingen van De Sterck (1986), het beeld van het ouderpaar, hun relatie en de ouder-kind relatie: een autoritaire vaderfiguur en een gevoelige moederfiguur. Zoals De Sterck stelt is de relatie tussen de ouders “gekenmerkt door problemen en hetzelfde geldt voor de ouder-kind relatie” (Ibid: 79). De Sterck spreekt in dit verband van een Westerse projectie op de ‘ander’: “vertroebeling en angst voor vertroebeling in de man-vrouw en ouder-kind relatie [...]” (Ibid.: 79).

In het geval van het boek *Mijn tante uit Marokko* (Van Dam, 2003) is er sprake van essentialistisch gedachtegoed in de vorm van Oriëntalisme. Er duiken met enige regelmaat oude oriëntalistische *tropes* op: magische taferelen zodra er op de luit wordt gespeeld en visioenen waar sultans, fakirs en spijkerbedden in voor komen. In *Mijn tante uit Marokko* staat de spanning tussen de familieleden in zekere zin symbool voor een gesuggereerd conflict tussen geëssentialiseerde beschavingen: tussen ‘de’ conservatieve Arabische cultuur en (zij die zich conformeren aan) ‘de’ progressieve, verlichte Westerse cultuur. De rode draad vraagt van de lezer om een keus te maken; een keus tussen Oriëntaalse tradities of de witte middenklassenorm. De auteur van het boek heeft duidelijk een essentialistische kijk op cultuur en identiteit. Om verschil te benadrukken wordt bijvoorbeeld naar folklore verwezen. Zo wordt het Suikerfeest (een incorrecte term voor het Islamitische feest van het verbreken van het vasten *Eid-al-Fitr*) gereduceerd tot ‘mooie kleertjes aantrekken, cadeautjes krijgen, koekjes en snoepgoed eten’. De hegemoniale essentialistische opvatting over, en bijbehorende gevoelens ten aanzien van het veronderstelde verschil tussen beschavingen worden door het boek gereproduceerd op een manier die karakteristiek is voor het Nederlandse cultureel archief.

Cultuur wordt in *Spekkie en Sproet en de verdwenen kaktoe* (Den Hollander, 2006) en *Meester Paardenpoep* (Slee, 2016), nauwelijks besproken. Hoewel er in deze boeken kort wordt vermeld dat/waarom de geëtniceerde personages niet wit zijn, wordt in de rest van de boeken zo min mogelijk aandacht aan het verschil besteed. Kleurenblindheid lijkt hiermee tot ideaal te worden verheven. Dat wil zeggen: de karakters hebben weliswaar een tint maar zijn goed geassimileerd en conformeren zich dan ook netjes aan het decor: de door de witte norm

gedomineerde omgeving. Deze boeken bieden daarom mogelijkwerwijs identificatiemogelijkheden voor de (gekleurde) lezer in een dorp, maar sluit niet aan bij de leefwereld en belevingswereld van (gekleurde) stadskinderen. Hoewel *Meester Paardenpoep* (Slee, 2016) gaat over de discriminatie die het geëtniceerde hoofdpersonage in zijn omgeving ervaart, is het de door witte mensen gedomineerde, dorpse omgeving die bepaalt hoe hiermee om wordt gegaan: door het te vergelijken met pesterijen zoals kinderen met overgewicht of met rood haar dat bijvoorbeeld ervaren.

Ook uit de analyse van de kwantitatieve data kunnen conclusies worden getrokken ten aanzien van de manier waarop etnisch verschil aan bod komt: relatief vaak als tokens terwijl segregatie in de Nederlandse samenleving maakt dat geëtniceerde Nederlanders doorgaans geen tokens zijn in hun eigen wereld. Van de 502 unieke titels waar de data uit bestaat, staan er op 67 boekomslagen geëtniceerde personages afgebeeld (13,3%). In 30 van de 67 boeken (44,8%) is er sprake van tokenisme: in 12 van deze 30 boeken blijkt de geëtniceerde personages op de kapt helemaal niet in het verhaal voor te komen en in de overige 18 boeken is het geëtniceerde personage op de cover het enige karakter dat niet als traditioneel ingezetene geïdentificeerd kan worden.

Op basis van de vijf kwalitatief geanalyseerde boeken kan, tot slot, niet worden geïnduceerd wat zo typerend is aan de manier waarop verschil in Nederlandse kinderboeken wordt geëssentialiseerd. Daarvoor zou een groter aantal Nederlandse boeken moeten worden geanalyseerd en vergeleken met niet-Nederlandse boeken. Dat cultureel en etnisch verschil wordt geëssentialiseerd staat echter buiten kijf. In drie van de vijf boeken wordt etnisch/cultureel verschil op essentialiserende wijze besproken. In de overige twee boeken wordt etnisch verschil op typische wijze verzwegen. Er is sprake van een door witte mensen gedomineerde omgeving waarin de meeste niet-traditioneel ingezetene kinderen hun leefwereld niet zullen herkennen. Slechts in de beleving (spanning en discriminatie) zouden geëtniceerde kinderen zich mogelijkwerwijs enigszins kunnen herkennen in deze twee boeken. Cultureel of etnisch verschil wordt in de vijf kwalitatief geanalyseerde boeken met andere woorden op essentialistische wijze (met Oriëntalistische en victimiserende *tropes*) of helemaal niet – zwijgend of kleurenblind – in beeld gebracht.

4.2 Beantwoording van de hoofdvraag

Middels dit onderzoek is getracht antwoord te krijgen op de vraag: Hoe manifesteert het Nederlandse cultureel archief zich in (het selecteren van) de door Amsterdamse basisscholen aangeboden AVI-5 kinderliteratuur? Dit cultureel archief herbergt volgens Wekker (2018) een “raciale grammatica” die Europese imperiale bevolkingen diepe superioriteitsgevoelens en gedachten geeft, en de geëtniceerde en ondergeschikt gemaakte ‘ander’ als inferieur voorstelt. Deze koloniale attitudes, verwijzingen en ervaringen manifesteren zich onder andere in literaire cultuur (Said, 1993) welke invloed heeft op de identiteit van zowel dominante als gemarginaliseerde groepen.

De Amsterdamse bevolking bestond ten tijde van dit onderzoek (in 2017) voor 52,4% uit mensen met een migratieachtergrond. Om specifiek te zijn had 35,1% van de Amsterdamse bevolking in 2017 een niet-westerse achtergrond (zie tabel 1.1 in paragraaf 1.1.1). In het schooljaar 2016-2017 bestond de leerlingenpopulatie van het Amsterdamse basisonderwijs voor 39,0% uit traditioneel ingezetenen (zie tabel 1.2 in paragraaf 1.1.1). Het bestuderen van de representatie van etnisch en cultureel verschil in de kinderliteratuur is om die reden van groot belang. Temeer omdat Nederland naar verwachting alleen maar verder zal verkleuren.

Hoewel het bestudeerde aanbod bestond uit boeken waarmee het technisch lezen wordt aangeleerd en bevorderd, namelijk AVI-niveau 5, dienen deze boeken niet slechts ter vergroting van de technische leesvaardigheid. Natuurlijk vergroot de leesvaardigheid ook de taalvaardigheid, het schoolsucces en daarmee de maatschappelijke kansen van kinderen (Vernooy, 2007; Kuiken & Droge, 2010; Vernooy, 2013). Daarnaast leren kinderen door te lezen zichzelf, anderen en de sociale werkelijkheid (her)kennen. Gebrek aan identificatiemogelijkheden heeft negatieve effecten op het zelfbeeld, de (lees)attitude en leesmotivatie (Bishop, 1987; Derman-Sparks, Tanaka Higa & Sparks, 1989; Dors, 1984). In het uiterste geval kan dit leiden tot ‘aliteracy’: “having the ability to read but lacking the motivation” (Moser & Morrison, 1998: 233).

Hieronder wordt de bovenstaande hoofdvraag beantwoord aan de hand van de interviews, de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten. Daarbij zal ook verwezen worden naar de antwoorden op de deelvragen. Allereerst zal de manifestatie van het cultureel archief in de selectie van het boekenaanbod in paragraaf 4.2.1 worden besproken, waarbij gerefereerd wordt aan de interviews met de leerkrachten en de schoolbibliothecaressen.

Daarna zal de manifestatie van het cultureel archief in de aangeboden kinderliteratuur in paragraaf 4.2.2 worden besproken.

4.2.1 De boekenselectie

Ten aanzien van het selecteren van de aangeboden boeken is het opmerkelijk dat geen enkele respondent ‘etniciteit’ of ‘culturele diversiteit’ als criteria opnoemt. Enkel respondent C1 noemt gender en de afspiegeling van de belevingswereld als criteria. De respondenten noemen doorgaans de Kinderboekenweek en het AVI-codering op als criteria. Ook valt op dat er voor de aanschaf van boeken weinig financiële middelen zijn. Naast het ontbreken van de financiële middelen ontbreekt het in meer of mindere mate ook aan een gedeelde visie op het selecteren van het aanbod. Op één school is niemand in het bijzonder verantwoordelijk voor het aanvullen van de schoolbibliotheek. Op de overige vier scholen wordt deze verantwoordelijkheid door een van de medewerkers gedragen, al dan niet in samenwerking met een ouder of een vrijwilliger. Uit de interviews kan in geen geval worden opgemaakt, dat achter het selecteren van het aanbod een duidelijke gedeelde visie schuilging. Om maar niet te spreken van een visie die rekening houdt met de achtergrond van de leerlingen of het pluriforme Amsterdam waarin zij opgroeien.

De leerkrachten tonen zich weinig bewust van de invloed van het aanbod op de identiteitsvorming van de leerlingen. Er wordt door geen enkele respondent een relatie gelegd tussen het bevorderen van de motivatie en/of attitude, het leesplezier en een multicultureel aanbod. Slechts wanneer er naar gevraagd wordt, geven de respondenten aan dat dat heilzaam zou zijn. Daarnaast spreken de respondenten C1 en D1 zich uit over de gebrekkige leescultuur van de (Surinaamse en Marokkaanse) leerlingen zonder daarbij de relatie te leggen met de representatie van (deze) gemarginaliseerde bevolkingsgroepen in (kinder)literatuur.

Ten aanzien van de reflectie van de leef- en belevingswereld van de leerlingen in de aangeboden kinderliteratuur verschillen de leerkrachten in hun mate van bewustzijn. Daarbij valt op dat de leerkrachten met een migratieachtergrond (die werkzaam zijn op scholen met een meer heterogene etnische samenstelling) zich bewust zijn van het gebrek aan identificatiemogelijkheden in de aangeboden kinderliteratuur. Hoewel de leerkracht op de Joodse school zich enigszins bewust lijkt van het belang van diversiteit in kinderliteratuur, geeft deze leerkracht te kennen dat de ontwikkeling van de Joodse identiteit op deze school –

en in het boekenaanbod – voorop staat. De overige twee leerkrachten tonen zich niet of nauwelijks bewust van het belang van en het gebrek aan diversiteitsvriendelijke kinderliteratuur. Op basis van het sample kan echter niet met zekerheid worden vastgesteld of dit samenhangt met hun achtergrond (traditioneel ingezetene) dan wel met de samenstelling van de leerlingenpopulaties (wit/traditioneel ingezetene).

Uit de reacties van de respondenten blijkt verder dat de schoolbibliotheek vooral gericht is op het stimuleren van de leesmotivatie, het leesgedrag, de leesattitude en het leesplezier. Daarnaast wordt de sociale functie van de schoolbibliotheek door twee respondenten genoemd, dat wil zeggen dat de schoolbibliotheek als rustpunt of ontmoetingsplek fungeert en zorgt voor identificatiemogelijkheden tussen lezers van dezelfde boeken. In geen van de gevallen wordt het stimuleren van de leesmotivatie, leesgedrag en leesplezier noch de sociale functie in verband gebracht met (het gebrek aan identificatiemogelijkheden in) het boekenaanbod. Dat een diversiteitsvriendelijk aanbod de leerlingen meer zou motiveren, stimuleren of plezieren, komt niet bij de respondenten op. Met uitzondering van respondent C1 zijn de respondenten zich weinig bewust van het effect van een diversiteitsvriendelijk aanbod op het zelfbeeld en de identiteitsontwikkeling.

Op basis van de interviews met de schoolbibliotheecaressen (of medewerkers die deze functie vervullen) kan worden geconcludeerd dat er bij de organisatie van de bibliotheek, de boekenselectie en het organiseren van leesbevorderingsactiviteiten ook niet wordt gedacht aan de (etnische en/of culturele) achtergrond van de leerlingen. Bij de organisatie van de bibliotheek wordt enkel gedacht aan het AVI-niveau en het opfleuren van de ruimte, zonder hierbij aansluiting te zoeken op de etnische achtergrond van de leerlingen. In de interviews wordt er op geen enkel moment gerefereerd aan het aantrekkelijk maken van de schoolbibliotheek door kinderen op hun identiteit of leef- en belevingswereld aan te spreken. Bijvoorbeeld door posters op te hangen waarop niet-witte kinderen boeken lezen, door specifieke diversiteitsvriendelijke boeken te etaleren of schrijvers met een migratieachtergrond uit te nodigen. Bij het selecteren wordt gelet op de thema's van de Kinderboekenweek, de actualiteit en de veronderstelde interesses van de kinderen.

Op grond van de interviews kan worden geconcludeerd dat bij het selecteren van boeken sprake is van kleurenblindheid. Dat wil zeggen dat de respondenten bij het selectieproces weinig tot geen rekening houden met de etnische en culturele achtergronden van hun leerlingen. In welk aanbod deze kleurenblindheid resulteert, alsook hoe dit aanbod het Nederlandse cultureel archief reflecteert, wordt in de volgende paragraaf besproken.

4.2.2 Het boekenaanbod

Het sample van dit onderzoek bestond uit 939 kinderboeken, waarvan 502 boeken met unieke titels geschreven door 197 auteurs. 60,9% van deze auteurs zijn van het vrouwelijk geslacht en 39,1% van het mannelijk geslacht. Hiernaast is 99,5% van deze 197 auteurs wit en hebben een Westerse achtergrond. De verschillende herkomstlanden van deze witte auteurs zijn Noorwegen, Denemarken, de Verenigde Staten, België, Engeland, Duitsland, Ierland, Zweden, Italië en Oostenrijk. Slechts 0,5% (één co-auteur) is niet-wit en heeft wortels in Algerije. Hoe wordt diversiteit door deze auteurs gerepresenteerd? Wat voor opvattingen ten aanzien van verschil worden in het werk van deze auteurs ge(re)produceerd? Hoe manifesteert het Nederlandse cultureel archief zich, met andere woorden, in hun werk?

Van de 502 unieke titels komen op 67 boekomslagen (13,3%) geëtniceerde personages voor. Op 48 van deze 67 boekomslagen (71,6% van het aantal boekomslagen met geëtniceerde personages, 9,6% van alle unieke titels) staan geëtniceerde en witte personages tezamen afgebeeld. In 12 van deze 67 boeken (17,9% van het aantal boekomslagen met geëtniceerde personages, 2,4% van alle unieke titels) figureren de geëtniceerde personages op de kaft helemaal niet in het verhaal. In deze boeken is er, met andere woorden, sprake van etnische diversiteit enkel op de boekomslag. In 18 boeken van de 67 boeken (26,9% van het aantal boekomslagen met geëtniceerde personages, 3,6% van alle unieke titels) is het geëtniceerde personage op de cover het enige karakter in het verhaal dat niet als traditioneel ingezetene geclassificeerd kan worden. Op slechts 19 boekomslagen (28,4% van het aantal boekomslagen met geëtniceerde personages, 3,8% van alle unieke titels) staan uitsluitend geëtniceerde personages afgebeeld. Zelfs dieren komen op omslagen meer voor, en dat terwijl de Amsterdamse leerlingenpopulatie zo heterogeen is. Ter vergelijking: op 37 boeken, of 7,4% van het aanbod, staan uitsluitend dieren op de omslag. Op 80 omslagen, oftewel 15,9% van de unieke titels, staan dieren met mensen afgebeeld.

Op basis van de kwalitatieve analyse kan geconcludeerd worden dat het aanbod niet zonder meer kan worden ingezet om de doelen van Intercultureel Onderwijs (ICO) te bereiken. De boeken dragen immers niet bij aan begrip ten aanzien van “overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken” en een “omgangspatroon [...] gericht [...] op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving” (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985). Integendeel, in drie van de vijf kwalitatief geanalyseerde boeken wordt inzicht in verschillen en begrip voor anderen belemmerd door de reproductie van essentialistisch

gedachtengoed. Vooroordelen en stereotypen worden door boeken zoals deze niet ontkracht maar eerder aangeleerd of bevestigd (Dors, 1984; Dors & Kroon, 1987). De manier waarop de inheems Amerikaanse, de Marokkaanse en de Pakistaanse hoofdpersonages worden voorgesteld, sluit naadloos aan op de manier waarop deze etnische groeperingen in zich het Nederlandse cultureel archief hebben ontwikkeld. Dat wil zeggen: de identiteit van de inheemse Amerikaan wordt gereduceerd tot een in een kano varende, met dieren pratende, in een tipi wonende, een verentooi dragende kind. Deze *trope* zou onmogelijk gebruikt kunnen worden in een verhaal over een Marokkaans-Nederlandse hoofdpersoon. De identiteit van het Marokkaans-Nederlandse kind wordt op een andere – voor het Nederlandse cultureel archief karakteristieke – manier geëssentialiseerd: opgroeien tussen twee geëssentialiseerde culturen waartussen je moet kiezen – enerzijds de Oriënt die op klassieke wijze voorgesteld wordt als conservatief, emotioneel, mystiek en autoritair, anderzijds het rationele, progressieve, moderne Nederland. De *tropes* waarmee de identiteit van het Marokkaans-Nederlandse kind in beeld wordt gebracht, functioneren ook niet in een verhaal dat zich in Pakistan afspeelt. In dergelijke verhalen zoals *De kat en de adelaar* (Hagen, 1997) wordt een meer victimiserend beeld geschetst. Het Oriëntalistische beeld wordt in dit verhaal gecombineerd met het beeld van de ‘Derde wereld’ als armoedig, waardoor school geen prioriteit is, maar kinderen op jonge leeftijd beginnen met werken.

Hoewel de andere twee boeken niet van essentialistisch gedachtegoed zijn doorspekt, gaan deze boeken etnische en culturele achtergrondkenmerken middels kleurenblindheid uit de weg. Hoewel vooroordelen en stereotypen hierdoor niet (expliciet) worden bevestigd en kleurenblindheid voor velen een vooruitgang – of zelfs ideaal – lijkt, houdt verschil niet op te bestaan door het uit de weggegaan of te ontkennen. Hoewel kleurenblindheid de traditioneel ingezetenen niet zal storen (en doorgaans zelfs zal behagen) ontbreekt het in kleurenblinde boeken nog steeds aan identificatiemogelijkheden voor de geëtniceerde lezer, die in zijn/haar dagelijkse werkelijkheid wel degelijk verschillen ervaart. Dergelijke boeken dragen dus niet bij aan begrip voor verschil en gelijkwaardig functioneren in de samenleving. Integendeel, door verschil uit te wissen dragen zij bij aan het bestendigen van een zelfbeeld dat door Wekker wordt getypeerd als ‘witte onschuld’, “een dominante manier samen waarop Nederlanders over zichzelf denken: als een kleine maar rechtvaardige, ethische natie; kleurenblind en dus vrij van racisme; als inherent superieur op moreel en ethisch terrein, en dus een gidsland voor andere volkeren en naties.” (Wekker, 2018: 9). Op basis van

het sample lijkt het victimiserende beeld van de jaren zeventig, langzaam maar zeker plaats te maken voor een kleurenblind beeld. Of er daadwerkelijk sprake is van een verschuiving in de representatie van de ‘ander’, zoals eerder een verschuiving van wild en barbaars naar victimiserend (De Sterck, 1989), zal onderzoek op basis van een groter sample moeten uitwijzen.

4.3 Discussie

Hoewel een en andere duidelijk is geworden, zijn er tal van vragen gerezen en/of onbeantwoord gebleven. In deze paragraaf worden de tekortkomingen van dit exploratief onderzoek besproken en worden handreikingen voor toekomstig onderzoek gedaan.

Allereerst kunnen er kanttekeningen worden geplaatst bij de omvang van het sample. Hoewel de data duidt op structurele misrepresentatie van verschil, dient dit beeld op basis van een groter sample genuanceerd te worden. Aan dergelijk onderzoek zouden daarom meer scholen mee kunnen doen, meer onderwijzend personeel geïnterviewd kunnen worden en een groter aanbod kunnen worden geanalyseerd. Zo zouden bijvoorbeeld ook de klassenbibliotheek en de ‘vrijleesboeken’ (A en/of B-boeken) meegenomen kunnen worden in de analyse. Uit interviews kwam namelijk dikwijls naar voren dat kinderen in de klas ook AVI-boeken hebben en hierdoor de schoolbibliotheek minder vaak bezoeken. Ook wordt er door leerlingen soms gekozen voor boeken met andere coderingen, bijvoorbeeld een A of B boek. Naast de literatuur in de bibliotheken zouden ook de gebruikte schoolmethodes en lesmaterialen op diversiteitsvriendelijkheid onderzocht kunnen worden. Voor een onderzoek met een dergelijke omvang zouden scholen uiteraard meermaals bezocht moeten worden. Zoals dat gebruikelijk is, rijzen er tijdens het analyseren van de data nieuwe vragen op. Zo realiseerde de onderzoeker zich na het veldwerk dat bepaalde vragen (op een andere manier) gesteld hadden kunnen worden, bijvoorbeeld ‘Hoe wordt er invulling gegeven aan ICO op uw school?’ en ‘Wat is het belang van een multicultureel boekenaanbod?’. Hoewel dergelijke vragen tijdens de terugkoppeling aan bod zijn gekomen, is dit niet structureel aangepakt. Door alle respondenten nogmaals dezelfde, anders geformuleerde en totaal andere vragen te stellen, kunnen de bevindingen bovendien getrianguleerd (Bryman, 2004: 275) worden. Daarmee zal de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek toenemen.

De boeken die op het moment van mijn bezoek in de laatjes van de kinderen lagen, zijn niet in het sample opgenomen. De gecatalogiseerde boeken zouden daarom een vertekend beeld van het aanbod kunnen geven. Met andere woorden: het onderzochte aanbod biedt een

indicatie maar is niet identiek aan het gehele aanbod. Voor een exacter beeld zou de studie bijvoorbeeld in de zomervakantie herhaald kunnen worden, wanneer alle boeken in de bibliotheek liggen. Ook zou aan leerkrachten gevraagd kunnen worden om de boeken in de klas te inventariseren.

Ten derde dient de subjectiviteit van de onderzoeker niet vergeten te worden. Dat wil zeggen dat er bij het categoriseren van de personages naar etniciteit, sprake kan zijn van ‘vergissingen’. De onderzoeker zou figuren op de kapt van boeken voor geëtniceerd hebben kunnen aanzien, waar een andere onderzoeker deze figuren misschien als traditioneel ingezetenen zou hebben geclassificeerd. Etniciteit is immers een sociaal construct en daarmee open voor verschillende manieren van classificeren. Hoewel er bij twijfel naar de inhoud van het verhaal is gekeken, zou het percentage boeken met geëtniceerde karakters nog lager uit kunnen vallen dan de resultaten van dit onderzoek suggereren. Bij twijfel over de classificatie zouden dergelijke boeken aan anderen voorgelegd kunnen worden. Een dergelijke aanpak neemt echter niet weg dat classificatie per definitie een (inter)subjectieve aangelegenheid is. Hetzelfde geldt voor het categoriseren van de boeken op leesniveau. Hoewel de aangeboden boeken door derden op AVI-niveau zijn gelabeld en gecategoriseerd, viel het op dat sommige boeken op twee manieren zijn gecodeerd; volgens het oude en het nieuwe classificatiesysteem. Het converteren van (oude naar nieuwe) AVI-coderingen is echter niet aan iedereen toe besteed. Hierbij zouden door verschillende personen verschillende keuzes kunnen worden/zijn gemaakt, met als gevolg dat dit het aanbod kan hebben beïnvloed. Hoewel aan respondenten is gevraagd naar het converteren, werd hierop niet eenduidig gereageerd. Hiermee verband houdende tekortkomingen laten zich aan de hand van het volgende citaat goed illustreren:

“Sharité: Plak jij de stickers met AVI-codering op de rug van de boeken?

Respondent C2: Nee, ik weet ook niet wie dat doet en hoe dat moet.

Sharité: Oké, want bij sommige boeken zie ik dan bijvoorbeeld AVI 4 hier staan, of AVI 6, terwijl er in hetzelfde boek E5 staat. Ik heb het wel opgenomen in mijn onderzoek, maar ik weet niet of deze codering wel klopt.

Respondent C2: Ja ik weet ook niet wie daarover gaat ofzo. Het is wel iets waar ik me wel bezig mee wil houden, maar omdat er daar gewoon heel weinig tijd voor is.”

Afgaand op de bovenstaande dialoog zou de lezer zich terecht af kunnen vragen of de onderzoekscholen het nieuwe AVI-coderingsysteem wel consistent gebruiken. Een boek dat volgens het oude AVI-systeem de code 7 kreeg zou volgens het nieuwe systeem immers als

E5/M6 boek moeten worden gecategoriseerd³². De vraag is echter of dit overal en altijd correct is gebeurd. De gevolgen voor het sample moge duidelijk zijn: boeken die wél in het sample hadden moeten worden opgenomen, zijn mogelijk over het hoofd gezien omdat zij door derden op de ‘verkeerde’ plank zijn gezet. Een meer rigoureuze aanpak, waarbij het gehele aanbod van scholen wordt onderzocht, zou dit probleem kunnen verhelpen.

De scope van het onderzoek werd uiteraard ook beperkt door tijd en ruimte. Vandaar dat bij de kwantitatieve analyse niet is gelet op het publicatiejaar en de uitgeverijen. Hoewel er bij de kwalitatieve analyse wel op het publicatiejaar en de uitgeverij is gelet, is het zinvol om deze gegevens van alle boeken op te nemen in de analyse. Hiermee zou immers een genuanceerder beeld ontstaan van verschuivingen in de ontwikkeling van het Nederlandse cultureel archief zoals dit zich in kinderliteratuur manifesteert. Daarbij zou niet alleen gelet kunnen worden op boeken met uitsluitend of overwegend geëtniceerde karakters. De thematiek en setting van boeken met geëtniceerde personages zou ook vergeleken moeten worden met de thematiek en setting van boeken zonder geëtniceerde personages. Hoeveel procent van deze boeken speelt zich af in ruraal of urbaan Nederland of in het zielige buitenland? Daarnaast zou het bestuderen van het werk van geëtniceerde Nederlandse auteurs inzicht kunnen opleveren in de manier waarop zij bijdragen aan de beeldvorming van de ‘ander’ in Nederlandse (kinder)literatuur. Uit onderzoek naar het werk van zwarte filmmakers in de Verenigde Staten blijkt bijvoorbeeld dat Afro-Amerikaanse regisseurs niet per definitie bijdragen aan een minder stereotyperend en dehumaniserend beeld van zwarte Amerikanen. Integendeel, om hun werk te financieren lijken zij er eerder een schepje bovenop te moeten doen (Manatu, 2003).

De focus van dit onderzoek lag niet op de relatie tussen de leesvaardigheid en de aangeboden kinderliteratuur. Uit verschillende onderzoeken (Miller, 2013; Lance, Welborn & Hamilton-Pennel, 1993; Nielen & Bus, 2016) blijkt echter dat er een direct verband bestaat tussen het aanbod in de schoolbibliotheek (denk hierbij aan omvang collecties en professionals die in de bibliotheek werken) en de leesresultaten. Miller (2013) stelt in dit verband: “Students in classrooms with well-designed classroom libraries interact more with books, spend more time reading, demonstrate more positive attitudes toward reading, and exhibit higher levels of reading achievement” (Ibid: 80). Hoewel tal van onderzoeken aantonen dat de leesmotivatie, de leesattitude en de leesvaardigheid door (het ontbreken van) identificatiemogelijkheden worden beïnvloed, zou het interessant zijn om de effecten van de

³² Zie de omreken tabel van AVI-oud naar AVI-nieuw: <http://www.edelsteen.nl/Portals/71/docs/Diversen/AVI%20omreken tabel.pdf>

op Amsterdamse scholen aangeboden kinderliteratuur op de leesvaardigheid en/of identiteit van de leerlingen te onderzoeken. Hieraan zou tijdens een volgend onderzoek wel aandacht aan geschonken kunnen worden, bijvoorbeeld door het leesgedrag van de leerlingen beter in kaart te brengen, leerlingen te interviewen en/of enquêtes af te nemen. Bij dergelijk onderzoek zou gebruik gemaakt kunnen worden van de Leesmotivatieschaal van Aarnoutse en Schellings (2003). Volgens Aarnoutse en Schellings is de Leesmotivatieschaal:

“een combinatie van zelf geformuleerde vragen (zoals Vind je het leuk om allerlei weetjes uit boeken te halen?), de Leesattitudeschaal van Aarnoutse (1990) en de Leesattitudeschaal van Bisschop, Aarnoutse en Feenstra (1985). Als aanwijzing dat leerlingen over een bepaalde leesmotivatie (inclusief leesattitude) beschikken, geldt dat ze een vraag over een leessituatie of leesmateriaal bevestigend of ontkennend beantwoorden door *ja* of *nee* aan te kruisen” (Ibid.: 117).

Met een dergelijk instrument kan onderzocht worden wat kinderen van lezen en het leesmateriaal vinden, en kan het aanbod beter op de behoefte van de leerlingen worden afgestemd, zodat hun leesplezier – en indirect de leesvaardigheid – erop vooruit gaat. Om de effecten op de leesvaardigheid en de identiteit van de leerlingen te onderzoeken zou het interessant zijn om scholen met een relatief diversiteitsarm aanbod te vergelijken met scholen met een zeer diversiteitsvriendelijk aanbod.

Bibliografie

- Aarnoutse, C.A.J. (1990). *Woordenschattest en Leesattitudeschaal. Bestemd voor groep 5 van het basisonderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C.A.J. & Schellings, G. (2003). Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *Pedagogische Studiën* 80(2): 110-126.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Arnoldus, H. (1957). *Oki en Doki bij de nikkers*. Harderwijk: De Eekhoorn.
- Bakker de, S. (2015). *Suriname here we come! Het eerste reisverhaal van Floortje de Mol*. Alkmaar: Uitgeverij Kluitman B.V.
- Balke A, Stokvis P (2001) De 'sociale kwestie' in boeken voor de Nederlandse jeugd tussen 1870 en 1920. *Pedagogiek* 21(1):8–20.
- Banks, J.A. (1988). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural Leader*, 1, 1-2.
- Banks, J.A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: approaches and guidelines. In: J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 189-207). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J.A.Banks & C.A. McGee Banks (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp 3-29).San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumann, G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking national, Ethnic, and Religious Identities*. New York & London: Routledge.
- Benchley, N. & Lobel, A. (ill.) (1993). *Rode Vos en zijn kano*. Amsterdam: Uitgeverij Ploegsma.
- Bennington, K. (2016). *Designing and curating a classroom library for lifelong readers*. Indianapolis: University Honors Program Of Butler University. Geraadpleegd op 4 maart 2017, <http://digitalcommons.butler.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1340&context=ugtheses>.
- Berg, H. van den, & Reinsch, P. (1983). *Racisme in schoolboeken. Het gladde ijs van het westerse gelijk*. Amsterdam: Socialistische Uitgeverij Amsterdam.
- Bieger, E.M. (1995). Promoting multicultural education through a literature-based approach. *The Reading Teacher*, 49(4), 308-312.

- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2016). *Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie*. Geraadpleegd op 18 juli 2018, ontleend aan:
<http://downloads.slo.nl/Documenten/essay-persoonsvorming-gert-biesta.pdf>.
- Bishop, R.S. (1987). Extending multicultural understanding through children's books. In: B. Cullinan (Ed.), *Children's literature in reading program* (pp. 60 – 61). Newark, DE: International Reading Association.
- Bishop, R.S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. In: *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom* 6(3), ix - xi. Geraadpleegd op 1 februari 2017,
<https://fall15worldlitforchildren.wordpress.com/mirrors-windows-sliding-glass-doors/>.
- Bisschop, P., Aarnoutse, C., & Feenstra, H. (1985). *Leesattitudeschalen bestemd voor het derde, vierde en vijfde leerjaar van het basisonderwijs*. Nijmegen: Berkhout.
- Boonen, R. (2015). *Naar een cultuur van de vrede in maatschappij en school*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Bovens, M., Bokhorst, M., Jennissen, R. & Engbersen, G. (2016). *Migratie en classificatie: Naar een meervoudig migratie-idioom*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Bruin, K. & Heijde, H. van der. (1995). *Intercultureel Onderwijs in de Praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2nd edition. California: Sage.
- Council on Interracial Books for Children. (1980). *Guidelines for Selecting Bias-Free Textbooks and Storybooks*. New York: Council on Interracial Books for Children.
- Council on Interracial Books for Children. (1998). *10 Quick Ways to Analyze Children's Books For Racism and Sexism*. Sacramento: California State Department of Education.
- Dam, A. van & Van Oorschot, J. (ill.) (2003). *Mijn tante uit Marokko*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.
- Defoe, D. (1719). *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe of York,*

- Mariner. London: Taylor.
- 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).
- Derman-Sparks, L. (2013). Guide for Selecting Anti-Bias Children's Books. Geraadpleegd op 23 juni 2018, ontleend aan: <https://www.teachingforchange.org/selecting-anti-bias-books>.
- Dessing, M. "Waarom bibliothecarissen moeten mikken op een cultureel zo divers mogelijk publiek", *Bibliotheekblad*, 13 april 2018. Geraadpleegd op 23 juni 2018, ontleend aan <https://www.bibliotheekblad.nl/rubrieken/artikel/1000008476> .
- Dors, H. (1984). *Rond de conceptualisering van intercultureel onderwijs. Een notitie voor onderwijskundigen, beleidmakers en overige belangstellenden*. Amsterdam.
- Dors, H. & Kroon, S. (1987). Intercultureel onderwijs en taalonderwijs. In: P, Batelaan (editor), *Taalonderwijs in een multi-etnische samenleving* (blz. 23 – 39). Enschede: VALO-Moedertaal.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden: Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Dumper, M. (2007) Reevaluating the past, rethinking the future. In: Dumper, M. & Stanley B.E., *Cities of the Middle East and North Africa: A Historical Encyclopedia*. Santa Barbara, California: ABC CLIO.
- Elkin, J., Obrenović, R. & Verschuren, H. (1979). *Buiten het boekje. Anderstalige kinderen in de jeugdbibliotheek*. Den Haag: Nedelrands Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- Extra, G. (2011). *De Omgang met Taaldiversiteit in de Multiculturele Samenleving: Nederland in Internationaal Vergelijkend Perspectief*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Ed. Quentin Hoare & Geoffrey Nowell Smith. Londen: Lawrence & Wishart.
- Hagen, H. & Hopman, P. (ill.) (1997). *De kat en de adelaar*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij.
- Heijde, H. van der, Kampman, L. & Bruin, K. (2016). *Culturele diversiteit in de klas*. Bussum: Coutinho.
- Heijde, H. van der, Kampman, L. & Bruin, K. (2017). *Culturele diversiteit in de klas*. Bussum: Coutinho. Zesde herziene druk, tweede oplage.

- Hollander, V. den & De Wit, J. (ill.) (2006). *Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketoetoe*. Amsterdam: Uitgeverij Ploegsma.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. C. (2015). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum B.V.
- Keijl van der, J. (2018, 19 mei). *Onderzoek naar racistisch lesmateriaal*. Opgevraagd van: <https://www.parool.nl/amsterdam/onderzoek-naar-racistisch-lesmateriaal-op-basisscholen~a4598578/>
- Kramer, M., Derveld, P. Echteld, A. & Vlerk, D. van der. (1996). *Kleuren in de spiegel: Kennis en vaardigheden voor lesgeven in multi-etnisch perspectief*. Assen: Van Gorcum.
- Kuiken, F. & Droge, S. (2010). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Lance, K.C., Welborn, L. & Hamilton-Pennel, Ch. (1993). *Impact of School Library Media Centers on Academic Achievement: 1993 Colorado Study*. Castle Rock, Colorado: Hi Willow Research and Publishing.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2003). Intercultural education in Dutch schools. *Curriculum Inquiry*, 33(4): 385 – 399.
- Leeman, Y. & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(1): 57 – 72.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1996) Normen en waarden in meisjesliteratuur. De (her)waardering van een genre. In: Mooren, P., Verschuren H., Lierop-Debrauwer, H. van (eds) *Het Paard Van Troje. Niet-Schoolse Teksten in Het Onderwijs*. Den Haag: NBLC Uitgeverij, pp 98–106.
- Lifshitz, J. (2016). Having students analyze our classroom library to see how diverse it is. Geraadpleegd op 12 maart 2017, ontleend aan: <https://crawlingoutoftheclassroom.wordpress.com/2016/05/07/having-students-analyze-our-classroom-library-to-see-how-diverse-it-is/>.
- Maliepaard, B., “De held heet zelden Achmed”, *Trouw*, 6 oktober 2012. Geraadpleegd op 5 oktober 2017, ontleend aan: <https://www.basmaliepaard.nl/publicaties/trouw-interviews/de-held-heet-zelden-achmed>.
- Manatu, N. (2003). *African American Women and Sexuality in the Cinema*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Mazarese, C. & Verheyden, L. (2005). Verhalen zijn vensters op de wereld. ICO-iseer je

- aanbod. In: *Kleuters en ik*, jrg. 21(3), 27 – 28.
- Miller, D. (2013). *Reading in the wild: The book whisperer's key to cultivating lifelong reading habits*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen (1981). *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs*. Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen: Den Haag.
- Mok, I. & Reinsch, P. (1996). *KiesKleurig: Handleiding Intercultureel Lesmateriaal*. Utrecht: Parel.
- Mostert, E. (2015). Children's books as a historical source: flooding in 20th century Dutch children's book. *Water History*, 7(3), pp. 357 – 370.
- Munck, M. de. (1976). *Het blanke beest*. Averbode: Altiora.
- Nielen, T.M.J. & Bus, A.G. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Stichting Lezen Reeks deel 26. Delft: Eburon.
- Neuman, S.B. (2001). *The Importance of the Classroom Library*. Geraadpleegd op 27 februari 2017, ontleend aan: teacher.scholastic.com/products/paperbacks/library.pdf .
- Noort, N. van. (1976). *Muziek in het oerwoud*. Groningen: De Vuurbaak.
- Norel, K. (1971). *Scheepsmaat Woeltje*. Amsterdam: Deltos Elsevier
- Oittinen, R. (2000). *Translating for Children*. New York & London: Garland Publishing Inc.
- Onderzoek, Informatie en Statistiek. (2017). *Amsterdam in Cijfers, Jaarboek 2017*. Goudriaan: De Groot Drukkerij. Geraadpleegd op 15 juli 2018, ontleend aan: <https://www.ois.amsterdam.nl/assets/pdfs/2017%20jaarboek%20amsterdam%20in%20cijfers.pdf> .
- Ouden, A. den (1997). *Stereotypering, Racisme en Etnocentrisme. Een onderzoek naar beeldvorming over allochtonen in kinderboeken, leermiddelen en toetsen*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Redmond, R. (1980). *Zwarte mensen in kinderboeken*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- Rousseau, J.J. (1762). *Emile, or Education*. Vertaald door Barbara Foxley, M.A. (London & Toronto: J.M. Dent and Sons, 1921; New York: E.P. Dutton, 1921). Geraadpleegd op 30 juli 2018. Ontleend aan: <http://oll.libertyfund.org/titles/2256>

- Rutten, R., “Kinderboek over Suriname uit de handel”, *NCR*, 9 juli 2018. Geraadpleegd op 18 juli 2018, ontleend aan:
<https://www.nrc.nl/nieuws/2018/07/09/kinderboek-over-suriname-uit-de-handel-a1609440>.
- Said, E. W. (1993). *Culture and Imperialism*. London: Chatto & Windus.
- Szecs, T., Manning, M., Potter, G., Thirumurthy, V., Szecs, T. & Salakaja, M. (2009). Teaching strategies: children’s literature to help young children construct understandings about diversity: Perspectives from four cultures. *Childhood Education*, 86(2), 108-112.
- Sipe, L. R. (1999) Children’s response to literature: author, text, reader, context. *Theory Into Practice* 38(3), 120–129. doi:10.1080/00405849909543843
- Slee, C. & Halfmouw, S. (ill.) (2016). *Meester Paardenpoep*. Amsterdam: Overamstel Uitgevers bv.
- SLO. Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. (2008). *Beschrijving AVI-niveaus primair onderwijs*. Geraadpleegd op 12 april 2018. Ontleend aan:
<https://archive.is/Gq1wu#selection-875.0-883.533>.
- Spelbrink, H. & Van Mourik, J. M. (1997). Uit de geschiedenis van het jeugdboek. In: H. Spelbrink & W. de Graaff, *De wereld van het kinderboek*. pp. 19 – 59. Derde druk. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stark, T. H. (2011). *Integration in schools: a process perspective on students' interethnic attitudes and interpersonal relationships*. Groningen: s.n.
- Sterck, M. de. (1986). *In de spiegel: beeld van de immigrant in kinderboeken*. Leuven – Amersfoort: Acco.
- Sterck, M. de. (1989). Zwart-Afrika in de Nederlandstalige kinder- en jeugdliteratuur. *Vlaanderen. Jaargang 38*, pp. 172 – 121. Geraadpleegd op 28 juli 2018, ontleend aan:
https://www.dbnl.org/tekst/_vla016198901_01/_vla016198901_01_0022.php.
- Stichting Lezen (2017). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Traïdia, H. & Van Vuure, M. (2004). *De avonturen van Djoha. De grappigste man van de wereld. Het verhaal van de kip en het ei*. Amsterdam: Uitgeverij van Genneep.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken: Technisch Lezen, Woordenschat en Leesstrategieën*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.

- Vernooy, K. (2013). Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52(5), 210-223.
- Verroen, D. (2006). *Slaaf Kindje Slaaf*. Rotterdam: Uitgeverij Guijs.
- Verschuren, H. (1997). Groeiende belangstelling voor het kinderboek. In H. Spelbrink & W. de Graaff, *De wereld van het kinderboek*. pp. 9 – 18. Derde druk. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vogel, J. (2009). *Cultuur en migratie in Nederland. Nabije vreemden. Een eeuw wonen en samenwonen..* Den Haag: Sdu Uitgevers. Ontleend aan: http://www.dbnl.org/tekst/voge024cult01_01/colofon.htm.
- Vries, A. de (1989) *Wat heten goede kinderboeken? Opvattingen over kinderliteratuur in Nederland*. Amsterdam: Querido.
- Walta, J. (2011). *Open Boek: Handboek Leesbevordering*. Eindhoven: Kinderboekwinkel De Boekenberg.
- Wekker, G. (2018). *Witte Onschuld: Paradoxen van Kolonialisme en Ras*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wet op het Primair Onderwijs. (1981, 2 juli). Geraadpleegd op 10 februari 2018, ontleend aan <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/>.

Overige geraadpleegde websites:

- Campagnefilmpje van de PVV voor de gemeenteraadsverkiezingen 2018, geraadpleegd op 11 mei 2018, ontleend aan: <https://www.youtube.com/watch?v=NoBeCQhWFfY>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek, geraadpleegd op 17-18 februari 2018, ontleend aan: www.cbs.nl.
- Clavis Uitgeverij, geraadpleegd op 10 juni 2017, ontleend aan: www.clavisbooks.com.
- Omrekentabel AVI oud naar nieuw, geraadpleegd op 15 juli 2018, ontleend aan: <http://www.de-edelsteen.nl/Portals/71/docs/Diversen/AVI%20omrekentabel.pdf>.
- Toespraak van Prinses Máxima op 24 september 2007, geraadpleegd op 11 mei 2018, ontleend aan: <https://www.koninklijkhuis.nl/documenten/toespraken/2007/09/24/toespraak-van-prinses-maxima-24-september-2007>.
- Kieskleurig: <http://www.parel.nl/kieskl.htm>, geraadpleegd op 11 februari 2017.
- Maopé Books: www.maope.nl, geraadpleegd op 11 februari 2017.

Onderwijsconsument: www.onderwijsconsument.nl, geraadpleegd op 11 februari 2017.

Schoolwijzer Amsterdam: <https://schoolwijzer.amsterdam.nl/nl/po>, geraadpleegd op 21 februari 2017.

Spinzi: <https://spinzi.wordpress.com>, geraadpleegd op 11 februari 2017.

Stichting 3: www.stichting3.nl, geraadpleegd op 11 februari 2017.

Stichting Diversity: www.stichtingdiversity.nl, geraadpleegd op 11 februari 2017.

Stichting Rose Stories: www.rosestories.nl, geraadpleegd op 11 februari 2017.

Studio Sesam: www.studiosesam.be, geraadpleegd op 11 februari 2017.

Wit aan Zet: <https://www.nederlandwordtbeter.nl/projecten/wit-aan-zet/>, geraadpleegd op 12 september 2018.

Kinderboekenprijzen: <https://www.jeugdbieb.nl/rubriek.php?rID=220> geraadpleegd op 22 juli 2018.

Kinderjury winnaars: <https://www.kinderjury.nl/de-winnaars/>, geraadpleegd op 4 augustus 2018.

Zilveren Griffel winnaars: <https://www.hebban.nl/de-zilveren-griffel>, geraadpleegd op 4 augustus 2018.

Hans Hagen: <http://www.hanshagen.nl/boeken/de-kat-en-de-adelaar/>, geraadpleegd op 31 augustus 2018.

Vivian den Hollander: <http://viviandenhollander.nl/vivian/over-de-boeken/>, geraadpleegd op 12 augustus 2018.

Arend van Dam: <http://www.arendvandam.nl/biografie/> geraadpleegd op 11 augustus 2018.

Bibliotheek Eemland, geraadpleegd op 20 augustus 2018, ontleend aan:
<https://www.bibliotheekeemland.nl/klantenservice/veelgestelde-vragen/faq-indeling/jeugdlesboeken.html>.

Bijlagen:

I: De bevolking, huishoudens en bevolkingsontwikkeling in Nederland

Bevolking, huishoudens en bevolkingsontwikkeling vanaf 1900³³

		1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2016	2017
Bevolking op 1 januari															
Naar landsdeel															
Totaal bevolking	x 1 000	5 104	5 858	6 754	7 825	8 834	10 027	11 417	12 958	14 091	14 893	15 864	16 575	16 979	17 082
Noord-Nederland	x 1 000	788	861	955	1 015	1 095	1 206	1 264	1 406	1 556	1 594	1 657	1 714	1 718	1 722
Oost-Nederland	x 1 000	900	1 022	1 161	1 332	1 501	1 744	2 038	2 427	2 713	3 036	3 114	3 517	3 584	3 603
West-Nederland	x 1 000	2 580	3 019	3 535	4 060	4 595	5 068	5 713	6 320	6 635	6 967	7 396	7 777	8 062	8 126
Zuid-Nederland	x 1 000	836	955	1 179	1 425	1 643	1 965	2 367	2 786	3 120	3 293	3 497	3 567	3 615	3 630
Naar nationaliteit															
Totaal niet-Nederlands	x 1 000	53,0	70,0	.	.	.	.	107,0	212,1	473,4	641,9	651,5	735,2	900,5	972,3
Amerikaans	x 1 000	.	0,5	.	.	.	.	4,2	7,4	10,7	10,5	14,1	14,6	17,2	18,0
Belgisch	x 1 000	14,9	18,3	.	.	.	.	20,2	20,2	23,0	23,3	25,4	26,9	30,6	31,9
Brits	x 1 000	1,3	2,1	.	.	.	.	5,7	9,8	35,4	37,5	39,5	41,4	44,2	45,3
Duits	x 1 000	31,9	37,5	.	.	.	.	25,4	31,3	42,7	41,8	54,3	68,4	72,3	73,3
Italiaans	x 1 000	0,2	0,4	.	.	.	.	5,2	16,3	20,9	16,7	17,9	21,1	29,5	32,3
Voormalig Joegoslavisch	x 1 000	.	.	.	.	.	.	0,9	4,3	13,7	12,8	15,6	8,5	9,8	10,3
Marokkaans	x 1 000	.	.	.	.	.	.	0,1	17,4	71,8	148,0	119,7	66,6	42,3	39,9
Spaans	x 1 000	.	.	.	.	.	.	0,3	22,6	23,5	17,4	16,9	18,1	26,8	28,3
Turks	x 1 000	.	0,1	.	.	.	.	0,1	23,6	119,6	191,5	100,7	90,8	75,4	74,1
Migratieachtergrond: Suriname	x 1 000	.	.	.	.	.	.	.	.	145,7	219,0	302,5	342,3	349,0	350,0
Migratieachtergrond: Nederlandse Ant...	x 1 000	.	.	.	.	.	.	.	.	36,2	71,2	107,2	138,4	151,0	153,5
Bevolkingsontwikkeling															
Totale bevolkingsgroei	x 1 000	75	87	34	103	89	174	139	162	118	118	123	81	102	
Totale bevolkingsgroei, relatief	%	1,5	1,5	0,5	1,3	1,0	1,7	1,2	1,2	0,8	0,8	0,8	0,5	0,6	

Bron: CBS

³³ Tabel afkomstig van CBS, 2017: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37556/table?ts=1525522269416>

II: Criteria ter screening van les-, leermaterialen en illustraties (Dors, 1984)

Deze lijst met criteria is door Dors (1984) opgesteld om gehanteerde tekstboeken (en de aanwezige boekillustraties) te screenen op de aanwezigheid van racisme, vooroordeel, ethnocentrisme en discriminatie. Deze criteria zijn namelijk (Ibid.: 61 – 62):

1. “Laat etnische (en/of culturele) diversiteit in illustratief materiaal zien.
2. Personen van etnische afkomst zijn samen met blanke Nederlanders in de afgebeelde situaties te zien.
3. Karikaturale afbeeldingen van etnische groepen worden vermeden.
4. Gezinnen uit etnische groepen zijn in de illustraties zichtbaar.
5. Etnisch-gemengde gezinssituaties zijn in de illustraties zichtbaar (b.v. blanke vader, moeder van etnische herkomst).
6. Geeft accurate, terzake doende informatie.
7. Ontwikkelt concepten van een etnisch pluralistische samenleving.
8. Vermijdt verdraaiingen, weglatingen* en vooroordeel.³⁴
9. Moedigt het (positief) generaliseren aan vanuit het specifieke en concrete.
10. Vermijdt mythen (overleveringen, waarvan de juistheid oncontroleerbaar of zeer twijfelachtig is) en stereotypen.
11. Verbindt aan bouwstijlen positieve attitudes en begrip.
12. Maakt onderscheid tussen feit en opinie.
13. Schenkt aandacht aan feestdagen, festiviteiten, religieus gebruik van diverse etnische groepen.
14. Moedigt het scheppen van interculturele onderwijsleersituaties binnen de klas aan.
15. Hoofdpersonen c.q. helden van etnische afkomst worden in de tekst gepresenteerd.
16. De tekst moedigt leerlingen aan tot ontwikkeling en versterking van de eigen etnische identiteit, levensstijl en positief zelfbeeld.
17. De tekst laat zien hoe de multi-ethniciteit binnen de Nederlandse samenleving ontstaan is.
18. De tekst laat zien welke rol vooroordeel en discriminatie in de geschiedenis van Nederland en in die van andere landen hebben gespeeld.
19. De auteurs beschrijven de actieve participatie van etnische groepen in de Nederlandse samenleving.
20. De tekst moedigt aan tot wederzijds begrip en de opbouw van goede menselijke relaties.
21. Motiveert de komst van etnische groepen naar Nederland, door ook de Nederlandse rol in het immigratieproces te noemen.
22. De tekst is inclusief bijdragen van etnische groepen aan het zich ontwikkelende culturele beeld.
23. Presenteert ook etnische personen in rollen die maatschappelijk gezien een relatief hoge status hebben.
24. Presenteert uit de algemene geschiedenis gekozen voorbeelden van verrijking als gevolg van contacten tussen culturen.”

³⁴ Dors (1984: 61): “Met “weglating” wordt hier bedoeld: Het (opzettelijk) niet vermelden van de etnische groep, leden daarvan of etnische aanduiding, daar waar vermelding geïnterpreteerd zou kunnen worden als een bijdrage aan de verdere opbouw van de multi-etnische samenleving. Bijv.: Europese bijdragen aan de wereldliteratuur opnoemen en daarbij de etnische herkomst van Alexandre Dumas weglaten (hij was zwart).”

III: Interviewleidraad voor de groepsleerkrachten (Bennington, 2016)

1. De manier waarop de bibliotheek is samengesteld. Hoe zag dat proces eruit?
2. Hoe organiseert u de boeken in de schoolbibliotheek?
3. Welke criteria hanteert u bij het maken van keuzes voor boeken?
4. Hoe vaak bezoeken uw leerlingen de schoolbibliotheek en hoe vaak maken ze gebruik van de boeken uit de schoolbibliotheek?
5. Hebben de leerlingen inbreng in de inrichting van de schoolbibliotheek? Indien ja, hoe en waarom?
6. Is de aangeboden kinderliteratuur afgelopen jaren veranderd en hoe?
7. Schenkt u speciale aandacht aan specifieke boeken gedurende het schooljaar? Indien ja, welke boeken, hoe en waarom?
8. Welke functies vervult de schoolbibliotheek?
9. Hoe draagt de schoolbibliotheek bij aan de bevordering van leesvaardigheid?
10. Denkt u dat de schoolbibliotheek de manier waarop kinderen omgaan met het lezen van boeken heeft beïnvloed? Indien ja, hoe en waarom?
11. Hoe draagt de schoolbibliotheek bij aan de vorming van identiteit van de leerlingen?

Vragen opgesteld door Severina (2017):

1. Hoe ziet de samenstelling van de klas eruit in termen van etniciteit, religieuze achtergrond en geslacht?
2. Wie is verantwoordelijk voor het aanvullen van de schoolbibliotheek?
3. Vindt u dat de aangeboden kinderliteratuur de leef- en belevingswereld van de kinderen reflecteert?
4. Hoe zou u de leesattitudes van uw leerlingen beschrijven?
5. Denkt u dat de leesattitudes van uw leerlingen beïnvloed zullen worden het aanbod? In welke zin?
6. Zou de leesvaardigheid in positieve zin beïnvloed worden door een meer divers aanbod?
7. Hoe draagt u bij aan de leesmotivatie van de leerlingen?

IV: Interviewleiddraad bibliothecaressen van onderzoeksschool (Bennington, 2016)

1. Hoe organiseert u de boeken in de bibliotheek?
2. Hoe maakt u deze ruimte aantrekkelijk voor de leerlingen?
3. Schenkt u aandacht aan specifieke boeken in de bibliotheek? Waarom en hoe?
4. Welke criteria hanteert u bij het kiezen van het boekenaanbod?
5. Vernieuwt u het boekenaanbod na verloop van tijd? Hoe pakt u dat aan?
6. Organiseert u activiteiten in de schoolbibliotheek om boeken en het lezen van boeken onder de aandacht te brengen? Hoe en waarom?
7. Denkt u dat de inrichting van de bibliotheek de leesattitude en leesvaardigheid beïnvloedt? Zo ja, hoe?

V: Amsterdamse bevolking stadsdelen naar migratieachtergrond³⁵

Bevolking naar stadsdelen en migratieachtergrond, 1 januari 2017

stadsdeel	Surinaams	Antilliaans	Turks	Marokkaans	overig niet-westers	westers	Nederlands	totaal	totaal niet-westers	
									abs.	%
A Centrum	2555	735	871	1447	7655	22184	50975	86422	13263	15,3
B Westpoort	6	–	2	1	17	60	106	192	26	13,5
E West	6617	1531	7710	14360	13739	26883	73002	143842	43957	30,6
F Nieuw-West	9656	1446	19525	31745	16433	20880	51992	151677	78805	52,0
K Zuid	4771	1295	2213	4109	13526	33632	84886	144432	25914	17,9
M Oost	8987	1553	5721	12720	13912	22726	70148	135767	42893	31,6
N Noord	6942	1232	6092	9386	12448	11079	47587	94766	36100	38,1
T Zuidoost	25867	4470	1010	1923	22456	9137	22991	87854	55726	63,4
Amsterdam	65401	12262	43144	75691	100186	146581	401687	844952	296684	35,1
	procenten									
A Centrum	3,9	6,0	2,0	1,9	7,6	15,1	12,7	10,2	4,5	
B Westpoort	0,0	–	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
E West	10,1	12,5	17,9	19,0	13,7	18,3	18,2	17,0	14,8	
F Nieuw-West	14,8	11,8	45,3	41,9	16,4	14,2	12,9	18,0	26,6	
K Zuid	7,3	10,6	5,1	5,4	13,5	22,9	21,1	17,1	8,7	
M Oost	13,7	12,7	13,3	16,8	13,9	15,5	17,5	16,1	14,5	
N Noord	10,6	10,0	14,1	12,4	12,4	7,6	11,8	11,2	12,2	
T Zuidoost	39,6	36,5	2,3	2,5	22,4	6,2	5,7	10,4	18,8	
Amsterdam	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

bron: OIS

³⁵ Onderzoek, Informatie & Statistiek, 2017: 61. Geraadpleegd op 15 juli 2018.

VI: Verzoekbrief om medewerking afstudeeronderzoek

Geachte heer/mevrouw,

Ter afronding van de masteropleiding Nederlands als Tweede Taal en Meertaligheid (aan de UvA) verricht ik onderzoek naar de door Amsterdamse basisscholen aangereikte kinderliteratuur. Daarbij ben ik vooral geïnteresseerd in de manier waarop gender en etnische diversiteit worden voorgesteld in het aanbod voor leerlingen in groep 5 (AVI M5-E5). Middels dit schrijven wil ik u interesseren voor medewerking aan mijn onderzoek.

Zoals gezegd richt ik me voor data primair op de kinderliteratuur voor leerlingen in groep 5. Daarnaast zou ik de leerkrachten van groep 5 kort willen interviewen. Hierbij kunt u denken aan vragen die betrekking hebben op (de aan- en afwezigheid van) diversiteit in de aangeboden literatuur, de leesattitudes van de leerlingen en de manier waarop lezen gemotiveerd wordt.

Vindt u ook dat leerlingen zichzelf moeten kunnen herkennen in de kinderliteratuur? Wilt u weten hoe divers de bibliotheek van uw school is? Met het oog op het belang van de leerling hoop ik dat u medewerking wilt verlenen aan mijn onderzoek. Zou uw school medewerking verlenen, dan worden alle namen/persoonsgegevens uiteraard gefingeerd.

Zou u mij voor 27 maart per e-mail kunnen laten weten of u medewerking wilt verlenen? Voor eventuele vragen ben ik bereikbaar op het onderstaande telefoonnummer.
Alvast bedankt voor uw reactie.

Met vriendelijke groet,

Sharité Severina

Archimedesplantsoen 157H

1098KB Amsterdam

[M]: 06 13 54 59 78

[E]: sharite.severina@student.uva.nl

VII: Herinnering mail: verzoekbrief om medewerking afstudeeronderzoek

Beste heer/mevrouw,

Mijn naam is Sharité Severina en ter afronding van de Masteropleiding, Nederlands als Tweede Taal en Meertaligheid, verricht ik onderzoek naar de door Amsterdamse basisscholen aangereikte kinderliteratuur.

In het kader van mijn onderzoek zou ik graag uw schoolbibliotheek willen bezoeken om inzicht te krijgen in de beschikbare literatuur voor de leerlingen in groep 5 (AVI M5-E5). Daarbij ben ik vooral geïnteresseerd in de aan- en afwezigheid van diversiteit op het gebied van gender en etniciteit.

Daarnaast zou ik graag enkele vragen willen voorleggen aan de leerkrachten van groep 5. De vragen hebben betrekking op de leesattitudes van de leerlingen en de manier waarop lezen gemotiveerd wordt. Het liefst stel ik de vragen persoonlijk maar dit kan natuurlijk ook schriftelijk.

Naar verwachting duurt het bezoek aan de bibliotheek maximaal 2 dagen. Ik verwacht dat de gesprekken met de leerkrachten niet langer dan 20 minuten in beslag nemen. Zou uw school medewerking verlenen, dan worden alle namen/persoonsgegevens uiteraard gefingeerd. De bevindingen van het onderzoek zullen worden beschreven in mijn scriptie. Uiteraard ontvangt u hiervan een kopie.

Ik hoor graag (bij voorkeur voor 10 april) of u wilt meewerken aan mijn onderzoek en zo ja, welk moment (april of mei) het best uitkomt.

In afwachting van een reactie,

Hartelijke groet,

Sharité Severina

Archimedesplantsoen 157H

1098KB Amsterdam

[M]: 06 13 54 59 78

[E]: sharite.severina@student.uva.nl

VIII: Turflijsten onderzoekscholen

School A

<i>School A</i>	Auteur	AVI	Zijn er mensen op de cover van dit boek? Indien ja, is dit personage wit? Als er meerdere personages op de cover staan, zijn ze allemaal wit?	Aantal exemplaren in kast	Opmerkingen
	<i>Titel van boek</i>				
1.	Vivian den Hollander	E5	Een zwarte meid en een witte jongen Hoofdpersonages: een zwarte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Genre: detective
	<i>Spekkie en Sproet Raadsels op het cruise-schip</i>				
2.	Vivian den Hollander	5	Een zwarte meid en een witte jongen Hoofdpersonages: een zwarte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Genre: detective
	<i>Spekkie en Sproet Slimme speurders</i>				
3.	Vivian den Hollander	5	Een zwarte meid en een witte jongen Hoofdpersonages: een zwarte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Genre: detective
	<i>Spekkie en Sproet Speurders in spanning</i>				
4.	Vivian den Hollander	5	Een zwarte meid en een witte jongen Hoofdpersonages: een zwarte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Genre: detective
	<i>Spekkie en Sproet en de geheimzinnige tekening</i>				
5.	Vivian den Hollander	5	Een zwarte meid en een witte jongen Hoofdpersonages: een zwarte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Genre: detective
	<i>Spekkie en Sproet en de dolk van de sultan</i>				
6.	Vivian den Hollander	5	Een zwarte meid en een witte jongen Hoofdpersonages: een zwarte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Genre: detective
	<i>Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketoer</i>				
7.	Vivian den Hollander	5	Een zwarte meid en een witte jongen Hoofdpersonages: een zwarte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Genre: detective
	<i>Spekkie en Sproet paniek op het ijs</i>				
8.	Vivian den Hollander	5	Een zwarte meid en een witte jongen Hoofdpersonages: een zwarte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Genre: detective
	<i>Spekkie en Sproet en het raadsel van Roderik</i>				
9.	Vivian den Hollander	5	Twee witte meiden	1	Hoofdpersonage: een witte meid Bijrol: een witte meid
	<i>Stapvoets door de sneeuw</i>				

10.	Mieke van Hooft	5	Een witte meid Hoofdpersonage: een witte meid	1	<i>Onderwerp:</i> vriendschappen met dieren. <i>Genre:</i> actie & avontuur
	<i>Hier waakt de goudvis</i>				
11.	Else Holmelund Minarik	5	Nee, een beer en een kip	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Een kusje voor Kleine Beer</i>				
12.	Else Holmelund Minarik	5	Een witte meid en een beer	1	Hoofdpersonages: een beer en een witte meid
	<i>Kleine Beer en zijn vrienden</i>				
13.	Else Holmelund Minarik	5	Nee, twee beren	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Kleine Beer</i>				
14.	Selma Noort	5	Een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> pesten, kattenkwaad.
	<i>Geen grappen dit keer</i>				
15.	Wieke van Oordt	5	Een witte jongen, een wit meisje en een adelaar	1	<i>Onderwerp:</i> magie <i>Genre:</i> school. Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Het geheim van het zwarte potlood</i>				
16.	Hans Christian Andersen	5	Nee, een vogel	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Het lelijke jonge eendje</i>				
17.	Hans Christian Andersen	5	Een witte meid Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte meid	1	<i>Onderwerp:</i> sprookjes, prinsessen.
	<i>De prinses op de erwt</i>				
18.	Annie Keuper-Makkink	5	Nee, een kip en een wezel	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>De bezem-kip</i>				
19.	Wouter Klootwijk	5	Een witte vrouw en twee witte kinderen: jongen en meisje	1	<i>Onderwerp:</i> techniek, avontuur. Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte jongen
	<i>Mogen wij u ophijsen, mevrouw?</i>				
20.	Leonie Kooiker	5	Nee, twee konijnen	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>De trollenval</i>				
21.	Leonie Kooiker	5	Een witte meid en 13 witte mannen	1	<i>Onderwerp:</i> avontuur Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Wát zei het prinsesje?</i>				
22.	Hanna Kraan	5	Nee, een eekhoorn, kikker en vogel	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Domper, Krik en Melle</i>				
23.	Hanna Kraan	5	Een witte vrouw Hoofdpersonage: een witte vrouw	1	<i>Onderwerp:</i> sprookjes, heksen, vriendschap.
	<i>De boze heks moet winnen</i>				
24.	Hanna Kraan	5	Een witte vrouw	1	

	<i>De boze heks geeft een feest</i>		Hoofdpersonage: een witte vrouw		
25.	Anke Kranendonk	M5	Een witte jongen met een aapje	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Mi mono, mijn aapje</i>				
26.	Mirjam Pressler	5	Een witte meid en een witte jongen Hoofdpersonage: een witte meid Bijrol: een witte jongen	1	<i>Onderwerp: avontuur.</i>
	<i>Tanden brengen geluk</i>				
27.	Annie M.G. Schmidt	5	Twee zwartgetekende kinderen (deze kids zijn wit) Hoofdpersonage: een witte jongen en een witte meid	1	<i>Onderwerp: dagelijkse gebeurtenissen.</i>
	<i>Jip en Janneke</i>				
28.	Dr. Seuss	5	Nee, vijf vissen	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Een vis, twee vissen heel veel zeevissen</i>				
29.	Francesca Simon	E5	Een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrollen: een witte meid en een witte jongen	1	<i>Onderwerp: stout zijn, kattenkwaad</i>
	<i>Stoute Hendrik: de gemene valstrik en andere leuke verhalen</i>				
30.	Francesca Simon	E5	Een witte jongen en een witte vrouw Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp: stout zijn</i>
	<i>Stoute Hendrik: Het spaghetti-gevecht</i>				
31.	Rindert Kromhout	E5	Tweeling witte meiden Hoofdpersonages: twee witte meiden (tweeling)	1	<i>Onderwerp: pesten, op avontuur gaan.</i>
	<i>Ellie en Nellie op het onbewoonde eiland</i>				
32.	Rindert Kromhout	5	Tweeling witte meiden	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden
	<i>Ellie en Nellie in gevaar</i>				
33.	Rindert Kromhout	5	Een witte jongen	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De billenbijters</i>				
34.	Rindert Kromhout	5	Een witte jongen met een eend	1	<i>Thema: pesten</i> Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Super Duck valt aan!</i>				
35.	Guus Kuijer	5	Een witte meid, een witte jongen en een witte vrouw	1	Hoofdpersonages: een witte meid en een witte jongen
	<i>Tin Toeval en de kunst van het verdwalen</i>				
36.	Guus Kuijer	5	Een witte meid en zes witte mannen	1	Hoofdpersonage: een witte meid Bijrol: een witte jongen
	<i>Tin Toeval in de onderwereld</i>				
37.	Guus Kuijer	5	Twee witte meiden en één witte jongen	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden en één witte jongen
	<i>Met de poppen gooien</i>				

38.	Jan Banen	5	Een Joodse, witte meid	1	Hoofdpersonage: een Joodse witte meid
	<i>Waar zijn mijn ouders?</i>				
39.	Annet van Battum	5	Een meid	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Een robot doet alles</i>				
40.	Annet van Battum	5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Wie is de dader?</i>				
41.	Stasia Cramer	5	Een witte jongen en twee witte mannen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Fout!</i>				
42.	Dirk Nielandt	5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Geheim gezocht</i>				
43.	Mirjam Oldenhave	E5	Een witte man en veel geëtniceerde en witte kinderen (3 zwarte meiden, 1 zwarte jongen, 1 witte meid en 2 witte jongens)	1	Boek met geëtniceerde personages: Tokenisme: zwarte personages komen niet aan het woord Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Mees Kees op de kast</i>				
44.	Arend van Dam	5	Een zwarte meid en een witte jongen Hoofdpersonage: een zwarte meid Bijrol: een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Onderwerp: <i>White saviourism</i>
	<i>Het goud van Suriname</i>				
45.	Bies van Ede	5	Een jongen, man en meid. Ze zijn allemaal wit.	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en een witte meid
	<i>Paniek bij het Jeugdjournaal</i>				
46.	Roberto Piumini	E5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte man
	<i>Matthijs en z'n opa</i>				
47.	Ton van Reen	5	Twee witte jongens	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte jongen
	<i>Jij speelt vals</i>				
48.	Corrie Hafkamp	5	Twee witte meiden en een witte man	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden
	<i>Hallo held!</i>				
49.	Wim Burkunk en Mieke Geurts	5	Een zwarte jongen en een witte jongen op een ezel Hoofdpersonage: een zwarte jongen Bijrol: witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Onderwerp: <i>white saviourism</i>
	<i>Hoera, ik ben dom!</i>				
50.	Fred Diks	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Koen Kampioen en de superbeker</i>				
51.	Fred Diks	M5	Een witte en een gekleurde jongen	1	Boek met geëtniceerde

	<i>Koen Kampioen en het grote toernooi</i>		Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een geëtniceerde jongen		personages Tokenisme: alleen één geëtniceerde personage in het verhaal
52.	Fred Diks <i>Koen Kampioen is jarig</i>	M5	Een witte jongen op de voorgrond en in de achtergrond 1 witte meid, 3 witte jongens en 1 zwarte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Tokenisme: de zwarte personage komt niet aan het woord! Hoofdpersonage: een witte jongen
53.	Fred Diks <i>Koen Kampioen: Een echte nummer 10</i>	M5	Vijf witte jongens, twee witte meiden en één witte man	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
54.	Fred Diks <i>Koen Kampioen</i>	M5	Twee witte jongens en één witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
55.	Guus Kuijer <i>Op je kop in de prullenbak</i>	5	Twee witte meiden, één witte jongen en één witte man	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte man
56.	Hans Kuyper <i>Het geheim van het 100^e doelpunt</i>	E5	Twee witte jongens	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
57.	Elle van Lieshout <i>Mama komt toch altijd terug?</i>	5	Een witte meid en een witte man	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
58.	Anne Takens <i>Grijsje Eigenwijsje</i>	5	Een kat	1	Hoofdpersonages: dieren
59.	Dolf Verroen <i>Kleine Klaas en de grote vis</i>	5	Een witte meid en twee witte jongens	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje
60.	Henk Hokke <i>Diefstal in groep zeven</i>	5	Acht witte jongens en één zwarte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Tokenisme: één gekleurde personage in het verhaal <i>Onderwerp</i> : school, stelen
61.	Evelien van Dort <i>Ster in de sneeuw</i>	M5	Een witte meid en jongen	1	Hoofdpersonage: een paard
62.	Imme Dros <i>Roosje kreeg een ballon</i>	5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
63.	Bies van Ede	E5	Een witte jongen en een witte	1	Hoofdpersonage: een witte

	<i>Ik wil geen ridder worden</i>		ridder (mannelijk)		jongen
64.	Bies van Ede	5	Drie witte jongens	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Vlieg op</i>				
65.	Grimm	5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Sneeuwwitje</i>				
66.	Hans Hagen	5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Jubelientje ontploft</i>				
67.	Hans Hagen	5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Jubelientje wilt winnen</i>				
68.	Hans Hagen	5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Jubelientje leert lezen</i>				
69.	Arnold Lobel	M5	Nee, een muis	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Muizensoep</i>				
70.	Arnold Lobel	5	Nee, acht muizen	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Muizen verhalen</i>				
71.	Arnold Lobel	5	Nee, een varken	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Valentijn</i>				
72.	Paul van Loon	M5	Een witte meid en jongen	1	Hoofdpersonage: een witte meid Bijrol: een witte jongen
	<i>Foeksia en de toverschaatsen</i>				
73.	Paul van Loon	5	Twee mannelijke vampieren (jong en oud)	1	Hoofdpersonage: een witte jongen (vampier)
	<i>De meester is een vampier</i>				
74.	Paul van Loon	E5	Een witte jongen en een weerwolf	1	Hoofdpersonage: een weerwolf Bijrol: een witte jongen
	<i>Dolfje Weerwolfje</i>				
75.	Paul van Loon	5	Twee witte jongens	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte jongen
	<i>Wat ritselt daar?</i>				
76.	Koos Meinderts	5	Een witte man, witte meid en een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De saaiste vader van de hele wereld</i>				
77.	Renate Welsch	5	Een witte meid en witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Nina ziet alles anders</i>				
78.	Leonie Kooiker	5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Het spookt op school</i>				

79.	Guus Kuijer	5	Een witte man en een wit meisje	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Krassen in het tafelblad</i>				
80.	Paul van Loon	5	Drie witte mannen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Kind te koop</i>				
81.	Vivian den Hollander	M5	Twee witte meiden, één witte jongen en een paard	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Een veulen op de Roskamp</i>				
Totaal				82	14 boeken met geëtniceerde personages op de omslag

School B

<i>School B</i>	Auteur	AVI	Zijn er mensen op de cover van dit boek? Indien ja, is dit personage wit? Als er meerdere personages op de cover staan, zijn ze allemaal wit?	Aantal exemplaren in kast	<i>Opmerkingen</i>
	<i>Titel van boek</i>				
1.	Vivian den Hollander	M5	Vier witte jongens en twee zwarte jongens Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte meid en een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> voetbal, pesten. Boek met geëtniceerde personages op de cover. Tokenisme: De zwarte personages komen niet aan het woord.
	<i>Goal!</i>				
2.	Annemarie Dragt	M5	Twee witte meiden en een paard.	1	<i>Onderwerp:</i> paarden. Hoofdpersonage: een witte meid Bijrol: een witte meid
	<i>Wat heeft Wampie?</i>				
3.	Marion van de Coolwijk	M5	Een witte meid en twee kippen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Ik lees nu een verhaal. De verhalen worden langer.</i>				
4.	Elfie Donnelly	M5	Twee vogelbekdieren	1	<i>Onderwerp:</i> avontuur Hoofdpersonage: een oude witte vrouw
	<i>Een pakje voor mevrouw Larietand</i>				
5.	Wim Burkunk	M5	Een witte jongen en een kat	1	<i>Onderwerp:</i> toveren

	<i>Ik wil niet toveren!</i>				Hoofdpersonage: een witte jongen
6.	Gerard Brands	M5	Een schaap, twee konijnen , twee herten, een zwijn en een vogel.	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Het schaap in de luie stoel en andere avonturen met dieren</i>				
7.	Rindert Kromhout	M5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Het geheim van de afgebeten vingers</i>				
8.	Bies van Ede	M5	Drie witte meiden (een tweeling en een eenling) Hoofdpersonage: een witte meid	1	<i>Onderwerp:</i> Vakantie, horror, avontuur
	<i>De griezelpcamping</i>				
9.	Hanna Kraan	M5	Een witte vrouw Hoofdpersonage: een witte vrouw	1	<i>Onderwerp:</i> Heks, spoken.
	<i>De boze heks is weer bezig!</i>				
10.	Sjoerd Kuiper	M5	Een witte man en witte jongen en vijf muizen.	1	Hoofdpersonage: een muis
	<i>Denk om de muizen!</i>				
11.	Elsa Bozzolini-Jäger	M5	Een multiculturele groep geëtniceerde kinderen: een zwarte meid, een Aziatische jongen, drie witte kinderen (2 jongens en 1 meisje) Dit boek bevat vijf korte verhalen over kinderen die met twee culturen opgroeien.	1	<i>Boek met geëtniceerde personages</i> Hoofdpersonages: verhaal 1. een witte jongen (Italiaans), verhaal 2. een witte jongen en meisje (Spaans), verhaal 3. een geëtniceerd meisje (Arabisch), verhaal 4. een geëtniceerd meisje (Surinaams) en verhaal 5. een geëtniceerd jongetje (Chinees)
	<i>De diefmeeuw en andere verhalen</i>				
12.	Annemarie Dragt	M5	Twee witte meiden en een paard	1	<i>Onderwerp:</i> paarden Hoofdpersonages: twee witte meiden
	<i>Een eigenwijze pony</i>				
13.	Burny Bos	M5	Twee witte jongens, een cavia en een geit	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte jongen
	<i>King Kong de circus-cavia</i>				
14.	Ienne Biemans	M5	Een witte jongen en een dwerg.	2	<i>Onderwerp:</i> heks, pesten Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Het Akke-Takke-Kistje</i>				
15.	Betty Sluyzer	M5	Zes witte jongens	1	<i>Onderwerp:</i> avontuur Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een boom in de klas</i>				

16.	Hans Hagen	M5	Een blonde, witte meid Hoofdpersonage: een witte meid	2	<i>Onderwerp:</i> avontuur, grootouders.
	<i>Jubelientje en haar liefste oma</i>				
17.	Nicole van Heeswijk	M5	Twee witte meiden, twee witte jongens, een leeuw en een vogel.	1	<i>Onderwerp:</i> vriendschap, dieren, avontuur. Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrollen: een witte jongen en een wit meisje
	<i>De Beestenbende</i>				
18.	Fred Diks	M5	Een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> voetbal, vriendschap, wedstrijd Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Koen Kampioen en de superbeker</i>				
19.	Dolf Verroen	M5	Een kat Hoofdpersonage: een witte jongen	1	“Verhalen over kinderen zoals jij” <i>De illustraties bevatten alleen maar <u>witte</u> kinderen.</i>
	<i>De kat in de gordijnen</i>				
20.	Betty Sluzyer	M5	Een boot Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> avontuur, grotten.
	<i>Verdwenen</i>				
21.	James Stevenson	M5	Alleen dieren: een beer, muis, etc.	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Een doos in Moddergat</i>				
22.	Carry Slee	M5	Een witte vrouw, witte jongen en wit meisje.	1	<i>Onderwerp:</i> gezinsuitbreiding. Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje (ze zijn tweelingen)
	<i>Hallo baby!</i>				
23.	Mirjam Pressler	M5	Een wit meisje, witte vrouw en 2 witte mannen	1	<i>Onderwerp:</i> verdwalen. Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Nora in het warenhuis</i>				
24.	Mirjam Pressler	E5	Een witte meid en witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte vrouw
	<i>Jessie en tante Dora</i>				
25.	Gene Zion	E5	Een hond	1	Hoofdpersonages: een hond en een witte vrouw
	<i>Harry en de zangbuurvrouw</i>				
26.	Koos Meinderts	E5	Een witte man	1	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Koning Voetbal</i>				
27.	Rom Molemaker	M5	Een witte jongen, een vogel, muis, hamster en vissen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Olaf de Polaf</i>				
28.	Magdalen Nabb	E5	Een witte meid en een panda	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Josie en de amandelpanda</i>				
29.	Arnold Lobel	E5	Een kikker en een pad	1	Hoofdpersonages: dieren

	<i>Een jaar bij Kikker en Pad</i>				
30.	Koos Meinderts	E5	Een witte man en jongen Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte man	1	<i>Onderwerp:</i> eenoudergezin
	<i>Keizer en de verhalenvader</i>				
31.	Carry Slee	E5	Een witte jongen en meisje Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje	1	<i>Onderwerp:</i> stiefgezinnen
	<i>Hokus Pokus...plas!</i>				
32.	Sjoerd Kuiper	E5	Een wit meisje en een varken en een zwaan Hoofdpersonage: een wit meisje	1	Een mensenbaby die opgroeit tussen dieren.
	<i>Josje</i>				
33.	Vivian den Hollander	E5	Een witte jongen, drie witte meiden en een zwarte jongen Hoofdpersonage: een geëtniceerde (zwarte) jongen	1	Boek met geëtniceerde personages: Tim, Samir en Lindsey gaan met hun voetbalclub op kamp. Samir (een geëtniceerde jongen) wordt beschuldigd van diefstal. <i>Onderwerp:</i> beschuldiging, voetbal
	<i>Hé, scheids!</i>				
34.	Vivian den Hollander	E5	Een zwarte meid, witte jongen en twee zwarte mannen. Hoofdpersonages: zwarte meid en witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages, Onderwerp: detective
	<i>Spekkie en Sproet en het verdwenen beeld</i>				
35.	Bies van Ede	E5	Een witte jongen en een witte man.	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Het verboden bos</i>				
36.	Anke Kranendonk	E5	Een witte jongen, een uil en drie vleermuizen Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> Angsten Mees, witte jongen, moet zijn mannelijkheid bewijzen.
	<i>Wat klopt daar in de nacht?</i>				
37.	Carry Slee	E5	Een zwarte jongen, een witte meid en twee witte jongens Hoofdpersonage: een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> voetbal, pesten
	<i>Klapzoenen en valsspelers</i>				
38.	Dyan Sheldon	E5	Een witte meid en een kat	1	Hoofdpersonages: een kat en een wit meisje
	<i>Harry gaat op reis</i>				
39.	Dyan Sheldon	E5	Een witte meid en een kat Hoofdpersonages: een kat en een wit meisje	2	<i>Onderwerp:</i> avontuur
	<i>Harry en Kuiken</i>				
40.	Dyan Sheldon	E5	Een witte meid en een kat Hoofdpersonages: een kat en een witte meid	1	<i>Onderwerp:</i> avontuur
	<i>Harry de ontdekker</i>				
41.	Dyan Sheldon	E5	Een witte en zwarte jongen en een hond Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een zwarte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> pesten
	<i>Mijn broer is sterker dan sterk</i>				

42.	Nanda Roep	E5	Twee witte meiden Hoofdpersonages: twee witte meiden	1	<i>Onderwerp</i> : avontuur
	<i>Een geheim luik</i>				
43.	Jacques Vriens	E5	Een witte meid en witte jongen Bijrol: een witte jongen	1	<i>Onderwerp</i> : echtscheiding, vriendschap Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Vaders, moeders? Hardgekookte eieren!</i>				
44.	Ellen de Wachter	E5	Twee witte meisjes Bijrol: een wit meisje	1	<i>Onderwerp</i> : avontuur Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Het koektrommelraadsel</i>				
45.	Anne Steinwart	E5	Een witte meid	1	<i>Onderwerp</i> : heksen Hoofdpersonage: een witte meid (een heks)
	<i>Heksenverhalen</i>				
46.	Ellen de Wachter	E5	Een witte jongen met een hond	1	<i>Onderwerp</i> : vriendschap met dieren Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een geheime hond</i>				
47.	Simone van der Vlucht	E5	Twee witte meiden en een kat Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een wit meisje	1	<i>Onderwerp</i> : vriendschap, heksen
	<i>Hester de Witte Heks</i>				
48.	Betty Sluizer	E5	Een wit meisje, twee witte jongens en een witte vrouw. Hoofdpersonage: een wit meisje	1	<i>Onderwerp</i> : anderszijn
	<i>De buitenboordclub</i>				
49.	Johan Diepstraten	E5	Een witte jongen	1	<i>Onderwerp</i> : pesten, voetbal Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Joppa en de pestkop</i>				
50.	Paul van Loon	E5	Een kikker	1	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Meester Kikker</i>				
51.	Jacques Vriens	E5	Een witte man en veel witte kinderen (zowel jongens als meisjes)	1	<i>Onderwerp</i> : schoolleven Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Meester Jaap</i>				
52.	<i>Wim Burkunk en Mieke Geurts</i>	M5	Een Indiase jongen en een Indiase man. Hoofdpersonage: een Indiase jongen	1	<i>Boek met geëtniceerde personages</i> <i>Onderwerp</i> : familieperikelen
	<i>Wie vecht, verliest</i>				
53.	Henk van Kerkwijk	M5	Een witte meid, twee witte mannen, twee koeien, een geit en een hond	1	<i>Onderwerp</i> : oorlog Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Muiske</i>				
54.	Pieter Feller	M5	Twee witte meiden	2	<i>Onderwerp</i> : vriendschap Hoofdpersonage: een witte meid Bijrol: een witte meid
	<i>De Tweede Kraam</i>				
55.	Anke de Vries	M5	Een witte meid en jongen Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp</i> : wensdromen <i>Genre</i> : sprookjes
	<i>De droomsoes</i>				

56.	Hans Hagen	M5	Pakistaanse mannen en een jongen Hoofdpersonage: een Pakistaanse jongen	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp: mysterie</i>
	<i>De kat en de adelaar</i>				
57.	Vivian den Hollander	M5	Twee witte meisjes en een witte jongen	1	<i>Onderwerp: schoolleven, avontuur</i> Hoofdpersonages: twee meisjes en een jongen
	<i>Alweer die groep drie!</i>				
Totaal				61	8 boeken met geëtniceerde personages op de omslag

School C

School C	Auteur	AVI	Zijn er mensen op de cover van dit boek? Indien ja, is dit personage wit? Als er meerdere personages op de cover staan, zijn ze allemaal wit?	Aantal exemplaren in kast	Opmerkingen
	Titel van boek				
1.	Robbert Jan Swiers	5	Een witte jongen	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De maan krijgt blauwe plekken</i>				
2.	Annemieke Woudt	5	Een wit meisje Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een geëtniceerde jongen en meisje en een wit meisje	4	Boek met geëtniceerde personages in het verhaal <i>Onderwerp: detective, fantasie, nieuwsgierigheid</i>
	<i>Alleen Thuis</i>				
3.	Robbert Jan Swiers	5	Twee witte kinderen: jongen en meisje	2	<i>Onderwerp: de dood</i> Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>Tussen de kromme eiken</i>				
4.	Liesbeth van der Jagt	5	Een witte meid, een witte jongen en een geëtniceerde jongen Hoofdpersonages: een wit meisje Bijrol: een witte jongen en een geëtniceerde jongen (Turkse komaf)	4	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp: vakantie, interculturele vriendschap</i>
	<i>In de file</i>				
5.	Leonie Kooiker	M5	Eén wit meisje en een uil Hoofdpersonage: een wit meisje	1	<i>Onderwerp: avontuur, mysterie, feest, vriendschap</i>
	<i>De kinderen van de Esborgh: De klopgeest – groep 8</i>				
6.	Leny van Grootel	M5	Eén jongen en één meisje. Beide wit	1	<i>Onderwerp: eenoudergezin, mysterie.</i> Hoofdpersonages: wit meisje en witte jongen
	<i>Ik wil mijn vader terug</i>				

7.	Rien Broere	M5	Drie witte mannen	1	<i>Onderwerp:</i> oorlog Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Johan de Dappere</i>				
8.	Wim Burkunk en Mieke Geurts	M5	Twee Indiase mannen (een jongen en zijn oom) Hoofdpersonage: een Indiase jongen	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> familieperikelen
	<i>Wie vecht, verliest</i>				
9.	Paul van Loon	M5	Een witte meid en een witte Tovenaar	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Foeksia de miniheks</i>				
10.	Jacques Vriens	M5	Zeven witte mensen: 6 kinderen en 1 mannelijk docent	1	Van de zes kinderen: 2 meisjes en 4 jongens. Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ga jij maar op de gang!</i>				
11.	Tais Teng	M5	Twee witte jongens, een wit meisje, een witte man en vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Hocus, Pocus, Pas op!</i>				
12.	Debora Zachariasse	M5	Twee witte meisjes	4	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een wit meisje
	<i>Geheime briefjes</i>				
13.	Debora Zachariasse	M5	Drie witte meiden	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een wit meisje
	<i>Geheime briefjes: Het nieuwe meisje</i>				
14.	Johan Struik	M5	Twee witte jongens en een geëtniceerde juf Hoofdpersonages: twee witte jongens	1	Boek met geëtniceerde personages: Tokenisme want deze personage komt niet aan het woord/heeft een gemarginaliseerde rol in het verhaal De witte jongens lossen de zaak op van de zwarte juf die vermist is.
	<i>Juf vermist</i>				
15.	Carry Slee	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Kilometers cola en knetterende ruzie</i>				
16.	Carry Slee	M5	Een witte meid met een poes	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Een broodje gras en linke soep</i>				
17.	Anneke Scholtens	M5	Een witte vrouw, 1 wit meisje en 1 witte man	1	Hoofdpersonage: Een witte vrouw
	<i>Fritzi en de oplichter</i>				
18.	Anneke Scholtens	M5	Vier witte mensen: 1 vrouw, 1 meisje en 2 jongens	1	Hoofdpersonage: een witte vrouw
	<i>Fritzi en de verdwenen viool</i>				
19.	Jacques Vriens	M5	Een witte jongen en een witte	1	Hoofdpersonage: een wit

	<i>De vader-en moeder-wedstrijd</i>		meid		meisje Bijrol: een witte jongen
20.	Jacques Vriens	M5	Vier witte kinderen (3 meiden en 1 jongen) en een zwart jongetje Hoofdpersonages: twee witte meiden en twee witte jongens	2	Boek met geëtniceerde personages: tokenisme want deze personage komt niet aan het woord/speelt geen rol in het verhaal
	<i>Die rotschool met die fijne klas</i>				
21.	Els Pelgrom	M5	Twee witte kinderen (1 jongen en 1 meid) en een paard	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte jongen
	<i>Voor niks gaat de zon op</i>				
22.	Francine Oomen	M5	Een witte meid met een hond	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De droom van Lena Lijstje</i>				
23.	Margreet Maljers	M5	Een witte meid en 1 witte man Hoofdpersonage: een wit meisje	2	Drie witte mensen (oudere man en twee witte kinderen (jongen en meisje))
	<i>Lawaai om een koker</i>				
24.	Anny de Jong	M5	Een witte jongen, wit meisje en een hond	1	Hoofdpersonages: een wit meisje en witte jongen
	<i>De hond met de dubbele naam</i>				
25.	Gerda van Cleemput	M5	Meerdere kinderen (3 witte meiden; 4 witte jongens en 1 witte man)	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte jongen
	<i>Heeft iemand Gitte gezien?</i>				
26.	Sylvia Vanden Heede	M5	Een zwarte meid met haar hond Hoofdpersonage: een zwart meisje	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> honden, fantasie De hoofdpersonage is zwart, maar dat blijkt alleen uit de illustraties. In het verhaal wordt niet gerefereerd naar haar etnische achtergrond.
	<i>De regenhond</i>				
27.	Hakim Traidia & Martien van Vuure	M5	Een Algerijnse man Hoofdpersonage: een geëtniceerde man (Algerijns)	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> grappen, avontuur
	<i>De avonturen van Djoha: de grappigste man van de wereld</i>				
28.	Vivian den Hollander	M5	Vier witte kinderen: 1 meid, 3 jongens	1	Hoofdpersonages: drie witte jongens en een wit meisje
	<i>Klapkauwgom</i>				
29.	Vivian den Hollander	M5	Drie witte en twee zwarte jongens Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Tokenisme: De zwarte personages komen niet aan het woord.
	<i>Goal!</i>				
30.	Vivian den Hollander	M5	Een zwarte meid en een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages

	<i>Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketoetoe</i>		Hoofdpersonages: een zwart meisje en witte jongen		
31.	Vivian den Hollander	M5	Een zwarte meid en een witte jongen	2	Boek met geëtniceerde personages
	<i>Spekkie en Sproet en het raadsel van Roderik</i>		Hoofdpersonages: een zwart meisje en witte jongen		
32.	Vivian den Hollander	M5	Een witte meid die opgetild wordt door een etnisch gemengde groep kinderen	1	Boek met geëtniceerde personages: Tokenisme: de geëtniceerde kinderen komen niet aan het woord in het verhaal.
	<i>Kampioenen!</i>		Hoofdpersonages: een wit meisje en witte jongen		
33.	Vivian den Hollander	M5	Twee witte meiden, een zwarte jongen en drie witte jongens	1	Boek met geëtniceerde personages: Tokenisme: de geëtniceerde kinderen komen niet aan het woord in het verhaal.
	<i>Aanvallen!</i>		Hoofdpersonage: een witte jongen		
34.	Vivian den Hollander	M5	Een witte jongen en een paar onduidelijke kinderen in de achtergrond	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Vrije trap</i>				
35.	Henk Hokke	M5	Een witte jongen, twee witte mannen en een klas met multi-etnische leerlingen	1	Boek met geëtniceerde personages in de illustraties Opmerkelijk dat er op de voorkant en in het boek een moslima voorkomt maar in het verhaal niet praat. Diversiteit in illustraties maar niet in verhaal.
	<i>Hannes Vergiet vergeet alles?</i>		Hoofdpersonage: een witte jongen		
36.	Rian Visser & Yvonne Jagtenberg	M5	Drie witte kinderen: één meisje en twee jongens	1	Hoofdpersonages: een wit meisje en een witte jongen
	<i>Een échte sneeuwman</i>				
37.	Hans Hagen	M5	Zes zwarte kinderen (4 jongens en 2 meiden)	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonages: de zes kinderen
	<i>De dans van de drummers</i>		Locatie: Senegal		
38.	Rom Molemaker	M5	Een witte jongen en een vogel	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Olaf de Polaf</i>				
39.	Hanna Kraan	M5	Een witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte vrouw
	<i>De boze heks is weer bezig!</i>				
40.	Arnold Lobel	M5	Nee, twee kikkers	3	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Kikker en Pad zijn altijd samen</i>				
41.	Selma Noort	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Geef terug</i>				
42.	Selma Noort	M5	Een witte jongen en een witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje
	<i>Voorgoed voorbij</i>				
43.	Martine Letterie	M5	Een witte man	1	Hoofdpersonage: een witte

	<i>Stinky Bill heeft goudkoorts</i>				man Bijrol: een witte man
44.	Arnold Lobel en Jean van Leeuwen	M5	Nee, een big	2	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Bastiaan Big wil alles weten</i>				
45.	Ibis	M5	Een zwarte meid Hoofdpersonage: een zwarte meid	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp: eenzaamheid, wraak, kattenkwaad</i>
	<i>Ziza Zapheks slaat toe</i>				
46.	Ibis	M5	Een witte man en een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Die stoere kapitein Arend!</i>				
47.	Jacques Vriens	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ik ben ook op jou</i>				
48.	Tais Teng	M5	Een wit meisje, twee witte jongen en een witte man	1	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Een hoed vol kakelkonijnen</i>				
49.	Tais Teng	M5	Een Irakese jongen en een Irakese man Hoofdpersonage: een Irakese jongen Bijrol: een Irakese man	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp: 'indentured servants', armoede, onderdrukking</i>
	<i>De zoon van de zadelmaker</i>				
50.	Elfie Donnelly	M5	Een wit meisje en een oude, witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De rode kous</i>				
51.	Ton van Reen	M5	Een zwarte man, een zwarte jongen en een witte jongen Hoofdpersonages: twee witte jongens	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp: vriendschap</i>
	<i>Piepende remmen, boem!</i>				
52.	Paul van Loon	M5	Een witte jongen en een witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Foeksia en de toverschaatsen</i>				
53.	Hanna Kraan	M5	Een witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte vrouw
	<i>Verhalen van de boze heks</i>				
54.	Martine Letterie	M5	Een witte man en een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte man Bijrol: een witte man
	<i>Cowboy Stinky Bill</i>				
55.	Hans Petermeijer	M5	Twee witte jongens	1	Hoofdpersonages: twee witte jongens
	<i>De vlucht van de valk</i>				
56.	Evelien Pullens	M5	Een witte meid en haar witte opa	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte opa
	<i>Suus en haar opa</i>				
57.	Nicole van Heeswijk	M5	Drie witte kinderen (1 jongen en 2 meiden)	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrollen: een witte jongen en een wit meisje
	<i>De Beestenbende</i>				

58.	Anneke Scholtens	M5	Drie witte mensen (1 man en 2 jongens)	1	Hoofdpersonages: twee witte jongens
	<i>Inbrekers?</i>				
59.	Jan Kuipers	M5	Een witte vrouw (zeemeermin)	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en een wit meisje
	<i>De kam van de zeemeermin</i>				
60.	Carry Slee	M5	Een witte meid en een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Het Drakepad</i>				
61.	Anke Kranendonk	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Dobbe heeft het zwaar</i>				
62.	Mirjam Pressler	M5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte meid
	<i>Hansjepansje draait door</i>				
63.	Els Rooijers	M5	Twee witte meiden	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden
	<i>Prinsessenthe</i>				
64.	Lian de Kat	M5	Drie witte mannen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Wie doet nou zoiets?</i>				
65.	Tseard Veenstra	M5	Drie witte mensen (man, jongen, meisje)	1	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Beloofd is beloofd</i>				
66.	Marieke Roggeveen	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: twee witte jongens
	<i>Tijgeroog</i>				
67.	Veronica Hazelhoff	M5	Een witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Auww!</i>				
68.	Mieke van Hooft	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De truc met de doos</i>				
69.	Henk Hokke	M5	Twee witte mannen en twee witte vrouwen	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De verdwijndolk</i>				
70.	Marc de Bel	M5	Een witte meid en een nijlpaard	1	Hoofdpersonage: een wit meisje <i>Onderwerp: 'Fat positivity'</i>
	<i>Hippo</i>				
71.	Paul van Loon	M5	Drie witte mensen (meisje, jongen en man)	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte jongen
	<i>Een potje spoken</i>				
72.	Arnold Lobel en Jean van Leeuwen	M5	Nee, vier varkens	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Bastiaan Big</i>				
73.	Annemie Heymans	M5	Een witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Mattea's paleis</i>				

74.	Hans Kuyper	M5	Een groep kinderen: 3 witte jongens, 2 bruine jongens, 1 zwart meid, 1 witte meid en 1 volwassen witte man	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonage: een Arabische jongen Bijrollen: een bruine en een witte jongen
	<i>Gewoon super!</i>				
75.	Wouter Klootwijk	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Dirk tilt het dorp op</i>				
76.	Burny Bos	M5	Twee witte meiden	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden
	<i>Je moet met me spelen</i>				
77.	Carry Slee	M5	Een witte meid, een paard een volwassen witte man en een geëtniceerde jongen.	1	Hoofdpersonages: een geëtniceerde, Marokkaans-Nederlandse jongen en een wit meisje
	<i>Meester Paardenpoep</i>				
78.	Bette Westera	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Krullen en blubbershampoo</i>				
79.	Arend van Dam	M5	Multi-etnische groep kinderen: twee zwarte jongens, vier witte jongens, twee witte meiden en een witte moslima.	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> inter-etnische vriendschappen Hoofdpersonages: een Turkse meid en een witte (traditioneel ingezetene) meid
	<i>Alles mag op kinderdag</i>				
80.	Maria van Eeden	M5	Een witte jongen en een witte meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Verdwaald in een flat</i>				
81.	Lieneke Dijkzeul	M5	Drie witte mensen (meisje, jongen, oude vrouw)	1	Hoofdpersonage: een witte vrouw
	<i>Mevrouw Fledder gaat drummen</i>				
82.	Rom Molemaker	E5	Groep witte mensen: vijf mannen, een vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte meid
	<i>De held van Madurodam</i>				
83.	Sjoerd Kuyper	E5	Een kikker	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Eiber</i>				
84.	Roald Dahl	E5	Twee witte mensen (man en vrouw)	1	Hoofdpersonages: een witte man en vrouw
	<i>De Griezels</i>				
85.	Wim Burkunk en Mieke Geurts	E5	Een witte jongen en twee koeien	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Dolle koeien in Fedderveen</i>				
86.	Mieke van Hooft	E5	Twee witte mensen (jongen en meid)	1	Hoofdpersonage: een witte meid Bijrol: een witte meid
	<i>Straatkatten</i>				
87.	Paul van Loon	E5	Een witte vrouw, man en	1	Hoofdpersonage: een witte

	<i>'s Nachts is alles anders</i>		baby		meid
88.	Toon Tellegen	E5	Een olifant, drie witte mannen en twee witte vrouwen	2	Hoofdpersonage: een olifant
	<i>Teunis</i>				
89.	Peter Smit	E5	Een witte man en een witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>De tocht van de Albatros</i>				
90.	Karlijn Stoffels	E5	Twee geëtniceerde kinderen (een jongen en een meisje, beide van Marokkaanse afkomst) Hoofdpersonage: een geëtniceerde jongen (Marokkaans) Bijrol: een geëtniceerd meisje (Marokkaans) en een badmat	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp: avontuur</i> <i>Opmerking: de Nederlandse syntax van badmat is niet correct verworven. Voorbeelden: “‘Ik weet niet of ik kan hem dragen’, zegt Badmat, ‘als hij is onder mij en niet op.’” (blz 35)”</i> “[...], ik kan komen en wonen bij jou in Bagdad. Ik kan naar school brengen jou en weer ophalen.”” (blz 59)
	<i>Foad en de vliegende badmat</i>				
91.	Carry Slee	E5	Twee witte meiden en drie witte jongens	3	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte jongen
	<i>Bikkels</i>				
92.	Kees Opmeer	E5	Een witte jongen met zijn hond	3	<i>Illustratie van een zwarte politie agente maar ze spreekt niet in het verhaal.</i> Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Brandtgevaar</i>				
93.	Wim Bosland	E5	Nee, een ekster en een auto	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een ekster en een lelijke eend</i>				
94.	Anne Takens	E5	Een witte meid	2	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrollen: twee witte jongens
	<i>Net een droom</i>				
95.	Joke Wit	E5	Een witte meid en witte jongen, drie papegaaien en een aap	3	Hoofdpersonages: een wit meisje en een witte jongen
	<i>Helemaal te gek!</i>				
96.	Martin Scherstra	E5	Een witte meid	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Kinderen op het menu</i>				
97.	Richard Backers	E5	Een geëtniceerde jongen (zwart) en een witte meid Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een zwarte jongen	3	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp: zaak oplossen</i> De hoofdpersonage Lola is haar kat kwijt. De Surinaamse Julio (bijrol) helpt haar met zoeken.
	<i>Niet voor de poes</i>				
98.	Tseard Veenstra	E5	Een witte meid	3	Hoofdpersonages: een witte jongen en meid
	<i>Spoorloos</i>				

99.	Rebecca Noldus	E5	Een witte vrouw (ze is oud)	3	Hoofdpersonages: een witte jongen en meid
	<i>Schuilvinken</i>				
100.	Robbert Jan Swiers	E5	Nee, een schip	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Frenkie en de kapitein</i>				
101.	Femmie Stam	E5	Zes witte vrouwen	3	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrollen: twee witte jongens
	<i>Besmettingsgevaar</i>				
102.	Kees Opmeer	E5	Een witte jongen en een witte vrouw	2	Hoofdpersonages: een witte opa en een wit meisje Bijrol: een wit meisje
	<i>Een oud geheim</i>				
103.	Guus Kuijer	E5	Een witte vrouw	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Grote mensen, daar kan je beter soep van koken</i>				
104.	Margot Edens	E5	Twee witte jongens en een wit meisje	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Wilde Mathilde: Het geheim van Paal 9</i>				
105.	Margot Edens	E5	Een witte meid en een witte jongen	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Wilde Mathilde: Dieren in nood!</i>				
106.	Margot Edens	E5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Wilde Mathilde op boevenjacht</i>				
107.	Margot Edens	E5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrollen: twee witte jongens
	<i>Wilde Mathilde zoekt een schat</i>				
108.	<i>Margot Edens</i>	E5	Een witte meid en een hond	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	Wilde Mathilde en de dappere waakhond				
109.	Anna Woltz	E5	Twee witte meiden	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden
	<i>Het geheim van ons vuur</i>				
110.	Hans van de Waarsenburg	E5	Een wit gezin: mama, papa kind	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Niets zeggen!</i>				
111.	Ingrid Uebe	E5	Een witte jongen en een varken	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Giechelbig</i>				
112.	Arend van Dam	E5	Twee geëtniceerde mensen (een jongen en een vrouw)	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonage: een geëtniceerde jongen
	<i>Mijn tante uit Marokko</i>				
113.	Carry Slee	E5	Een witte jongen en een hond	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Markies Kattenpies</i>				
114.	Marita de Sterck	E5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje
	<i>Mijn eiland</i>				

115.	Marita de Sterck <i>Loop naar de zon</i>	E5	Een geëtniceerd meisje ('Indiaans') Hoofdpersonage: een geëtniceerd meisje ('Indiaans')	1	Boek met geëtniceerde personages Bijrol: een geëtniceerd meisje ('Indiaans')
116.	Paul van Loon <i>Meester Kikker</i>	E5	Een witte man en een kikker	1	Hoofdpersonage: een witte man
117.	Daan Remmerts de Vries <i>Godje</i>	E5	Een witte man	1	Hoofdpersonage: een witte man
118.	Mies Bouhuys <i>De straat van de heksen</i>	E5	Nee, een zwarte kat	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
119.	Carry Slee <i>Een krokodil in de heg</i>	E5	Een witte jongen, een witte meid, een hond en een kat	1	Hoofdpersonages: een wit meisje en een witte jongen
120.	Tjibbe Veldkamp <i>Pieperds</i>	E5	Een witte jongen en twee muizen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
121.	Annie van Gansewinkel <i>Zusjes aan de top</i>	E5	Twee witte meiden	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden
122.	Geertje Gort <i>Een nieuwe opa en oma</i>	E5	Een witte jongen en een witte meid	1	Hoofdpersonages: een witte meid en een witte jongen
123.	Haye van der Heyden <i>Het geheim van de maffiamoeder</i>	E5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte jongen
124.	Lieneke Dijkzeul <i>Papegaai ontvoerd</i>	E5	Een witte meid met een toekan en een kat	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
125.	Maria van Eeden <i>De verloren tuin</i>	E5	Een witte meid met een vogel	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
126.	Truus van de Waarsenburg <i>De gifgroene draak</i>	E5	Een witte meid en een draak	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
127.	Alex de Wolf <i>Albert is verdwaald</i>	E5	Een witte jongen en een konijn	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
128.	Jacques Vriens <i>Vaders, moeders? Hardgekookte eieren!</i>	E5	Een witte jongen en een witte meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte jongen
129.	Simone van der Vlugt <i>Hester de Witte Heks</i>	E5	Twee witte meiden en een kat	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een wit meisje
130.	Dolf Verroen en Jet Boeke <i>De liefste poes van de wereld</i>	E5	Een witte meid en een kat	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
131.	Jaap Ter Haar	E5	Een witte jongen en een witte	1	Hoofdpersonages: een

	<i>Saskia en Jeroen uit logeren</i>		meid		tweelingbroer en zus (wit)
132.	Alane Ferguson	E5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Geheimen</i>				
133.	Leo Janissen	M5	Een witte meid en een witte man	4	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>De verrader</i>				
134.	Fred Diks	5	Twee witte jongens en een wit meisje	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Koen Kampioen</i>				
135.	Fred Diks	5	Twee witte jongens	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Koen Kampioen helpt de club</i>				
136.	Fred Diks	M5	Vijf kinderen: een geëtniceerde jongen, twee witte jongens en twee witte meiden	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Koen Kampioen komt in actie</i>				
137.	Fred Diks	5	Twee witte jongens en een hond	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Koen Kampioen krijgt een hond</i>				
138.	Fred Diks	5	Een witte en een geëtniceerde jongen Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een geëtniceerde jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Tokenisme: alleen één geëtniceerde personage in het verhaal
	<i>Koen Kampioen en het grote toernooi</i>				
139.	Fred Diks	5	Vier witte mensen: een vrouw, twee mannen en een jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Koen Kampioen komt in de krant</i>				
Totaal				187	24 boeken met geëtniceerde personages op de omslag

School D

School D	Auteur	AVI	Zijn er mensen op de cover van dit boek? Indien ja, is dit personage wit? Als er meerdere personages op de cover staan, zijn ze allemaal wit?	Aantal exemplaren in kast	Opmerkingen
	Titel van boek				
1.	Vic Sjouwerman	M5	Een witte meid met roodhaar	2	<i>Onderwerp:</i> vriendschap, avontuur Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>De hut op het strand</i>				
2.	Henk Hokke	E5	Een witte meid met rood	1	<i>Onderwerp:</i> éénoudergezin

	<i>Marloes</i>		haar		Hoofdpersonage: een wit meisje
3.	Mirjam Mous	E5	Een blonde meid op een paard Hoofdpersonage: een witte meid	1	<i>Onderwerp:</i> prinsessen <i>Opmerking:</i> Dit boek probeert de prinsessenstereotype te doorbreken.
	<i>Pietje Prinses: De spiegelkje spiegeltje verkiezing</i>				
4.	Anneke Scholtens	5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Niet voor één gat te vangen</i>				
5.	Paul van Loon	E5	Nee, een kikker	1	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Meester Kikker</i>				
6.	Ibis	M5	Een witte jongen en een witte man.	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Die stoere kapitein Arend!</i>				
7.	Wouter Klootwijk	5	Een roodharige witte meid en twee mannen	1	Hoofdpersonage: een witte meid en witte jongen
	<i>De hond in de la</i>				
8.	Annie M.G. Schmidt	M5	Een roodharige witte jongen	4	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Pluk van de Petteflet</i>				
9	Annie M.G. Schmidt	M5	Een witte meid	3	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Otje</i>				
10.	Paul van Loon	E5	Twee roodharige witte meiden, een wolf en een witte man.	1	Hoofdpersonages: witte tweelingzussen
	<i>Afspraak in het bos</i>				
11.	Henk Hokke	E5	Een witte jongen en een witte meid.	4	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>Het eind van de regenboog</i>				
12.	Michael Morpurgo	E5	Twee leeuwen en in de achterkant een witte jongen in een boom Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje	1	Dit verhaal speelt zich af in Zuid Afrika, maar er komen geen geëtniceerde personages voor. <i>Onderwerp:</i> vriendschap met dieren
	<i>De vlinderleeuw</i>				
13.	Arend van Dam	5-6	Een witte meid en een witte jongen.	8	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De eigenwijze prinses</i>				
14.	Carry Slee	E5	Een witte jongen en een hond	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Geklutste geheimen met strafwerk toe</i>				

15.	Liesbeth van der Jagt	M5	Een witte jongen en een witte meid	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Spinnenjacht</i>				
16.	Adriana Kalwij	M5	Een witte blonde jongen en een witte roodharige meid	5	Hoofdpersonages: een witte jongen en meid
	<i>Herrie om Harry</i>				
17.	Adriana Kalwij	M5	Een witte blonde jongen en een zwartharige witte meid	5	Hoofdpersonages: een witte jongen en meid
	<i>De zilveren rijder</i>				
18.	Marieke Roggeveen	M5	Een witte jongen (blond)	4	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: twee witte jongens
	<i>Tijgeroog</i>				
19.	Kees Opmeer	M5	Een geëtniceerde en een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een bruine jongen (etnische afkomst onbekend)	4	<i>Boek met geëtniceerde personages</i> <i>Onderwerp:</i> vluchtelingen, 'Whitesaviourism' De beste vriend van Erik (de hoofdpersonage) wordt samen met zijn ouders uit het land gezet. Erik voert allerlei acties om de familie in Nederland te houden. Aan het eind van het verhaal moeten Tarik en zijn ouders het land toch uit.
	<i>Regels zijn regels</i>				
20.	André Boesberg	E5	Twee witte jongens	2	Hoofdpersonages: twee witte jongens
	<i>Het geheim van de meester</i>				
21.	Jacques Vriens	E5	14 witte kinderen en 1 witte man. 6 witte meiden en 8 jongens	2	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Meester Jaap</i>				
22.	Anita van den Bogaart	M5	Een witte meid.	4	Hoofdpersonage: een wit meisje Boek gaat over een prinses die niet van 'prinsessendingen' houdt.
	<i>Hoogheid, kom uit die boom!</i>				
23.	Arnold Lobel	M5	Nee, twee kikkers.	2	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Een jaar bij Kikker en Pad</i>				
24.	Arnold Lobel	M5	Nee, twee kikkers	4	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Kikker en Pad zijn vrienden</i>				
25.	Arnold Lobel	M5	Nee, twee kikkers	2	Hoofdpersonages: dieren

	<i>Kikker en Pad zijn altijd samen</i>				
26.	Nathaniel Benchley	M5	Een beer en een witte 'Indiaan'	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonage: een inheemse jongen Verhaal geeft stereotypisch beeld van 'Indianen'cultuur
	<i>Rode Vos en zijn kano</i>				
27.	Arnold Lobel	M5	Nee, een kip	2	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Waar is Piep?</i>				
28.	Arnold Lobel	M5	Nee, drie varkens	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Bastiaan Big</i>				
29.	Rindert Kromhout	5	Twee witte blonde meiden	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden
	<i>Ellie en Nellie in gevaar</i>				
30.	Hans Hagen	5	Een zwarte meid en een oudere vrouw	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> storytelling Hoofdpersonages: een zwarte meid en een zwarte oma
	<i>Het is nacht, we gaan op jacht</i>				
31.	Hans Hagen	M5	Een bus vol met Pakistanen: 9 mannen en 1 jongen	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> dagelijks leven Hoofdpersonage: een Pakistaanse jongen
	<i>De kat en de adelaar</i>				
32.	Carry Slee	M5	Een blonde witte meid, een paard, een volwassen witte man en een geëtniceerde jongen.	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> discriminatie en vriendschap Hoofdpersonages: een geëtniceerde jongen en een wit meisje
	<i>Meester Paardenpoep</i>				
33.	Burny Bos	M5	Twee witte meiden	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden
	<i>Je moet met me spelen</i>				
34.	Henk Hokke	M5	Een witte meid en een witte blonde jongen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een wit jongetje
	<i>Stoer en Pim</i>				
35.	Guus Kuijer	M5	Drie witte kinderen (twee meiden en 1 jongen)	2	Hoofdpersonages: twee witte meisjes en een wit jongetje
	<i>Met de poppen gooien</i>				
36.	Carry Slee	E5	Vijf kinderen: één zwarte	1	Hoofdpersonages: 1 zwarte

	<i>Klapzoenen en valsspelers</i>		jongen, twee witte jongens en twee witte meiden.		jongen, 2 witte jongens en 2 witte meiden Boek met een geëtniceerde personage: Geen illustraties in boek, alleen op de kft.
37.	Hans Hagen	5	Een witte blonde meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Jubelientje wordt wild</i>				
38.	Carry Slee	E5	Vijf kinderen: één zwarte jongen, twee witte jongens en twee witte meiden.	1	Hoofdpersonages: 1 zwarte jongen, 2 witte jongens en 2 witte meiden Boek met een geëtniceerde personage: tokenisme omdat er alleen maar één gekleurde personage voorkomt. <i>Onderwerp:</i> schoolleven
	<i>Rekenen in het oerwoud</i>				
39.	Rindert Kromhout	E5	Een witte jongen	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Het geheim van de raadselbriefjes</i>				
40.	Els Pelgrom	M5	Twee witte kinderen (1 jongen en 1 meisje)	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte jongen
	<i>Voor niks gaat de zon op</i>				
41.	Koos Meinderts	E5	Twee dieren (varken en kuiken)	3	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Kuik en Vark en de verdronken maan</i>				
42.	Vivian den Hollander	E5	Een witte meid en drie witte jongens	1	Hoofdpersonages: drie witte jongens en een wit meisje
	<i>Klapkauwgom</i>				
43.	Koos Meinderts	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Leen</i>				
44.	Wouter Klootwijk	M5	Twee witte meiden en een witte jongen	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden Bijrol: een witte jongen
	<i>De caravan Jan Zwartje</i>				
45.	Anton van der Kolk	M5	Een geëtniceerd meisje uit Costa Rica. Hoofdpersonage: een Costaricaans meisje	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> multiculturele samenleving, cultuurverschillen
	<i>Een beetje Indiaan</i>				
46.	Imme Dros	5	Een wit meisje	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Roosje moet op reis</i>				

47.	Henk Hokke	M5	Een witte jongen en een witte meid	2	Hoofdpersonages: een witte jongen en meisje
	<i>We vangen de dief!</i>				
48.	Jacques Vriens	M5	Een witte jongen en twee witte meiden.	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ik ben ook op jou</i>				
49.	Hilde Loeters	5	Nee, een schildpad	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Jos heeft lentekriebels</i>				
50.	Dolf Verroen	M5	Een witte meid en een zwarte jongen Hoofdpersonage: een wit meisje	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp: Trans-Atlantische mensenhandel</i>
	<i>Slaaf kindje slaaf</i>				
Totaal				101	9 boeken worden nader onderzocht

School E

<i>School E</i>	<i>Auteur</i>	AVI	Zijn er mensen op de cover van dit boek? Indien ja, is dit personage wit? Als er meerdere personages op de cover staan, zijn ze allemaal wit?	Aantal exemplaren in kast	<i>Opmerkingen:</i>
	<i>Titel van boek</i>				
1.	Koos Meinderts	M5	Een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp: pleeggezinnen</i>
	<i>Leen</i>				
2.	Mirjam Oldenhave	E5	Gemengde groep: drie witte meiden, een witte man, een geëtniceerde jongen	2	Boek met geëtniceerde personages: tokenisme Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Mees Kees op de kast</i>				
3.	Elisabeth Marain	E5	Twee witte jongens Hoofdpersonage: een wit meisje	1	<i>Thema: ruimtevaart</i>
	<i>Naar de maan en nog veel verder</i>				
4.	Jan-Simon Minkema	E5	Een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp: echtscheiding, verkeersongevallen</i>
	<i>Geluk bij een ongeluk</i>				
5.	Jan-Simon Minkema	E5	Een witte oma Hoofdpersonage: een wit meisje	1	<i>Onderwerp: dood</i>
	<i>Oma is niet dood</i>				
6.	Jan-Simon Minkema	E5	Een witte meid	1	<i>Onderwerp: mentaal</i>

	<i>Zusje voor het weekend</i>		Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje		gehandicapten
7.	Rom Molemaker <i>De hut van Noag</i>	M5	Twee witte jongens Hoofdpersonages: twee witte jongens Bijrol: een wit meisje	1	<i>Onderwerp:</i> avontuur, vriendschap
8.	Elisabeth Mollema <i>Juf Jansen is hoteldebotel</i>	E5	Een witte vrouw Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte vrouw	1	<i>Onderwerp:</i> huwelijk, echtscheiding
9.	Elisabeth Mollema <i>Olivia in de gloria</i>	E5	Een witte meid Hoofdpersonage: een wit meisje	1	<i>Onderwerp:</i> dementie, grootouders
10.	Michael Morpurgo <i>Een leeuw bij de achterdeur</i>	E5	Een witte jongen en een leeuw Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje	5	<i>Onderwerp:</i> vriendschap.
11.	Mirjam Mous <i>Soep met een luchtje</i>	E5	Een witte meid Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje	1	<i>Onderwerp:</i> vriendschap, angsten.
12.	Mirjam Mous <i>Detectivebureau Dennis en duif</i>	M5	Een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje	1	<i>Onderwerp:</i> echtscheiding, weglopen
13.	Magdalen Nabb <i>Josie en het geheime feest</i>	E5	Een witte meid Hoofdpersonage: een wit meisje	2	<i>Onderwerp:</i> feestjes bouwen, jarig zijn
14.	Magdalen Nabb <i>Josie en de verkleedpartij</i>	E5	Twee witte meiden Hoofdpersonage: een witte meid Bijrol: een witte meid	1	<i>Onderwerp:</i> avontuur beleven
15.	Selma Noort <i>De voorstelling</i>	M5	Een witte jongen en een aap Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> toneelspelen
16.	Mirjam Oldenhavé <i>Jan de zakenman</i>	M5	Een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> sparen
17.	Francine Oomen <i>De computerheks</i>	E5	Een witte vrouw en een wit meisje Hoofdpersonage: een witte vrouw Bijrol: een witte meid	2	<i>Onderwerp:</i> heksen, diefstal
18.	Francine Oomen	E5	Een witte vrouw en een wit	2	<i>Onderwerp:</i> heksen, toveren,

	<i>De computerheks tovert er op los</i>		meisje Hoofdpersonage: een witte vrouw Bijrol: een witte meid		gedaanteverwisseling
19.	Francine Oomen	E5	Een witte vrouw en een wit meisje Hoofdpersonage: een witte vrouw Bijrol: een witte man	1	<i>Onderwerp:</i> heksen, toveren
	<i>De computerheks in gevaar</i>				
20.	Hans Petermeijer	M5	Drie witte meiden Hoofdpersonage: een wit meisje	1	<i>Onderwerp:</i> pesten.
	<i>Ruzie in het zwembad</i>				
21.	Mirjam Pressler	M5	Een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte meid	4	<i>Onderwerp:</i> angsten
	<i>Hansjepansje draait door</i>				
22.	Anne Provoost	M5	Een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen	4	<i>Onderwerp:</i> drugsgebruik, regels breken
	<i>Kauwgom voor de held</i>				
23.	Lydia Rood	M5	Een witte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> ridders, vriendschap.
	<i>Ridder gezocht</i>				
24.	Lydia Rood	M5	Een witte jongen met rood haar Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> magie, fantasie
	<i>Assepoester en zoon</i>				
25.	Krista Ruepp	E5	Een witte jongen en een paard Hoofdpersonage: een witte jongen	1	<i>Onderwerp:</i> heimwee, verhuizen, vriendschap
	<i>Heimwee</i>				
26.	Dyan Sheldon	E5	Een witte meid en haar kat Hoofdpersonages: een kat en een witte meid	1	<i>Onderwerp:</i> kamperen, avontuur
	<i>Harry gaat op reis</i>				
27.	Kathrin Sander	M5	Een hond en een muis	2	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Bonnie en Tijger</i>				
28.	Anneke Scholtens	M5	Gemengde groep op de voorkant. Kinderen met Aziatische, Afrikaanse, en Europese achtergrond	1	<i>Boek met geëtniceerde personages</i> <i>Onderwerp:</i> ruzies, schoolleven Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje
	<i>De pindakaasoorlog</i>				
29.	Mary Schoon	E5	Twee witte heksen en een aap Hoofdpersonages: twee witte vrouwen	1	<i>Onderwerp:</i> heksen
	<i>Heksenheibel</i>				
30.	Mary Schoon	E5	Twee witte heksen	1	<i>Onderwerp:</i> heksen

	<i>Heksenstreken</i>		Hoofdpersonages: twee witte vrouwen		
31.	Vic Sjouwerman	M5	Een witte jongen en een wit kind (seks onduidelijk)	4	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De toverdoos van Rinke</i>				
32.	Carry Slee	M5	Een witte jongen en wit meisje	1	Hoofdpersonages: tweelingen (een wit jongetje en meisje)
	<i>Met zonder jas</i>				
33.	Carry Slee	M5	Een witte jongen en wit meisje	3	Hoofdpersonages: tweelingen (een wit jongetje en meisje)
	<i>Hieperdepiep</i>				
34.	Els Rooijers	E5	Een wit roodharig meisje en in achtergrond een witte man	2	Hoofdpersonage: een witte man Bijrol: een wit meisje
	<i>Wat een piratenmeid</i>				
35.	Carry Slee	E5	Vijf kinderen: één zwarte jongen, twee witte jongens en twee witte meiden.	4	Hoofdpersonages: 1 zwarte jongen, 2 witte jongens en 2 witte meiden Boek met een geëtniceerde personage: tokenisme omdat er alleen maar één gekleurde personage voorkomt. Onderwerp: schoolleven
	<i>Rekenen in het oerwoud</i>				
36.	<i>Carry Slee & Dagmar Stam</i>	E5	Een witte vrouw, witte man, witte meid en een geëtniceerde jongen Hoofdrollen: 1 zwarte jongen, 2 witte jongens en 2 witte meiden	2	Boek met geëtniceerde personages: tokenisme omdat er alleen maar één gekleurde personage voorkomt. Onderwerp: schoolleven
	<i>Help! Juf is verliefd</i>				
37.	Carry Slee	M5	Drie witte meiden en een witten jongen	5	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De smoezenkampioen</i>				
38.	Selma Noort	E5	Vier witte mensen (een moeder, 2 zonen, 1 dochter)	1	Hoofdpersonages: twee witte jongens en een wit meisje
	<i>Lieve mama</i>				
39.	Carry Slee	M5	Een witte meid, een witte jongen en een varken	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en een wit meisje
	<i>Ridder Schijtebroek</i>				
40.	Carry Slee	M5	Een witte meid, een paard een volwassen witte man en een geëtniceerde jongen.	2	Hoofdpersonages: een geëtniceerde jongen en een wit meisje
	<i>Meester Paardenpoep</i>				
41.	Carry Slee	M5	Een witte meid en een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Het Drakepad</i>				
42.	Carry Slee	E5	Een witte jongen en een	2	Hoofdpersonage: een witte jongen

	<i>Markies Kattenpies</i>		hond		
43.	Carry Slee	E5	Een witte jongen, een wit meisje, een hond en kat	1	Hoofdpersonages: een wit meisje en een witte jongen
	<i>Een krokodil in de heg</i>				
44.	Carry Slee	M5	Een witte jongen, witte meid, hond, eekhoorn, specht en twee konijnen	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>De konijnenkleuteldropfabriek</i>				
45.	Carry Slee	M5	Een witte moeder, een witte jongen en een wit meisje	2	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje (ze zijn tweelingen)
	<i>Hallo baby!</i>				
46.	Carry Slee	E5	Een wit meisje, witte jongen en een sneeuwman	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>Sneeuwman, pak me dan</i>				
47.	Betty Sluyzer	E5	Niemand op voorpagina. Alleen een boot	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Verdwenen</i>				
48.	Marita de Sterck	E5	Een geëtniceerd meisje ('Indiaans') Hoofdpersonage: een geëtniceerd meisje ('Indiaans') Bijrol: een geëtniceerd meisje ('Indiaans')	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp: overgangsritueel</i>
	<i>Loop naar de zon</i>				
49.	Anne Steinwart	E5	Twee witte jongens (rood haar)	1	Hoofdpersonages: twee witte jongens
	<i>Fikkie en Vonke</i>				
50.	Harmen van Straaten	E5	Een witte blonde jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Super Jan en het griezelkasteel</i>				
51.	Anne Takens	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Door een gat in de wolken</i>				
52.	Anne Takens	E5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Noortje Wiebeloortje</i>				
53.	Toon Tellegen	M5	Een olifant	1	Hoofdpersonage: een olifant
	<i>Jannes</i>				
54.	Toon Tellegen	E5	Een kikker en reiger	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Bijna iedereen kon omvallen</i>				
55.	Ingrid Uede	E5	Een witte jongen en een big	6	Hoofdpersonage: een witte jongen

	<i>Giechelbig</i>				
56.	Willi Tobler	M5	Vier witte jongens	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Koen op school</i>				
57.	Mieke Vanpol	E5	Een witte jongen en witte meid	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en een wit meisje <i>Opmerking:</i> stereotypen doorbreken -> Jongen wilt op ballet en meisje wilt voetballen
	<i>Oskar en Eef</i>				
58.	Peter Vervloed	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ruzie op de tennisbaan</i>				
59.	Simone van der Vlugt	E5	Twee witte meiden en een kat	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een wit meisje
	<i>Hester de witte heks</i>				
60.	Jacques Vriens	E5	Een witte meid en witte jongen	2	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte jongen
	<i>Vaders, moeders? Hardgekookte eieren!</i>				
61.	Jacques Vriens	M5	Een witte jongen, een witte man (docent) en veel witte kinderen (jongens en meiden)	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ga jij maar op de gang!</i>				
62.	Anke de Vries	M5	Nee, een kat	1	Hoofdpersonage: dieren
	<i>Een kat met zeven staarten</i>				
63.	Jacques Vriens	M5	Een witte jongen	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ik ben ook op jou</i>				
64.	Truus van de Waarsenburg	E5	Een witte meid en een draak	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De gifgroene draak</i>				
65.	Truus van de Waarsenburg	E5	Een witte meid en witte man	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Kind verloren</i>				
66.	Bette Westera	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Krullen en blubbershampoo</i>				
67.	Jacques Weijters	E5	Twee witte jongens en een paard	5	Hoofdpersonage: een witte jongen en wit meisje
	<i>Hoe verstop je een paard?</i>				
68.	Monique van der Zanden	M5	Een witte jongen	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ontsnapt per ballon!</i>				
69.	Tamara Bos	M5	Een witte meid en witte	1	Boek voor dyslexie

	<i>Bang voor de buurvrouw</i>		vrouw		Hoofdpersonage: een wit meisje
70.	Elisabeth Mollema	E5	Een witte jongen en een hond	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonage: twee witte jongens
	<i>En de winnaar is...</i>				
71.	Christel van Bourgondië	M5	Een witte jongen, wit meid en een witte man	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte jongen
	<i>Geklop op de muur</i>				
72.	Els Hoebrechts	M5	Een witte jongen en twee witte meiden	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De gesprongen snaar</i>				
73.	Joke de Jonge	M5	Een witte jongen en meid	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonages: een witte meid en witte jongen
	<i>Een vreemd hotel</i>				
74.	Dirk Nielandt	E5	Een witte jongen en witte meid	2	Boek voor dyslexie Hoofdpersonages: een witte meid en witte jongen
	<i>De tas</i>				
75.	Kristien Dieltiens	E5	Een witte man, jongen, meid en baby	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte jongen
	<i>Witte Wolf</i>				
76.	Henk van Kerkwijk	M5	Een witte jongen	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Spook te koop</i>				
77.	Elisabeth Mollema	M5	Een witte man	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonages: twee witte jongens
	<i>I + I = zeven</i>				
78.	Anton van der kolk	E5	Een witte jongen	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een schat van een dief</i>				
79.	Christel van Bourgondië	E5	Twee witte mannen, twee witte jongens	1	Boek voor dyslexie Hoofdpersonages: twee witte jongens
	<i>Vreemde smokkelaars</i>				
80.	Wouter Kersbergen	M5	Een witte jongen en draak	1	Plus-boek Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een draak in de kelder</i>				
81.	Lieneke Dijkzeul	E5	Een witte meid, toekan en kat	6	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Papegaai ontvoerd</i>				
82.	Christel van Bourgondië	M5	Twee witte meiden	2	Plus-boek Hoofdpersonages: twee witte meisjes
	<i>Dubbelland: Iris en Siri</i>				
83.	Lydia Verbeeck	5	Een witte vrouw, een witte meid en jongen	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Afslaan bij de tweede wolk</i>				
84.	Lida Dijkstra	5	Veel witte mannen	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Gevaar voor graaf Max</i>				

85.	Lucrèce L'Ecluse	5	Een witte man	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonages: een witte meid en witte jongen
	<i>Diefstal langs de snelweg</i>				
86.	Lidy Peters	M5	Een witte meid	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Zonder dromen vlieg je niet</i>				
87.	Tais Teng	M5	Een witte man	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een vleugel aan flarden</i>				
88.	Els de Groen	M5	Een witte jongen en meisje	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Een huis vol schatten</i>				
89.	Els de Groen	M5	Een witte jongen en witte meid	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonages: twee witte jongens
	<i>Gevaarlijk zeeroversspel</i>				
90.	Peter Vervloed	E5	Een geëtniceerde jongen (Indonesisch) Hoofdpersonage: een Indonesische jongen	1	Makkelijk Lezen Boek met geëtniceerde personages Onderwerp: rampen
	<i>De wraak van Rachwana</i>				
91.	Henk Hokke	5	Een zwarte jongen en veel witte jongens Hoofdpersonage: een witte jongen	1	Makkelijk Lezen Boek met geëtniceerde personage op de omslag: tokenisme. De zwarte jongen praat niet in het verhaal.
	<i>Diefstal in groep zeven</i>				
92.	Tais Teng	E5	Twee witte jongens	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Het masker van de piraat</i>				
93.	Hans Petermeijer	E5	Drie witte vrouwen	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Wie krijgt de hoofdrol?</i>				
94.	Simone van der Vlugt	M5	Een witte jongen, witte meid en een krokodil	1	Makkelijk Lezen Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>Noodlanding in het oerwoud</i>				
95.	Arnold Lobel	M5	Nee, een uil	3	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Bij Uil thuis</i>				
96.	Astrid Lindgren	M5	Een witte meid en jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen en meisje
	<i>Michiel en kleine Ida</i>				
97.	Martine Letterie	M5	Nee, dieren	3	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Kerstkransjes</i>				
98.	Martine Letterie	E5	Een witte man	1	Hoofdpersonage: een witte man Bijrol: een witte man
	<i>Stinky Bill heeft goudkoorts</i>				
99.	Martine Letterie	E5	Een witte jongen en meisje	1	Hoofdpersonages: een

	<i>Het geheim van de riddertweeling</i>				tweelingbroer en zus. Ze zijn wit.
100.	Nathaniel Benchley	M5	Een 'Indiaan' en een beer	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonage: een inheemse jongen Verhaal geeft stereotypisch beeld van 'Indianen' cultuur
	<i>Rode Vos en zijn kano</i>				
101.	Arnold Lobel	M5	Twee kikkers	2	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Kikker en pad zijn altijd samen</i>				
102.	Arnold Lobel	M5	Twee kikkers	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Een jaar bij Kikker en Pad</i>				
103.	Arnold Lobel & Jean van Leeuwen	M5	Vier varkens	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Bastiaan Big</i>				
104.	Arnold Lobel	M5	Twee kikkers	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Kikker en Pad zijn best tevreden</i>				
105.	Arnold Lobel & Jean van Leeuwen	M5	Een varken	1	Hoofdpersonages: dieren
	<i>Bastiaan Big wil alles weten</i>				
106.	Paul van Loon	E5	Twee mensen: Aziatische meid en witte jongen	2	Boek met een geëtniceerde personage op de omslag, maar niet in het verhaal. Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Karate op de stortplaats</i>				
107.	Paul van Loon	E5	Een witte meid, vrouw en man	3	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>De verboden zolder</i>				
108.	Paul van Loon	E5	Een witte vrouw, man en baby	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>'s Nachts is alles anders</i>				
109.	Paul van Loon	E5	Een witte man en kikker	4	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Meester Kikker</i>				
110.	Lian de Kat	M5	Een witte meid en jongen	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een zus voor je verjaardag</i>				
111.	Lian de Kat	M5	Een witte jongen, meisje en man	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>Mama, waar ben je?</i>				
112.	Paul van Loon	E5	Een witte jongen en een	5	Hoofdpersonage: een weerwolf

	<i>Dolfje Weerwolfje</i>		weerwolf		
113.	Paul van Loon	E5	Een weerwolf	4	Hoofdpersonage: een weerwolf
	<i>Zilvertrand</i>				
114.	Vivian den Hollander	E5	Vier witte kinderen: twee jongens en twee meisjes	1	Hoofdpersonages: twee jongens en twee meisjes
	<i>Hatsiekiedee!</i>				
115.	Vivian den Hollander	E5	Vijf witte jongens en een geëtniceerde jongen	5	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een geëtniceerde jongen (Samir)
	<i>Buitenspel</i>				
116.	Vivian den Hollander	M5	Twee witte jongens en wit meisje	2	Hoofdpersonage: twee meisjes en een jongen
	<i>Alweer die groep drie!</i>				
117.	Vivian den Hollander	E5	Een witte jongen, drie witte meiden en een zwarte jongen	2	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonage: een geëtniceerde (zwarte) jongen
	<i>Hé, scheids!</i>				
118.	Karen van Holst Pellekaan	E5	Twee witte meiden en een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrollen: een witte jongen en meid
	<i>Het geheim van de wegloupkinderen</i>				
119.	Vivian den Hollander	M5	Diverse groep qua etniciteiten en gender	4	Hoofdpersonage: een wit meisje en witte jongen Boek met geëtniceerde personages op de omslag, maar in het verhaal komen ze niet aan het woord
	<i>Kampioenen!</i>				
120.	Vivian den Hollander	M5	Een witte jongen en wit meisje	2	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje (ze zijn tweelingen)
	<i>Voor het eerst naar school</i>				
121.	Henk Hokke	E5	Een wit meisje	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Marloes</i>				
122.	Liesbeth van der Jagt	M5	Een witte jongen en een witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De inbreekmoeder</i>				
123.	Liesbeth van der Jagt	M5	Twee witte jongens	1	Hoofdpersonages: twee witte jongens (tweeling)
	<i>Eén en één is twee</i>				
124.	Jacky van Klaveren	M5	Een witte vrouw en een hond	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Maike en Kwispel: een gekke vakantie</i>				
125.	Anton van der Kolk	E5	Een geëtniceerd meisje	1	Boek met geëtniceerde personages

	<i>De dikke danseres</i>		(Costaricaans)		<i>Onderwerp: integratie</i>
126.	Leonie Kooiker	E5	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Zet je hersenhoed op en vlieg!</i>				
127.	Hanna Kraan	M5	Een witte vrouw	3	Hoofdpersonage: een witte vrouw
	<i>De boze heks is weer bezig!</i>				
128.	Hanna Kraan	M5	Een witte vrouw	2	Hoofdpersonage: een witte vrouw
	<i>Verhalen van de boze heks</i>				
129.	Minke Kraijer	M5	Een witte jongen en wit meisje	2	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>De spaghettislang</i>				
130.	Anke Kranendonk	M5	Een cavia	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Liever een hond</i>				
131.	Anke Kranendonk	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Vriend!</i>				
132.	Rindert Kromhout	M5	Een wit meisje	4	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Het geheim van de afgebeten vingers</i>				
133.	Guus Kuijer	M5	Twee witte mannen, 1 witte vrouw en een wit meisje	2	Hoofdpersonage: een witte meid Bijrol: een witte oma
	<i>Tin Toeval en het geheim van Tweebeens-eiland</i>				
134.	Guus Kuijer	E5	Een witte jongen en meisje	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Grote mensen, daar kan je beter soep van koken</i>				
135.	Guus Kuijer	M5	Twee witte meiden en één witte jongen	3	Hoofdpersonages: twee witte meisjes en een wit jongetje
	<i>Met de poppen gooien</i>				
136.	Sjoerd Kuyper	M5	Een witte jongen	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Robin op school</i>				
137.	Sjoerd Kuyper	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte opa
	<i>Robin en God</i>				
138.	Geertje Grot	M5	Een witte jongen	6	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De man met de flaphoed</i>				
139.	Els de Groen	E5	Een witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte oma Bijrol: een witte jongen
	<i>Eigenwijs</i>				
140.	Annie van Ganswinkel	M5	Een wit meisje	1	Hoofdpersonage: een wit meisje

	<i>Kopje-Onder</i>				
141.	Jaap ter Haar	M5	Een witte jongen en wit meisje	2	Hoofdpersonages: een tweelingbroer en zus (wit)
	<i>Saskia en Jeroen op stap</i>				
142.	Jaap ter Haar	E5	Een witte jongen en wit meisje	1	Hoofdpersonages: een tweelingbroer en zus (wit)
	<i>Saskia en Jeroen de tweeling</i>				
143.	Jaap ter Haar	E5	Een witte jongen en wit meisje	1	Hoofdpersonages: een tweelingbroer en zus (wit)
	<i>Saskia en Jeroen uit logeren</i>				
144.	Jaap ter Haar	E5	Een witte man, een witte jongen en een eend	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ernstjan en Snabbeltje gekwaak op het paadje</i>				
145.	Hans Hagen	M5	Een wit meisje	4	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Jubelientje leert lezen</i>				
146.	Hans Hagen	M5	Een wit meisje	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Jubelientje en haar liefste oma</i>				
147.	Hans Hagen	M5	Een wit meisje	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Jubelientje speelt vals</i>				
148.	Hans Hagen	M5	Een groep Pakistaanse mannen	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonage: een Pakistaanse jongen
	<i>De kat en de adelaar</i>				
149.	Haye van der Heyden	E5	Een witte jongen en meid	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje
	<i>Het geheim van de gebroken ruit</i>				
150.	Vivian den Hollander	E5	Twee witte jongens en een wit meisje	2	Hoofdpersonages: twee witte jongens en twee witte meiden
	<i>Kapitein Kroos</i>				
151.	Nicole van Heeswijk	M5	Twee witte meiden en twee witte jongens	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrollen: een witte jongen en een wit meisje
	<i>De Beestenbende</i>				
152.	Vivian den Hollander	M5	Een zwarte meid en witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonages: een zwart meisje en witte jongen
	<i>Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketoetoe</i>				
153.	Vivian den Hollander	M5	Een zwarte meid en witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonages: een zwart meisje en witte jongen
	<i>Spekkie en Sproet en het raadsel van Roderik</i>				

154.	Vivian den Hollander	M5	Een zwarte meid en witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonages: een zwart meisje en witte jongen
	<i>Spekkie en Sproet en de grote verdwijning</i>				
155.	Vivian den Hollander	E5	Een zwarte meid en witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonages: een zwart meisje en witte jongen
	<i>Spekkie en Sproet en de geheimzinnige tekening</i>				
156.	Margot Edens	M5	Een wit meisje	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Wilde Mathilde: Het geheim van paal 9</i>				
157.	Margot Edens	M5	Een wit meisje Hoofdrol: een wit meisje	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrollen: twee witte jongens
	<i>Wilde Mathilde: zoekt een schat</i>				
158.	Danielle Schothorst	E5	Een witte jongen en wit meisje	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en een wit meisje
	<i>Haaien aaien</i>				
159.	Sam McBratney	M5	Verschillende dieren en een gesluierde man	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Dieren vermist</i>				
160.	Sarah Garland	M5	Een witte jongen en witte man	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Hé, wat moet dat daar!</i>				
161.	Anton van der Kolk	E5	Een geëtniceerd meisje uit Costa Rica Hoofdpersonage: een inheems meisje	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> migreren naar Nederland
	<i>De grote reis van Marita</i>				
162.	Vivian den Hollander	M5	Drie witte meiden	2	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Zoute drop</i>				
163.	Henk Hokke	M5	Een witte meid en jongen	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>Witte billen en de kieteldood</i>				
164.	Henk Hokke	E5	Een witte meid en jongen	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>De meester zoent met de juf</i>				
165.	Nanny Cijs	M5	Een witte meid en jongen	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De donkere kamer van Daan van Deventer</i>				
166.	Judith de Beer	M5	Een schilderij. Geen mensen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Yasha's vader</i>				
167.	Annet van Battum	M5	Een witte man	1	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Spoken bestaan wel!</i>				

168.	Arend van Dam	E5	Een witte jongen en witte meid	2	Hoofdpersonages: twee witte meisjes
	<i>Een dagje uit, een weekje weg</i>				
169.	Arend van Dam	E5	Een geëtniceerde jongen (Marokkaans) Hoofdpersonage: een geëtniceerde jongen	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> familie, muziek, verloren voorwerpen terugvinden
	<i>Mijn tante uit Marokko</i>				
170.	Roald Dahl	E5	Een wit meisje	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De tovervinger</i>				
171.	Syl van Duyn	E5	Twee witte meiden	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Mijn zus is een flussemus</i>				
172.	Bies van Ede	E5	Een witte jongen en meisje	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje
	<i>Dikke billen op het schoolplein</i>				
173.	Thea Dubelaar	M5	Een witte jongen	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Sander</i>				
174.	Bies van Ede	M5	Twee witte jongens en een witte man	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De nietsnutten op de Pookerberg</i>				
175.	Annemarie Dragt	M5	Een witte meid en twee paarden	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Een veulen voor Kim</i>				
Totaal				283	20 boeken met geëtniceerde personages op de omslag

School F

School F	<i>Auteur</i>	AVI	Zijn er mensen op de cover van dit boek? Indien ja, is dit personage wit? Als er meerdere personages op de cover staan, zijn ze allemaal wit?	Aantal exemplaren in kast	<i>Opmerkingen</i>
	<i>Titel van boek</i>				
1.	Imme Dros	5	Een blonde, witte meid met een ballon	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Roosje kreeg een ballon</i>				
2.	Imme Dros	5	Een blond, wit meisje met haar knuffelbeer	1	Hoofdpersonage: een wit meisje

	<i>Roosje leert zwemmen</i>				
3.	Nicole van Heeswijk	M5	Een witte jongen, roodharig meisje, blond meisje en een kat	2	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrollen: een witte jongen en een wit meisje
	<i>De Beestenbende</i>				
4.	Rindert Kromhout	M5	Een witte meid	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Het geheim van de afgebeten vingers</i>				
5.	Lian de Kat	M5	Vier mannen/jongens Hoofdpersonage: een witte jongen	5	Melchior, een witte jongen is de hoofdpersonage.
	<i>Wie doet nou zoiets?</i>				
6.	Willem Eekhof	M5	Een witte jongen en een witte meid	2	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje
	<i>Niet Aankomen!</i>				
7.	Henk Hokke	M5	Een witte jongen en een witte meid	4	Thema: Detective/ avontuur Hoofdpersonages: een witte meid en witte jongen
	<i>We vangen de dief!</i>				
8.	Ienne Biemans	M5	Een blonde witte meid.	2	Rijmpjesboek
	<i>Ik was de zee</i>				
9.	Hans Hagen	M5	Een geëtniceerde jongen (Syrisch) met een wolf Hoofdpersonage: een geëtniceerde jongen	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> vriendschap met een dier
	<i>Maliff en de wolf</i>				
10.	Annet van Battum	M5	Een witte man Hoofdpersonage: een witte man	3	De president gaat op onderzoek naar het bestaan van spoken.
	<i>Spoken bestaan wel!</i>				
11.	Margot Edens	M5	Een witte meid	4	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Wilde Mathilde op boevenjacht</i>				
12.	Dirk Nielandt	M5	Een geëtniceerde jongen, een witte jongen en een wit meisje Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrollen: een geëtniceerde jongen en een wit meisje	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> kamperen, avontuur, natuur
	<i>De gevaarlijke tocht</i>				
13.	Els Beerten	M5	Een witte meid, een piraat en een papegaai	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Wat een stomme meester!</i>				
14.	Martine Letterie	M5	Een multiculturele groep kinderen Hoofdpersonage: een witte jongen	2	Boek met geëtniceerde personages op de omslag, maar niet in het verhaal!
	<i>Broer te koop!</i>				
15.	Paul van Loon	M5	Een witte meid, witte jongen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje

	<i>Een potje spoken</i>		en witte man		Bijrol: een witte jongen
16.	Wim Burkunk	M5	Een witte jongen en een kat	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ik wil niet toveren!</i>				
17.	<i>Bart Moeyaert</i>	M5	Een witte vrouw en witte meid	3	Hoofdpersonage: een wit meisje
	Echt weg is niet zo ver				
18.	Rindert Kromhout	M5	Een witte jongen	4	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De billenbijters</i>				
19.	Simone Kramer	M5	Een witte jongen met een hond	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een hond voor twee</i>				
20.	Martine Letterie	M5	Drie witte meiden (waaronder een paar tweelingen)	3	Hoofdpersonages: tweeling witte meiden Bijrol: een wit meisje
	<i>De tweelingclub</i>				
21.	John Vonk	M5	Een witte man en een witte meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De meester wil me opeten!</i>				
22.	Henk Hokke	M5	Leen en Liza (witte jongen en meisje) en drie witte jongens	2	Hoofdpersonages: een witte jongen en meisje
	<i>Leen en Liza: De bende van Boris Bullebak</i>				
23.	Anke Kranendonk	M5	Een witte jongen en drie honden	1	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte jongen
	<i>Wat een verjaardag!</i>				
24.	Pieter Feller	M5	Een witte meid, witte jongen en witte man Hoofdpersonage: een witte jongen	2	Daan is een klikspaan en wil van dat imago af.
	<i>Daan de klikspaan</i>				
25.	Kirsten Boie	M5-E5	Een witte meid en een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje.
	<i>Alleen maar voetbal</i>				
26.	Lieneke Dijkzeul	M5-E5	Drie witte kinderen (2 jongens en 1 meisje) en een witte vrouw	4	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte vrouw
	<i>Mevrouw Fledder neemt wraak</i>				
27.	Henk Hokke	M5-E5	Een witte meid en jongen	1	Hoofdpersonages: een wit meisje en een witte jongen
	<i>Ik word jou!</i>				
28.	Geertje Gort	M5	Een witte jongen en een hond	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De man met de flaphoed</i>				
29.	Vivian den Hollander	E5	Drie witte meiden	3	Hoofdpersonage: een witte meid

	<i>Zoute drop</i>				
30.	Anneke Scholtens	M5-E5	1 witte man en 2 witte jongens	2	<i>Onderwerp:</i> inbraak Hoofdpersonages: twee witte jongens
	<i>Inbrekers?</i>				
31.	Dolf Verroen	M5-E5	Een witte vrouw en een witte meid	3	Hoofdpersonages: een witte vrouw en een witte meid
	<i>Wie wordt de winnaar?</i>				
32.	Fred Diks	M5-E5	Witte jongen vooraan en achterin staan een geëtniceerde zwarte jongen, drie witte jongens en een witte meid Hoofdpersonage: een witte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages op de boekomslog, maar de geëtniceerde jongen komt niet voor en spreekt niet in het verhaal: tokenisme
	<i>Koen Kampioen is jarig</i>				
33.	Rian Visser	M5-E5	Een witte jongen	2	Thema: gescheiden ouders en moeder gaat weer samenwonen. Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Boy, een stripheld met een stiefzus</i>				
34.	Joyce Pool	E5-M6	Een witte jongen en veel muizen	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Het witte-muizenplan</i>				
35.	Peter Smit	E5	Een wit meisje	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Marina en de Pauwenkroon</i>				
36.	<i>Henk Hokke</i>	M5-E5	Een witte meid en witte jongen	3	Hoofdpersonages: een wit meisje en een witte jongen
	Luchtmuziek en een groene olifant				
37.	Hans Hagen	M5	Een zwarte meid en een zwarte vrouw	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonages: een zwarte meid en een zwarte oma
	<i>Het is nacht, we gaan op jacht</i>				
38.	Alfred Hagani	M5	Een witte man	1	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>Roververhalen</i>				
39.	<i>Arend van Dam</i>	M5	Een hond	1	Luuk is een hond en is de hoofdpersonage
	<i>Een held op sokken</i>				
40.	Thea Dubelaar	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Dappere Chris op de enge zolder</i>				
41.	Rindert Kromhout	M5	Een eend	1	<i>Thema:</i> pesten Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Super Duck valt aan!</i>				

42.	Heleen Vissinga	M5	Twee witte mensen: jongen en vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Het geheim</i>				
43.	Lydia Rood	M5	Drie witte jongens en een witte man	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De papa-tijd</i>				
44.	Corrie Hafkamp	M5-E5	Drie witte jongens	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Jaap en Jopper</i>				
45.	Liesbeth van der Jagt	M5-E5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Het Haa Vee Dee Geheim</i>				
46.	Maria van Eeden	M5-E5	Een witte jongen en meisje	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Verdwaald in een flat</i>				
47.	Bob van Laerhoven	M5-E5	Een witte jongen en een paard	4	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ongeluk in de mijn</i>				
48.	Anne Provoost	M5-E5	Twee witte jongens, een witte en een zwarte meid Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte jongen	3	Boek met een geëtniceerde personage op de omslag! De zwarte personage is afgebeeld op de omslag en ze komt enkel voor in de illustratie op bladzijde 11. Ze heeft geen rol in het verhaal. Ze komt niet aan het woord: Tokenisme
	<i>De wekker en het mes</i>				
49.	Hans Petermeijer	M5-E5	Twee witte jongens	1	Hoofdpersonages: twee witte jongens
	<i>De vlucht van de valk</i>				
50.	Jacques Vriens	M5-E5	Vijf witte mensen: 1 jongen, 2 meiden en 2 mannen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De vlucht van de knorrige kelner</i>				
51.	Henk Hokke	M5-E5	Twee witte kinderen: jongen en meisje	1	Hoofdpersonages: een witte jongen en wit meisje
	<i>Witte billen en de kieteldood</i>				
52.	Erik van Os en Elle van Lieshout	M5-E5	Een jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Bobbel in het behang</i>				
53.	Arend van Dam	M5-E5	Een zwarte meid, witte meid en een varken Hoofdpersonages: een wit meisje en een geëtniceerd meisje (zwart)	2	Boek met geëtniceerde personages Onderwerp: vriendschap
	<i>Red Dada!</i>				

54.	Wim Burkunk en Mieke Geurts	M5-E5	Een witte meid en een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De voetbalster</i>				
55.	Hans Hagen	M5-E5	Pakistaanse mannen Hoofdpersonage: een Pakistaanse jongen	2	Boek met geëtniceerde personages
	<i>De kat en de adelaar</i>				
56.	Rindert Kromhout	M5-E5	Een witte man, vrouw, jongen en een varken	1	Hoofdpersonages: een witte jongen, witte vrouw en witte man
	<i>Boris en het woeste water</i>				
57.	John Vonk	M5-E5	Een aap en drie witte mensen (jongen, meid en man)	2	Het verhaal is geschreven vanuit perspectief van de dieren in de dierentuin Hoofdpersonages: dieren
	<i>We willen een vrije dag!</i>				
58.	Henk Hokke	M5	Acht witte jongens en 1 zwarte jongen Hoofdpersonage: een witte jongen	2	Boek met geëtniceerde personage op de omslag: tokenisme. De zwarte jongen praat niet in het verhaal.
	<i>Diefstal in groep zeven</i>				
59.	Simone van der Vlugt	M5-E5	Twee witte kinderen (jongen en meisje) en een krokodil	1	Hoofdpersonage: een witte jongen en meisje
	<i>Noodlanding in het oerwoud</i>				
60.	Hans Petermeijer	M5-E5	Een witte meid	1	Thema: zwemwedstrijd Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Klaar voor de start</i>				
61.	Peter Vervloed	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Tocht over het ijs</i>				
62.	Els Rooijers	E5-M6	Een witte meid	5	Kim's oog wordt afgeplakt Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Een echte piratenmeid</i>				
63.	Lieneke Dijkzeul	E5-M6	Een witte meid, kat en een toekan	3	Sanne gaat op zoek naar een gestolen papegaai Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Papegaai ontvoerd</i>				
64.	Paul van Loon	E5-M6	Een witte man, vrouw en een baby	5	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>'s Nachts is alles anders</i>				
65.	Lieneke Dijkzeul	E5-M6	Een witte jongen	2	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Grote mensen durven niks!</i>				
66.	Ibis	E5-M6	Een witte meid en een man	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Vals spel in het papierkasteel</i>				
67.	Truus van de Waarsenburg	E5-	Een witte meid, man en kat	5	Hoofdpersonage: een wit meisje

	<i>Kind verloren</i>	M6			
68.	Frank Herzen	E5	Twee witte jongens	4	Hoofdpersonages: Twee witte jongens
	<i>De blauwe aansteker</i>				
69.	Truus van de Waarsenburg	E5	Een draak en een wit meisje	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De gifgroene draak</i>				
70.	Arend van Dam	M5- E5	Een groep multi-etnische kinderen: twee zwarte jongens, vier witte jongens, twee witte meiden en een witte moslima.	4	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonages: een Turks meisje en een wit meisje (traditioneel ingezetene)
	<i>Alles mag op kinderdag</i>				
71.	Anneke Scholtens	E5- M6	Een witte jongen en twee witte vrouwen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Dat pak trek ik niet aan!</i>				
72.	Liesbet Klop	E5- M6	Een witte jongen	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een vriend voor Floris</i>				
73.	Stasia Cramer	E5- M6	Twee witte meiden	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De durf-niks</i>				
74.	Peter Vervloed	E5- M6	Een geëtniceerde en een witte jongen Hoofdpersonages: een geëtniceerde en een witte jongen	2	Boek met geëtniceerde personages <i>Thema: huiselijk geweld</i> Tokenisme: Yasin is de enige geëtniceerde personage in het verhaal.
	<i>Nieuw bloed</i>				
75.	Henk Hokke	E5- M6	Twee witte meiden en een witte jongen	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden en een witte jongen
	<i>De meester is weg!</i>				
76.	Els Rooijers	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een akelig avontuur</i>				
77.	Anneke Scholtens	E5	Twee witte meiden	1	Hoofdpersonages: twee witte meiden
	<i>Dat wil ik niet!</i>				
78.	Stefan Boonen	E5- M6	Een witte jongen, zwarte jongen en 4 witte meiden	2	Hoofdpersonage: een witte jongen. De zwarte jongen op de kافت spreekt niet in het verhaal.
	<i>Een boef met een rokje</i>				
79.	Peter Vervloed	E5- M6	Een zwarte meid, drie witte jongens en een witte man Hoofdpersonages: een zwarte meid Bijrol: een witte man	1	Boek met geëtniceerde personages Tokenisme: er komt alleen één zwarte personage voor in het verhaal
	<i>De dansmeester</i>				
80.	Berdie Bartels	E5	Twee witte mensen: vrouw en meisje	1	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Net als in de film</i>				

81.	Peter Vervloed	M5- E5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Ruzie op de tennisbaan</i>				
82.	Dirk Nielandt	M5	Alleen witte personages: jongens en meiden	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Echte vrienden?</i>				
83.	Hans Petermeijer	E4- M5- E5	Een witte jongen en een zwarte jongen	1	Boek met geëtniceerde personages <i>Thema:</i> Trans-Atlantische mensenhandel Hoofdpersonages: twee witte jongens Bijrol: een zwarte jongen
	<i>Gestrand op de Goudkust</i>				
84.	Marjon Hoffman	E5	Twee witte jongens	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een auto voor papa</i>				
85.	Wim Burkunk en Mieke Geurts	E5- M6	Een witte jongen en een inheemse man	1	Boek met geëtniceerde personages Hoofdpersonages: een witte jongen en een witte man
	<i>Tempel in het oerwoud</i>				
86.	Hans Petermeijer	E5- M6	Drie witte vrouwen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Wie krijgt de hoofdrol?</i>				
87.	Herma Vogel	M5	Een witte jongen, een kat, konijn en vis	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Mannetje en de waterschurken</i>				
88.	Vivian den Hollander	M5	Twee witte meiden en een witte jongen	2	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje
	<i>Iet wiet waai weg</i>				
89.	Rom Molemaker	M5	Twee witte jongens	1	Hoofdpersonages: twee witte jongens Bijrol: een wit meisje
	<i>De hut van Noag</i>				
90.	Vivian den Hollander	M5	Een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Vrije trap</i>				
91.	Stephen Elboz	M5- E5	Een witte meid en 4 witte mannen	1	Thema: '(white) female empowering' Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Ik wil een held worden!</i>				
92.	Katherine Scholes	M5	Een witte jongen, een walvis en een hond	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De jongen en de walvis</i>				
93.	<i>Hans Hagen</i>	M5	Een geëtniceerde jongen (Indonesisch) Hoofdpersonage: een Indonesische jongen	2	Boek met geëtniceerde personages <i>Onderwerp:</i> bescherming van bezit, gevecht met panter
	<i>Het spoor van de panter</i>				
94.	Francine Oomen	M5	Een witte vrouw	1	Hoofdpersonage: een witte vrouw Bijrol: een witte meid
	<i>De computerheks</i>				

95.	<i>Frank Herzen</i>	M5	Een witte man	4	Hoofdpersonage: een witte man
	<i>De put van Avalach</i>				
96.	Annemarie van den Brink	M5	Twee witte meiden en een witte jongen	1	Hoofdpersonages: een wit meisje en witte jongen
	<i>Camping Citroen</i>				
97.	Kees Opmeer	E5-M6	Een vrouw, meisje en jongen. Alle drie wit. En een hond	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Vals of niet?</i>				
98.	Daniëlle Schothorst	E5-M6	Een witte jongen en een wit meisje	1	Hoofdpersonages: een wit meisje en witte jongen
	<i>Haaien aaien</i>				
99.	Carry Slee	E5-M6	Een zwarte meid en een witte meid en twee konijnen Hoofdpersonages: 1 zwarte jongen, 2 witte jongens en 2 witte meiden	1	Boek met een geëtniceerde personage: tokenisme omdat er alleen maar één gekleurde personage voorkomt.
	<i>Rekenen in het oerwoud</i>				
100.	Carry Slee	E5-M6	Een witte vrouw, witte man, witte meid en een geëtniceerde jongen Hoofdpersonages: 1 zwarte jongen, 2 witte jongens en 2 witte meiden	1	Boek met geëtniceerde personages: tokenisme omdat er alleen maar één gekleurde personage voorkomt. <i>Onderwerp:</i> schoolleven
	<i>Help! Juf is verliefd.</i>				
101.	<i>Mirjam Oldenhove</i>	E5-M6	Een witte meid en een witte jongen	1	Hoofdpersonage: een wit meisje Bijrol: een witte oma
	<i>Pizza Pikante</i>				
102.	Dyan Sheldon	E5-M6	Een witte meid en een kat	1	Hoofdpersonages: een kat en een wit meisje
	<i>Harry en Kuiken</i>				
103.	Anneke Scholtens	E5-M6	Vijf witte meiden, een zwarte jongen, een Aziatische jongen en twee witte jongens	1	Boek met geëtniceerde personages: tokenisme Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een wit meisje
	<i>De pindakaasoorlog</i>				
104.	Elle van Lieshout en Erik van Os	E5-M6	Een witte meid	1	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Een wc is toch wel handig</i>				
105.	Simone van der Vlugt	E5-M6	Een witte meid en jongen	2	Hoofdpersonages: een witte meid en witte jongen
	<i>Verdwaald onder de grond</i>				
106.	Leny van Grootel	E5-M6	Een witte meid en twee olifanten	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Annabella van Artis</i>				
107.	Carry Slee	E5-M6	Een witte jongen en een hond	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Geklutste geheimen met strafwerk toe</i>				
108.	Hans Manders	E5-	Twee witte meiden, een witte	2	Hoofdpersonages: twee witte

	<i>Wij willen een konijn!</i>	M6	jongen en een konijn		meiden en een witte jongen
109.	Frank Herzen	E5- M6	Een witte jongen	2	Hoofdpersonage: een witte jongen Bijrol: een witte man
	<i>Ontsnapt aan de piraten!</i>				
110.	Martine Letterie	E5- M6	Een witte jongen, een valk en een paard	3	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Een valk voor Berend</i>				
111.	Gerard Tonen	E5- M6	Een witte jongen en een hond	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Frommel moet blijven!</i>				
112.	Reina ten Bruggenkate	E5- M6	Alleen maar witte mensen (13 mannen en 2 meiden)	2	Hoofdpersonage: een witte man Bijrol: een witte man
	<i>Circus Faldini en het verdwenen orkest</i>				
113.	Hans Petermeijer	E5- M6	Alleen maar witte jongens, meiden en mannen	1	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>Tijl Uilenspiegel</i>				
114.	Megan McDonald	E5- M6	Een witte meid	2	Hoofdpersonage: een witte meid
	<i>Fleur Humeur redt de wereld</i>				
115.	Mary Schoon	E5- M6	Twee witte vrouwen	1	Hoofdpersonages: twee witte vrouwen
	<i>Heksenstreken</i>				
116.	Rebecca Noldus	E5- M6	Een witte jongen Hoofdpersonages: een witte jongen en meid	2	Thema: Pesten en terugtrekken naar een schuilplek
	<i>Schuilvinken</i>				
117.	Chris Bos	E5- M6	Een witte jongen en meisje	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Het geheim van het kasteel</i>				
118.	Hans Kuiper	E5- M6	Twee zwarte jongens, een zwarte meid, een witte meid en vier witte jongens	2	Boek met geëtniceerde personages: tokenisme Hoofdpersonage: een zwarte jongen Bijrollen: een zwarte en een witte jongen
	<i>Gewoon super!</i>				
119.	Elle van Lieshout en Erik van Os	E5- M6	Een witte meid	2	Hoofdpersonage: een witte jongen
	<i>De Bibberbus</i>				
120.	Guus Kuijer	E5- M6	Een witte jongen en meisje	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>Grote mensen, daar kan je beter soep van koken</i>				
121.	Peter Smit	E5- M6	Een witte meid	2	Hoofdpersonage: een wit meisje
	<i>De vlucht van Lodi</i>				
Totaal				225	19 boeken met geëtniceerde personages op de omslag

IX: De gemeenschappelijke AVI-5 kinderliteratuur

	<i>Kinderliteratuur</i>		<i>School</i>					
	<i>Auteur</i>	<i>Titel</i>	A	B	C	D	E	F
1.	Annet van Battum	Spoken bestaan wel!					x	x
2.	Burny Bos	Je moet met me spelen			x	x		
3.	Wim Burkunk	Ik wil niet toveren!		x				x
4.	Wim Burkunk & Mieke Geurts	Wie vecht, verliest!		x	x			
5.	Arend van Dam	Alles mag op kinderdag			x			x
6.	Arend van Dam	Mijn tante uit Marokko			x		x	
7.	Fred Diks	Koen Kampioen en de superbeker	x	x				
8.	Fred Diks	Koen Kampioen en het grote toernooi	x		x			
9.	Fred Diks	Koen Kampioen is jarig	x					x
10.	Lieneke Dijkzeul	Papegaai ontvoerd			x		x	x
11.	Ibis	Die stoere kapitein Arend!			x	x		
12.	Imme Dros	Roosje kreeg een ballon	x					x
13.	Margot Edens	Wilde Mathilde op boevenjacht			x			x
14.	Margot Edens	Wilde Mathilde zoekt een schat			x		x	
15.	Maria van Eeden	Verdwaald in een flat			x			x
16.	Geertje Grot	De man met de flaphoed					x	x
17.	Jaap Ter Haar	Saskia en Jeroen uit logeren			x		x	
18.	Hans Hagen	De kat en de adelaar		x		x	x	x
19.	Hans Hagen	Jubelientje leert lezen	x				x	
20.	Hans Hagen	Jubelientje en haar liefste oma		x			x	
21.	Hans Hagen	Het is nacht, we gaan op jacht				x		x
22.	Nicole van Heeswijk	De Beestenbende		x	x		x	x
23.	Henk Hokke	Diefstal in groep zeven	x				x	x
24.	Henk Hokke	Witte billen en de kieteldood					x	x
25.	Henk Hokke	Marloes				x	x	
26.	Henk Hokke	We vangen de dief				x		x

27.	Vivian den Hollander	Spekkie en Sproet en de geheimzinnige tekening	x				x	
28.	Vivian den Hollander	Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketoetoe	x		x		x	
29.	Vivian den Hollander	Hé, scheids!		x			x	
30.	Vivian den Hollander	Alweer die groep drie!		x			x	
31.	Vivian den Hollander	Klapkauwgom			x	x		
32.	Vivian den Hollander	Spekkie en Sproet en het raadsel van Roderik			x		x	
33.	Vivian den Hollander	Vrije trap			x			x
34.	Vivian den Hollander	Goal!		x	x			
35.	Vivian den Hollander	Kampioenen!			x		x	
36.	Vivian den Hollander	Zoute drop					x	x
37.	Lian de Kat	Wie doet nou zoiets?			x			x
38.	Leonie Kooiker	Het spookt op school	x					x
39.	Hanna Kraan	Verhalen van de boze heks			x		x	
40.	Hanna Kraan	De boze heks is weer bezig!		x	x		x	
41.	Rindert Kromhout	Ellie en Nellie in gevaar	x			x		
42.	Rindert Kromhout	De billenbijters	x					x
43.	Rindert Kromhout	Super Duck valt aan!	x					x
44.	Rindert Kromhout	Het geheim van de afgebeten vingers		x			x	x
45.	Guus Kuijer	Met de poppen gooien	x			x	x	
46.	Guus Kuijer	Grote mensen, daar kan je beter soep van koken			x		x	x
47.	Hans Kuyper	Gewoon super!			x			x
48.	Martine Letterie	Stinky Bill heeft goudkoorts			x		x	
49.	Arnold Lobel	Een jaar bij Kikker en Pad		x		x	x	
50.	Arnold Lobel	Kikker en Pad zijn altijd samen			x	x	x	
51.	Arnold Lobel	Bastiaan Big wil alles weten			x		x	

52.	Arnold Lobel	Bastiaan Big			x	x	x	
53.	Nathaniel Benchley	Rode Vos en zijn kano				x	x	
54.	Paul van Loon	Meester Kikker		x	x	x	x	
55.	Paul van Loon	Dolfje Weerwolfje	x				x	
56.	Paul van Loon	Foeksia en de toverschaatsen	x		x			
57.	Paul van Loon	Een potje spoken			x			x
58.	Paul van Loon	's Nachts is alles anders			x		x	x
59.	Koos Meindert	Leen				x	x	
60.	Rom Molemaker	Olaf de Polaf		x	x			
61.	Rom Molemaker	De hut van Noag					x	x
62.	Rebecca Noldus	Schuilvinken			x			x
63.	Mirjam Oldenhave	Mees Kees op de kast	x				x	
64.	Francine Oomen	De computerheks					x	x
65.	Els Pelgrom	Voor niks gaat de zon op			x	x		
66.	Hans Petermeijer	De vlucht van de valk			x			x
67.	Hans Petermeijer	Wie krijgt de hoofdrol?					x	x
68.	Mirjam Pressler	Hansjepansje draait door			x		x	
69.	Marieke Roggeveen	Tijgeroog			x	x		
70.	Els Rooijers	Wat een piratenmeid!/ Een echte piratenmeid!					x	x
71.	Anneke Scholtens	De pindakaasoorlog					x	x
72.	Anneke Scholtens	Inbrekers?			x			x
73.	Mary Schoon	Heksenstreken					x	x
74.	Danielle Schothorst	Haaien aaien					x	x
75.	Dyan Sheldon	Harry gaat op reis		x			x	
76.	Dyan Sheldon	Harry en Kuiken		x				x
77.	Carry Slee	Hallo baby!		x			x	
78.	Carry Slee	Het Drakepad			x		x	
79.	Carry Slee	Klapzoenen en valspelers		x		x		
80.	Carry Slee	Meester Paardenpoep			x	x	x	
81.	Carry Slee	Markies Kattenpies			x		x	

82.	Carry Slee	Een krokodil in de heg			x		x	
83.	Carry Slee	Rekenen in het oerwoud				x	x	x
84.	Carry Slee	Geklutste geheimen met strafwerk toe				x		x
85.	Carry Slee & Dagmar Stam	Help! Juf is verliefd					x	x
86.	Betty Sluyzer	Verdwenen		x			x	
87.	Marita de Sterck	Loop naar de zon			x		x	
88.	Ingrid Uebe	Giechelbig			x		x	
89.	Peter Vervloed	Ruzie op de tennisbaan					x	x
90.	Jacques Vriens	Meester Jaap		x		x		
91.	Jacques Vriens	Ga jij maar op de gang!			x		x	
92.	Jacques Vriens	Vaders, moeders? Hardgekookte eieren!		x	x		x	
93.	Jacques Vriens	Ik ben ook op jou.			x	x	x	
94.	Simone van der Vlugt	Hester de Witte Heks		x	x		x	
95.	Simone van der Vlugt	Noodlanding in het oerwoud					x	x
96.	Truus van de Waarsenbrug	Kind verloren					x	x
97.	Truus van de Waarsenbrug	De gifgroene draak			x		x	x
98.	Bette Westera	Krullen en blubbershampoo			x		x	

X: Tabellen kwantitatieve analyse

Tabel A.1: Overzicht van de personages op de covers van school A

<i>Personages op de covers van school A</i>		
Personages	Boeknummers	Totaal
Dieren	11, 13, 16, 18, 20, 22, 28, 58, 69, 70, 71	11
Dieren en mensen	12, 15, 25, 34, 49, 81	6
Mythische wezen of mythologische figuren	73, 74	2
Mensen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80	62
Totaal		81

Tabel A.2: Homogene witte groepen in termen van geslacht en generatie op de covers

<i>Homogene witte groepen op de covers school A</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Jongen	14, 29, 33, 40, 46, 47, 50, 56, 64, 75, 78	11
Meisje	9, 10, 17, 31, 32, 38, 39, 42, 62, 65, 66, 67, 68	13
Man	80	1
Vrouw	23, 24	2
Totaal		27

Tabel A.3: Heterogene groepen in termen van geslacht en generatie

<i>Heterogene, witte groepen afgebeeld op de covers school A</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Jongen(s) en meisje(s)	26, 27, 37, 54, 59, 61, 72	7
Meisje en vrouw	77	1
Jongen en vrouw	30	1
Meisje(s) en man(nen)	21, 36, 48, 57, 79	5
Jongen en man	41, 63	2
Meisje, jongen, vrouw	19, 35	2
Meisje, jongen, man	45, 53, 55, 76	4
Totaal		22

Tabel A.4: Geëtniceerde en witte personages op de covers

<i>Geëtniceerde en witte personages op de covers school A</i>		
Etniciteit en geslacht	Boeknummers	Aantal
Zwart meisje en witte jongen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 44	9
Zwarte jongen en witte jongen(s)	51, 60	2
Zwarte jongen, witte jongens en een wit meisje	52	1
Witte man, witte en geëtniceerde kinderen	43	1
Totaal		13

Tabel A.5: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages

<i>School A: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages</i>					
Boeknummer	Etniciteit	Geslacht	Hoofdrol	Bijrol	Totaal
1-8	Zwart	Meisje	x		8
	Wit	Jongen	x		
9	Wit	Meisje	x		1
	Wit	Meisje		x	
10, 12, 21, 31, 32, 38, 39, 42, 48, 55, 57, 62, 65, 66, 67, 68, 77, 79, 81	Wit	Meisje	x		19
14, 15, 25, 30, 33, 34, 40, 41, 50, 52, 53, 54, 56, 60, 63, 64, 73, 76, 80	Wit	Jongen	x		19
17, 29, 59	Wit	Jongen	x		3
	Wit	Meisje		x	
19, 26, 36, 72	Wit	Meisje	x		4
	Wit	Jongen		x	
23, 24	Wit	Vrouw	x		2
27, 35, 37, 45	Wit	Meisje	x		4
	Wit	Jongen	x		
43	Wit	Man	x		1
	Wit	Jongen		x	
44	Zwart	Meisje	x		1
	Wit	Jongen		x	
46	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Man		x	
47, 74, 75, 78	Wit	Jongen	x		4
	Wit	Jongen		x	
49	Zwart	Jongen	x		1
	Wit	Jongen	x		
51	Wit	Jongen	x		1
	Zwart	Jongen		x	
55	Wit	Meisje	x		1
	Wit	Man		x	
Totaal					70

Tabel B.1: Overzicht van de personages op de covers van school B

<i>Personages op de covers van school B</i>		
Personages	Boeknummers	Totaal
Dieren	4, 6, 19, 21, 25, 29, 50	7
Dieren en mensen	2, 3, 5, 10, 12, 13, 17, 27, 28, 32, 36, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 53	18
Levenloos object	20	1
Mensen	1, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57	31
Totaal		57

Tabel B.2: Homogene witte groepen in termen van geslacht en generatie op de covers

	Boeknummers	Aantal
	14, 15, 18, 49	4
	7, 8, 16, 42, 44, 45, 54,	7
	26	1
	9	1
Totaal		13

Tabel B.3: Heterogene witte groepen in termen van geslacht en generatie

<i>Heterogene, witte groepen afgebeeld op de covers school B</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Jongen en meisje	31, 43, 55, 57	4
Meisje en vrouw	24	1
Jongen en man	30, 35	2
Meisje, jongen, vrouw	22, 48	2
Meisje, jongen, man	51	1
Meisje, vrouw, man	23	1
Totaal		11

Tabel B.4: Geëtniceerde en witte personages op de covers

<i>Geëtniceerde en witte personages op de covers school B</i>		
Etniciteit en geslacht	Boeknummers	Aantal
Zwart meisje, witte jongens, wit meisje en Aziatische (Chinese) jongen	11	1
Zwarte jongens en witte jongens	1	1
Zwarte jongen, witte jongens en wit meisjes	33, 37	2
Zwarte meid, zwarte mannen, witte jongen	34	1
Totaal		5

Tabel B.5: Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers

<i>Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers school B</i>		
Personages	Boeknummers	Aantal
Bruine jongen en bruine man	52 (Indiaas), 56 (Pakistaans)	2
Totaal		2

Tabel B.6: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages

<i>School B: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages</i>					
Boeknummer	Etniciteit	Geslacht	Hoofdrol	Bijrol	Totaal
1	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Meisje		x	
	Wit	Jongen		x	
2, 44, 47, 54	Wit	Meisje	x		4
	Wit	Meisje		x	
3, 7, 8, 16, 23, 28, 32, 38, 39, 40, 45, 48, 53	Wit	Meisje	x		13
4, 9, 24, 25	Wit	Vrouw	x		4
5, 14, 15, 18, 19, 20, 27, 35, 36, 37, 46, 49, 55	Wit	Jongen	x		13
11	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Jongen	x		
	Wit	Meisje	x		
	Bruin (Arabisch)	Meisje	x		
	Zwart	Meisje	x		
	Chinees	Jongen	x		
12, 42	Wit	Meisje	x		2
		Meisje	x		
13	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Jongen		x	
17	Wit	Meisje	x		1
	Wit	Jongen		x	
	Wit	Meisje		x	
22	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Meisje	x		
26, 50, 51	Wit	Man	x		3
30	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Man		x	
31	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Meisje		x	
33	Zwart	Jongen	x		1
34	Zwart	Meisje	x		1
	Wit	Jongen	x		
41	Wit	Jongen	x		1
	Zwart	Jongen		x	
43	Wit	Meisje	x		1
	Wit	Jongen		x	
52	Bruin (Indiaas)	Jongen	x		1
		Man		x	
56	Bruin (Pakistaans)	Jongen	x		1
57	Wit	Meisjes	x		1
		Jongen	x		
Totaal					53

Tabel C.1: Overzicht van de personages op de covers van school C

<i>Personages op de covers van school C</i>		
Personages	Boeknummers	Totaal
Dieren	40, 44, 72, 83, 93, 118	6
Dieren en mensen	5, 16, 21, 22, 24, 26, 38, 70, 77, 85, 88, 92, 95, 108, 111, 113, 116, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 137	26
Levenloos object	100	1
Mensen	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 114, 115, 117, 121, 122, 123, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139	106
Totaal		139

Tabel C.2: Homogene witte groepen in termen van geslacht en generatie op de covers

<i>Homogene witte groepen op de covers school C</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Jongen	1, 15, 34, 41, 47, 55, 61, 66, 68, 75, 78, 114, 123, 132, 135	15
Meisje	2, 12, 13, 62, 63, 76, 94, 96, 98, 106, 107, 109, 121	13
Man	7, 43, 64, 117	4
Vrouw	39, 53, 59, 67, 73, 99, 101, 103	8
Totaal		40

Tabel C.3: Heterogene witte groepen in termen van geslacht en generatie

<i>Heterogene, witte groepen afgebeeld op de covers school C</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Jongen(s) en meisje(s)	3, 6, 19, 28, 36, 42, 52, 57, 60, 80, 86, 91, 104, 105, 122, 128, 131, 134	18
Meisje en man	9, 23, 56, 133	4
Meisje, jongen, vrouw en man	11	1
Vrouw, meisje en man	17, 110	2
Meisje, jongen en vrouw	18, 81	2
Meisje(s), jongen(s) en man	10, 25, 48, 65, 71	5
Meisje en vrouw	50	1
Jongen(s) en man	46, 54, 58	3
Vrouw, man(nen), jongen	139	1
Jongen en vrouw	102	1
Man en vrouw	69, 82, 84, 89	4
Man, vrouw en baby (geslacht onduidelijk)	87	1
Totaal		43

Tabel C.4: Geëtniceerde en witte personages op de covers

<i>Geëtniceerde en witte personages op de covers school C</i>		
Etniciteit en geslacht	Boeknummers	Aantal
Witte jongens en zwarte vrouw	14	1
Witte jongen(s) en zwarte jongen(s)	29, 138	2
Zwarte jongen, witte jongen(s) en witte meid(en)	4, 20, 32, 33, 79, 136	6
Zwarte meid en een witte jongen	30, 31	2
Witte man, witte jongen, zwarte jongens & wit meisje	35, 74	2
Zwarte man, zwarte jongen en witte jongen	51	1
Zwarte jongen en wit meisje	97	1
Totaal		15

Tabel C.5: Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers

<i>Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers school C</i>		
Personages	Boeknummers	Aantal
Bruine jongen en man	8 (Indiaas), 49 (Irakees)	2
Bruine man (Algerijns)	27	1
Zwarte jongen(s) en meisje(s) (Senegalees)	37	1
Bruine jongen(s) en meisje(s) (Marokkaans)	90	1
Bruine jongen en vrouw (Marokkaans)	112	1
Zwart meisje (Zambiaans)	45	1
Bruin meisje (inheems Noord Amerikaans)	115	1
Totaal		8

Tabel C.6: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages

<i>School C: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages</i>					
Boeknummer	Etniciteit	Geslacht	Hoofdrol	Bijrol	Totaal
1, 7, 10, 15, 33, 34, 35, 38, 41, 46, 47, 61, 64, 68, 69, 75, 78, 85, 91, 92, 93, 100, 111, 113, 120, 127, 132, 134, 135, 136, 137, 139	Wit	Jongen	x		32
2	Wit	Jongen	x		1
	Zwart	Jongen		x	
	Wit	Meisje		x	
3, 6, 20, 24, 28, 32, 36, 59, 95, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 110, 119, 122, 131	Wit	Jongen	x		19
	Wit	Meisje	x		
4	Wit	Meisje	x		1
	Wit	Jongen		x	
	Wit (Turks)	Jongen		x	
5, 9, 16, 22, 23, 50, 52, 60, 67, 70, 73, 80, 87, 89, 96, 108, 118, 124, 125, 126, 130	Wit	Meisje	x		21
8, 49	Bruin	Jongen	x		2
	Bruin	Man		x	
11, 48, 65, 116, 117, 133	Wit	Man	x		6
12, 13, 86, 129	Wit	Meisje	x		4
	Wit	Meisje		x	
14, 51, 55, 58	Wit	Jongen	x		4
	Wit	Jongen	x		
17, 18, 39, 53, 81	Wit	Vrouw	x		5
19, 21, 25, 71, 94, 101, 107, 128	Wit	Meisje	x		8
	Wit	Jongen		x	
26, 45	Zwart	Meisje	x		2
27	Bruin	Man	x		1
29	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Meisje		x	
	Wit	Jongen		x	
30, 31	Zwart	Meisje	x		2
	Wit	Jongen	x		
37	Zwart	Jongen	x		1

	Zwart	Meisje	x		
42, 62, 82, 114	Wit	Jongen	x		4
	Wit	Meisje		x	
43, 54	Wit	Man	x		2
	Wit	Man		x	
56	Wit	Meisje	x		1
	Wit	Man		x	
57	Wit	Meisje	x		1
	Wit	Jongen		x	
	Wit	Meisje		x	
63, 76, 109, 121	Wit	Meisje	x		4
	Wit	Meisje	x		
66, 123	Wit	Jongen	x		2
	Wit	Jongen		x	
74	Bruin	Jongen	x		1
	Bruin	Jongen		x	
	Wit	Jongen		x	
77	Bruin	Jongen	x		1
	Wit	Meisje	x		
79	Wit (Turks)	Meisje	x		1
	Wit	Meisje	x		
84	Wit	Man	x		1
	Wit	Vrouw	x		
90	Bruin	Jongen	x		1
	Bruin	Meisje	x		
97	Wit	Meisje	x		1
	Zwart	Jongen		x	
102	Wit	Man	x		1
	Wit	Meisje	x		
	Wit	Meisje		x	
112	Bruin	Jongen	x		1
115	Bruin	Meisje	x		1
	Bruin	Meisje		x	
138	Wit	Jongen	x		1
	Zwart	Jongen		x	
Totaal					134

Tabel D.1: Overzicht van de personages op de covers van school D

<i>Personages op de covers van school D</i>		
Personages	Boeknummers	Totaal
Dieren	5, 23, 24, 25, 27, 28, 41 en 49	8
Dieren en mensen	3, 10, 12, 14, 26 en 32	6
Mensen	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 en 50	36
Totaal		50

Tabel D.2: Homogene witte groepen in termen van geslacht en generatie op de covers

<i>Homogene witte groepen op de covers school D</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Jongen	4, 8, 18, 20, 39, 43	6
Meisje	1, 2, 9, 22, 29, 33, 37, 46	8
Totaal		14

Tabel D.3: Heterogene witte groepen in termen van geslacht en generatie

<i>Heterogene, witte groepen afgebeeld op de covers school D</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Jongen en man	6	1
Meisje en man(nen)	7	1
Jongen(s) en meisje(s)	11, 13, 15, 16, 17, 34, 35, 40, 42, 44, 47, 48	12
Man, jongens en meisjes	21	1
Totaal		15

Tabel D.4: Geëtniceerde en witte personages op de covers

<i>Geëtniceerde en witte personages op de covers school D</i>		
Etniciteit en geslacht	Boeknummers	Aantal
Witte jongen en bruine jongen	19	1
Zwarte jongen, witte jongens en witte meisjes	36, 38	2
Zwarte jongen en witte meid	50	1
Totaal		4

Tabel D.5: Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers

<i>Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers school D</i>		
Personages	Boeknummers	Aantal
Zwarte meid en vrouw	30	1
Bruine jongen (Pakistaans)	31	1
Bruin meisje (Costaricaans)	45	1
Totaal		3

Tabel D.6: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages

<i>School D: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages</i>					
Boeknummer	Etniciteit	Geslacht	Hoofdrol	Bijrol	Totaal
1, 2, 3, 9, 13, 22, 37, 46, 50	Wit	Meisje	x		9
4, 6, 8, 14, 15, 18, 39, 43, 48	Wit	Jongen	x		9
5, 21	Wit	Man	x		2
7, 11, 16, 17, 42, 47	Wit	Jongen	x		6
	Wit	Meisje	x		
10, 29, 33	Wit	Meisje	x		3
	Wit	Meisje	x		
12	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Meisje		x	
19	Bruin	Jongen	x		1
	Wit	Jongen		x	
26	Bruin (Inheems)	Jongen	x		1
20	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Jongen	x		
30	Zwart	Meisje	x		1
	Zwart	Vrouw	x		
31	Bruin (Zuid-Aziatisch)	Jongen	x		1
32	Bruin (Noord-Afrikaans)	Jongen	x		1
	Wit	Meisje	x		
34, 40, 44	Wit	Meisje	x		3
	Wit	Jongen		x	
35	Wit	Meisje	x		1
	Wit	Meisje	x		
	Wit	Jongen	x		
36, 38	Zwart	Jongen	x		2
	Wit	Jongen	x		
	Wit	Meisje	x		
45	Bruin (Inheems)	Meisje	x		1
Totaal					43

Tabel E.1: Overzicht van de personages op de covers van school E

<i>Personages op de covers van school E</i>		
Personages	Boeknummers	Totaal
Dieren	27, 53, 54, 62, 95, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 130	12
Dieren en mensen	10, 15, 25, 26, 29, 39, 40, 42, 43, 44, 55, 59, 64, 67, 70, 80, 81, 94, 100, 109, 124, 144, 159, 175	24
Mensen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 106, 107, 108, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174	135
Mensen en mythische wezens	112, 113	2
Levenloos object	47, 166	2
Totaal		175

Tabel E.2: Homogene witte groepen in termen van geslacht en generatie op de covers

<i>Homogene witte groepen op de covers school E</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Jongens	1, 3, 4, 7, 12, 16, 21, 22, 23, 24, 31, 49, 50, 51, 56, 58, 63, 66, 68, 76, 78, 92, 123, 131, 136, 137, 138, 173	28
Meisjes	6, 9, 11, 13, 14, 20, 52, 82, 86, 121, 126, 132, 140, 145, 146, 147, 156, 157, 162, 170, 171	22
Vrouwen	5, 8, 30, 93, 127, 128, 139	7
Mannen	77, 84, 85, 87, 98, 167	6
Totaal		63

Tabel E.3: Heterogene witte groepen in termen van geslacht en generatie

<i>Heterogene, witte groepen afgebeeld op de covers school E</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Vrouw en meisje	17, 18, 19, 69	4
Jongen(s) en meisje(s)	32, 33, 37, 41, 46, 57, 60, 72, 73, 74, 88, 89, 96, 99, 110, 114, 116, 118, 120, 129, 134, 135, 141, 142, 143, 149, 150, 151, 158, 163, 164, 165, 168, 172	34
Meisje en man	34, 65	2
Vrouw, jongen, meisje	38, 45, 83	3
Man, jongen, meisje	61, 71, 75, 111	4
Man en jongen(s)	79, 160, 174	3
Man, vrouw, meisje	107, 108, 133	3
Vrouw en jongen	122	1
Totaal		54

Tabel E.4: Geëtniceerde en witte personages op de covers

<i>Geëtniceerde en witte personages op de covers school E</i>		
Etniciteit en geslacht	Boeknummers	Aantal
Witte man, zwarte jongen en witte meiden	2	1
Witte, zwarte en bruine jongens en meisje	28, 119	2
Zwarte jongen, witte jongens en witte meisjes	35, 117	2
Witte vrouw, witte man, zwarte jongen en wit meisje	36	1
Zwarte jongen en witte jongen(s)	91, 115	2
Aziatisch meisje en witte jongen	106	1
Zwart meisje en witte jongen	152, 153, 154, 155	3
Totaal		12

Tabel E.5: Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers

<i>Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers school E</i>		
Personages	Boeknummers	Aantal
Bruin meisje (inheems)	48 (Noord Amerikaans), 125 & 161 (Costaricaans)	3
Bruine jongen (Indonesisch)	90	1
Bruine jongens en mannen (Pakistaans)	148	1
Bruine jongen en vrouw (Marokkaans)	169	1
Totaal		6

Tabel E.6: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages

<i>School E: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages</i>					
Boeknummer	Etniciteit	Geslacht	Hoofdrol	Bijrol	Totaal
1, 2, 4, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 28, 31, 37, 42, 47, 50, 51, 55, 56, 58, 61, 63, 66, 68, 72, 76, 78, 80, 83, 84, 91, 92, 106, 110, 112, 113, 122, 130, 131, 136, 137, 138, 144, 159, 160, 165, 166, 173, 174	Wit	Jongen	x		48
3, 5, 9, 13, 20, 26, 41, 52, 64, 65, 69, 81, 86, 88, 93, 107, 108, 121, 124, 126, 132, 134, 140, 145, 146, 147, 156, 162, 170, 171, 175	Wit	Meisje	x		31
6, 7, 10, 11, 12, 21, 149, 172	Wit	Jongen	x		8
	Wit	Meisje		x	
8, 133	Wit	Meisje	x		2
	Wit	Vrouw		x	
14, 59	Wit	Meisje	x		2
	Wit	Meisje		x	
17, 18, 19	Wit	Vrouw	x		3
	Wit	Meisje		x	
29, 30, 127, 128	Wit	Vrouw	x		4
	Wit	Vrouw	x		
32, 33, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 57, 67, 73, 74, 85, 94, 96, 99, 111, 114, 116, 119, 120, 129, 135, 141, 142, 143, 150, 158, 163, 164	Wit	Jongen	x		30
	Wit	Meisje	x		
34	Wit	Man	x		1
	Wit	Meisje		x	
35, 36	Zwart	Jongen	x		2
	Wit	Meisje	x		
	Wit	Jongen	x		
40	Bruin (Noord	Jongen	x		1

	Afrikaans)				
	Wit	Meisje	x		
48, 125, 161	Bruin (Inheems)	Meisje	x		3
49, 70, 77, 79, 89, 123	Wit	Jongen	x		6
	Wit	Jongen	x		
60, 71, 157	Wit	Meisje	x		3
	Wit	Jongen		x	
75	Wit	Jongen	x		1
	Wit	Jongen		x	
82, 168	Wit	Meisje	x		2
	Wit	Meisje	x		
87, 98, 109, 167	Wit	Man	x		4
90	Bruin (Indonesisch)	Jongen	x		1
100	Bruin (Inheems)	Jongen	x		1
115	Wit	Jongen	x		1
	Bruin (Noord Afrikaans)	Jongen		x	
117	Zwart	Jongen	x		1
118, 151	Wit	Meisje	x		2
	Wit	Jongen		x	
	Wit	Meisje		x	
139	Wit	Vrouw	x		1
	Wit	Jongen		x	
148	Bruin (Zuid- Aziatisch)	Jongen	x		1
152, 153, 154, 155	Zwart	Meisje	x		4
	Wit	Jongen	x		
169	Bruin (Noord- Afrikaans)	Jongen	x		1
Totaal					164

Tabel F.1: Overzicht van de personages op de covers van school F

<i>Personages op de covers van school F</i>		
Personages	Boeknummers	Totaal
Dieren	39, 41	2
Dieren en mensen	3, 13, 16, 19, 23, 28, 34, 47, 53, 56, 57, 59, 63, 67, 69, 87, 92, 97, 99, 102, 106, 107, 108, 110, 111	25
Mensen	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121	94
Totaal		121

Tabel F.2: Homogene witte groepen in termen van geslacht en generatie op de covers

<i>Homogene witte groepen op de covers school F</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Jongens	5, 18, 33, 40, 44, 45, 49, 52, 61, 65, 68, 72, 76, 81, 84, 89, 90, 109, 116	19
Meisjes	1, 2, 4, 8, 11, 20, 29, 35, 60, 62, 73, 77, 104, 114, 119, 121	16
Vrouwen	86, 94, 115	3
Mannen	10, 38, 95	3
Totaal		41

Tabel F.3: Heterogene witte groepen in termen van geslacht en generatie

<i>Heterogene, witte groepen afgebeeld op de covers school F</i>		
Geslacht/generatie	Boeknummers	Aantal
Vrouw en meisje	17, 31, 80	3
Jongen(s) en meisje(s)	6, 7, 22, 25, 27, 36, 46, 51, 54, 75, 82, 88, 96, 98, 101, 105, 117, 120	18
Meisje en man	21, 66, 91, 112	4
Man, jongen, meisje	15, 24, 50, 113	4
Man en jongen(s)	30, 43	2
Man, vrouw, meisje	26, 64	2
Vrouw en jongen	42, 71	2
Totaal		35

Tabel F.4: Geëtniceerde en witte personages op de covers

<i>Geëtniceerde en witte personages op de covers school F</i>		
Etniciteit en geslacht	Boeknummers	Aantal
Bruine jongen (Marokkaans) en een witte jongen	74	1
Zwarte jongen, witte jongen(s) en wit(te) meisje(s)	12, 32, 78	3
Zwart meisje, witte jongens en witte man	79	1
Zwarte jongen en witte jongen(s)	58, 83	2
Inheemse man en witte jongen	85	1
Zwart meisje en witte jongens	48	1
Zwarte jongen, witte man, witte vrouw, witte meid	100	1
Zwarte en witte meiden, zwarte en witte jongens	14, 70, 103, 118	4
Totaal		14

Tabel F.5: Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers

<i>Uitsluitend geëtniceerde groepen op de covers school F</i>		
Personages	Boeknummers	Aantal
Bruine jongen (Syrisch)	9	1
Zwart meisje en zwarte vrouw	37	1
Bruine jongens en mannen (Pakistaans)	55	1
Bruine jongen (Indonesisch)	93	1
Totaal		4

Tabel F.6: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages

<i>School F: Geslacht en etniciteit van de hoofd- en ondersteunende personages</i>					
Boeknummer	Etniciteit	Geslacht	Hoofdrol	Bijrol	Totaal
1, 2, 3, 4, 11, 13, 17, 20, 21, 25, 29, 35, 46, 54, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 73, 77, 80, 86, 91, 97, 102, 104, 106, 114, 117, 120, 121	Wit	Meisje	x		35
5, 14, 16, 18, 19, 23, 24, 28, 30, 32, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 58, 61, 68, 71, 72, 76, 78, 81, 82, 84, 87, 90, 92, 107, 110, 111, 113, 119	Wit	Jongen	x		41
6, 88, 89, 103	Wit	Jongen	x		4
	Wit	Meisje		x	
7, 22, 27, 36, 51, 59, 75, 96, 98, 105, 108, 116	Wit	Jongen	x		12
	Wit	Meisje	x		
9	Bruin (Syrisch)	Jongen	x		1
10, 38, 95, 112	Wit	Man	x		4
12	Wit	Jongen	x		1
	Zwart	Jongen		x	
	Wit	Meisje		x	
15	Wit	Meisje	x		1
	Wit	Jongen		x	
26, 101	Wit	Meisje	x		2
	Wit	Vrouw		x	
31	Wit	Vrouw	x		1
	Wit	Meisje	x		
37	Zwart	Meisje	x		1
	Zwart	Vrouw	x		
53	Wit	Meisje	x		1
	Zwart	Meisje	x		
55	Bruin (Zuid-Aziatisch)	Jongen	x		1
56	Wit	Man	x		1
	Wit	Vrouw	x		
	Wit	Jongen	x		
70	Wit (Turks)	Meisje	x		1

	Wit	Meisje	x		
74	Bruin (Noord- Afrikaans)	Jongen	x		1
	Wit	Jongen	x		
79	Zwart	Meisje	x		1
	Wit	Man		x	
83	Wit	Jongen	x		1
	Zwart	Jongen		x	
85, 109	Wit	Jongen	x		2
	Wit	Man		x	
93	Bruin (Indonesisch)	Jongen	x		1
94, 115	Wit	Vrouw	x		2
99, 100	Zwart	Jongen	x		2
	Wit	Jongen	x		
	Wit	Meisje	x		
118	Bruin	Jongen	x		1
	Bruin	Jongen		x	
	Wit	Jongen		x	
Totaal					118

XI: De boeken met geëtniceerde personages op de cover

<i>Boeken met geëtniceerde personages op de covers</i>							
	Schrijver	Titel	Schoolcode	Tokenisme?	Onderwerp/thema	Hoofdrol	Bijrol
1.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet: Raadsels op het cruiseschip</i>	A	Nee	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
2.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet: Slimme speurders</i>	A	Nee	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
3.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet: Speurders in de spanning</i>	A	Nee	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
4.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet en de geheimzinnige tekening</i>	A, E	Nee	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
5.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet en de dolk van de sultan</i>	A	Nee	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
6.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet en de verdwenen kaketo</i>	A, C, E	Ja, alleen één geëtniceerd personage in het verhaal.	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
7.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet paniek op het ijs</i>	A	Nee	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
8.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet en het raadsel van Roderik</i>	A, C, E	Nee	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
9.	Mirjam Oldenhave	<i>Mees Kees op de kast</i>	A, E	Ja, alleen één geëtniceerd personage in het verhaal. Dit personage praat ook niet in het verhaal.	Schoolleven	Een witte jongen	
10.	Arend van Dam	<i>Het goud van Suriname</i>	A	Nee	'White Saviourism'	Een zwarte meid	Een witte jongen
11.	Wim Burkunk	<i>Hoera, ik ben dom!</i>	A	Nee	'White Saviourism'	Een zwarte jongen	Een witte jongen
12.	Fred Diks	<i>Koen Kampioen en het grote toernooi</i>	A, C	Ja, alleen één geëtniceerd personage in het verhaal.	Voetbal, vriendschap	Een witte jongen.	Een zwarte jongen
13.	Fred Diks	<i>Koen Kampioen is jarig</i>	A, F	Ja, het geëtniceerde personage komt alleen op de cover voor.	Voetbal, verjaardag	Een witte jongen	
14.	Henk Hokke	<i>Diefstal in groep zeven</i>	A, E, F	Ja, alleen één geëtniceerd personage in op de cover en hij spreekt niet in het verhaal.	Diefstal, schoolleven	Een witte jongen	
15.	Vivian den Hollander	<i>Goal!</i>	B, C	Ja, de geëtniceerde personages komen alleen voor op de cover. Ze spreken niet in het verhaal	Voetbal	Een witte jongen	Een witte jongen en een witte meid.
16.	Elsa Bozzolini-	<i>De diefmeeuw en andere</i>	B	Nee	Opgroeien met twee culturen	Een witte jongen, een witte meid,	

	Jäger	<i>verhalen</i>			Dit boek bevat vijf verhalen over kinderen die met twee culturen opgroeien	een bruine meid (Arabisch), een zwarte meid (Surinaams), een witte jongen (Chinees).	
17.	Vivian den Hollander	<i>Hé, scheids!</i>	B, E	Ja, alleen één bruin personage in het verhaal. Hij wordt ook nog beschuldigd van diefstal.	Diefstal, voetbal	Een bruine, geëtniceerde jongen (Noord-Afrikaans)	Een witte jongen en meid
18.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet en het verdwenen beeld</i>	B	Nee	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
19.	Carry Slee	<i>Klapzoenen en valsspelers</i>	B	Ja, de geëtniceerde jongen op de kافت komt niet voor in het verhaal.	Voetbal, pesten	Een witte jongen	
20.	Dyan Sheldon	<i>Mijn broer is sterker dan sterk</i>	B	Ja, alleen één geëtniceerd personage in het verhaal.	Pesten	Een witte jongen	Een zwarte jongen
21.	Wim Burkunk en Mieke Geurts	<i>Wie vecht, verliest</i>	B, C	Nee	Familieperikelen	Een geëtniceerde jongen (Indiaas)	Een geëtniceerde jongen (Indiaas)
22.	Hans Hagen	<i>De kat en de adelaar</i>	B, D, E, F	Nee	Mysterie	Een geëtniceerde jongen (Pakistaans)	
23.	Annemieke Woudt	<i>Alleen Thuis</i>	C	Nee	Diefstal	Een witte jongen	Een zwarte jongen en meisje en een wit meisje
24.	Liesbeth van der Jagt	<i>In de file</i>	C	Nee	Vakantie, reizen met de auto	Een wit meisje	Een witte jongen en een geëtniceerde jongen (Turks)
25.	Johan Struik	<i>Juf Vermist</i>	C	Ja, alleen één geëtniceerd personage in het verhaal. Dit personage heeft weinig spreektijd.	Zaak oplossen	Twee witte jongens	
26.	Jacques Vriens	<i>Die rotschool met de fijne klas</i>	C	Ja, alleen één geëtniceerd personage op de cover en hij komt niet aan het woord in het verhaal.	Schoolleven	Twee witte meiden en twee witte jongens	
27.	Sylvia Vanden Heede	<i>De regen hond</i>	C	Nee, in dit verhaal wordt de etniciteit van het hoofpersonage niet nadrukkelijk benoemd. Op de cover is ze met een zwarte huidskleur afgebeeld.	Fantasie, dagdromen	Een zwarte meid	

28.	Hakim Traidia & Martien van Vuure	<i>De avonturen van Djoha: de grappigste man van de wereld</i>	C	Nee	Grappen, avontuur	Een geëtniceerde man (Algerijns)	
29.	Vivian den Hollander	<i>Kampioenen!</i>	C, E	Ja, de geëtniceerde personages komen enkel voor in de illustraties. Ze hebben geen rol in het verhaal.	Voetbal	Een witte meid en een witte jongen	
30.	Vivian den Hollander	<i>Aanvallen!</i>	C	Ja, het geëtniceerde personage op de cover komt niet aan het woord in het verhaal	Voetbal	Een witte jongen	
31.	Henk Hokke	<i>Hannes Vergiet vergeet alles</i>	C	Ja, het is opvallend dat er op de cover en in de illustraties in het boek een moslima is afgebeeld, maar in het verhaal praat ze niet.	Anders zijn, geheugenproblemen	Een witte jongen	
32.	Hans Hagen	<i>De dans van de drummers'</i>	C	Nee	Muziek	Zes zwarte kinderen (4 jongens, 2 meiden)	
33.	Ibis	<i>Ziza Zapheks slaat toe'</i>	C	Nee	Eenzaamheid, wraak	Een zwarte meid	
34.	Tais Teng	<i>De zoon van de zadelmaker'</i>	C	Nee	Armoede, onderdrukking, 'indentured servants'	Een geëtniceerde jongen (Irakees)	
35.	Ton van Reen	<i>Piepende remmen, boem!</i>	C	Nee, maar de geëtniceerde personages hebben een marginale rol in het verhaal.	Vriendschap	Twee witte jongens	
36.	Hans Kuyper	<i>Gewoon super!</i>	C, F	Nee	Voetbal, vriendschap	Een bruine jongen (etnische afkomst onduidelijk)	Een bruine jongen en een witte jongen
37.	Arend van Dam	<i>Alles mag op kinderdag</i>	C, F	Nee, er komen meerdere geëtniceerde personages voor in het verhaal.	Inter-etnische vriendschappen	Een (witte) Turkse meid en een witte meid	
38.	Karlijn Stoffels	<i>Foead en de vliegende badmat</i>	C	Nee	Avontuur	Een geëtniceerde, Marokkaanse jongen	Een geëtniceerde, Marokkaanse meid
39.	Richard Backers	<i>Niet voor de poes</i>	C	Ja, de geëtniceerde bijrol is het enige gekleurde personage in het verhaal	Detective	Een witte meid	Een geëtniceerde, zwarte jongen (Surinaams)
40.	Arend van Dam	<i>Mijn tante uit Marokko</i>	C, E	Nee	Probleem oplossen	Een bruine, geëtniceerde, Marokkaanse jongen	
41.	Marita de Sterck	<i>Loop naar de zon</i>	C, E	Nee	'Rite of passage', overgangsrитуelen	Een bruine, geëtniceerde,	Een geëtniceerde, inheemse meid

						inheemse meid	
42.	Kees Opmeer	<i>Regels zijn regels</i>	D	Nee	Vluchtelingen, inter-ethnische vriendschap, discriminatie 'white saviourism'	Een witte jongen	Een bruine jongen (etnische achtergrond onbekend)
43.	Nathaniel Benchley	<i>Rode Vos en zijn kano</i>	D, E	Nee, maar wel een essentialistische voorstelling van etniciteit van het hoofdpersonage	'Indianencultuur'	Een bruine, Inheemse jongen	
44.	Hans Hagen	<i>Het is nacht, we gaan op jacht</i>	D, F	Nee	'Storytelling'	Een zwarte meid	Een zwarte vrouw
45.	Carry Slee	<i>Meester Paardenpoep</i>	C, D, E	Ja, het geëtniceerde hoofdpersonage is het enige niet-witte personage in het verhaal	Discriminatie en inter-ethnische vriendschap	Een bruine jongen (Noord Afrikaans) en een wit meisje (traditioneel ingezetene)	
46.	Carry Slee	<i>Klapzoenen en valspelers</i>	D	Ja, het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage in het verhaal.	Schoolvoetbaltoernooi	Een zwarte jongen, een witte jongen en twee witte meiden	
47.	Carry Slee	<i>Rekenen in het oerwoud</i>	D, E, F	Ja, het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage in het verhaal.	Schoolleven	Een zwarte jongen, een witte jongen en twee witte meiden	
48.	Anton van der Kolk	<i>Een beetje Indiaan</i>	D	Nee, maar wel een essentialistische voorstelling van inheemse groeperingen	Multiculturele samenleving, assimilatie	Een bruine geëtniceerde meid (inheems)	
49.	Dolf Verroen	<i>Slaaf kindje slaaf</i>	D	Ja, het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage in het verhaal.	Trans-Atlantische mensenhandel	Een witte meid	
50.	Anneke Scholtens	<i>De pindakaasoorlog</i>	E, F	Ja, het geëtniceerde personages op de kaft komen niet voor in het verhaal. Tokenisme op de cover.	Ruzie, schoolleven	Een witte jongen	
51.	Carry Slee	<i>Help! Juf is verliefd</i>	E, F	Ja, het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage in het verhaal.	Schoolleven, verliefdheid	Een zwarte jongen, een witte jongen en twee witte meiden	
52.	Peter Vervloed	<i>De wraak van Rachwana</i>	E	Nee	Natuurrampen, primitieve voorstelling van Indonesië	Een bruine geëtniceerde jongen (Indonesisch)	
53.	Paul van Loon	<i>Karate op de stortplaats</i>	E	Ja, het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage in het verhaal.	Karate	Een witte jongen	
54.	Vivian den Hollander	<i>Buitenspel</i>	E	Ja, het geëtniceerde personage is het enige	Voetbal	Een witte jongen	Een bruine geëtniceerde

				niet-witte personage in het verhaal.			jongen (Noord-Afrikaans)
55.	Anton van der Kolk	<i>De dikke danseres</i>	E	Nee	Integratie	Een bruine geëtniceerde meid (inheems)	
56.	Vivian den Hollander	<i>Spekkie en Sproet en de grote verdwijning</i>	E	Nee	Detective	Een zwarte meid en witte jongen	
57.	Anton van der Kolk	<i>De grote reis van Marita</i>	E	Nee	Migreren naar Nederland	Een bruine geëtniceerde meid (inheems)	
58.	Hans Hagen	<i>Maliff en de wolf</i>	F	Nee	Vriendschap met een dier	Een bruine geëtniceerde jongen (Syrisch)	
59.	Dirk Nielandt	<i>De gevaarlijke tocht</i>	F	Ja, het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage in het verhaal.	Kamperen, avontuur, natuur	Een witte jongen	Een zwarte jongen en een wit meisje
60.	Martine Letterie	<i>Broer te koop!</i>	F	Ja, alleen op de cover zijn geëtniceerde personages te zien	Echtscheiding, stiefvader en broer	Een witte jongen	
61.	Anne Provoost	<i>De wekker en het mes</i>	F	Ja, alleen op de cover en in de illustratie op blz. 11 is het geëtniceerde personage te zien. Ze heeft geen rol in het verhaal: komt niet aan het woord.	Echtscheiding, pesten, trauma, bedplassen	Een witte jongen	Een witte jongen
62.	Arend van Dam	<i>Red Dada!</i>	F	Nee	Inter-etnische vriendschap	Een witte en een zwarte meid	
63.	Peter Vervloed	<i>Nieuw bloed</i>	F	Ja, het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage in het verhaal.	Inter-etnische vriendschap, huiselijk geweld	Een witte jongen en een bruine jongen (Noord-Afrikaans)	
64.	Peter Vervloed	<i>De dansmeester</i>	F	Ja, het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage in het verhaal.	AIDS, overlijden, dansen voor een goed doel	Een zwarte meid	Een witte man
65.	Hans Petermeijer	<i>Gestrand op de Goudkust</i>	F	Ja, het geëtniceerde personage is het enige niet-witte personage in het verhaal.	Trans-Atlantische mensenhandel	Twee witte jongens	Een zwarte jongen
66.	Wim Burkunk	<i>Tempel in het oerwoud</i>	F	Ja, de geëtniceerde personages die als bijrol figureren (de 'Indianen') zijn de enige niet-witte personages in het verhaal.	Preservatie van de 'Indiaan' en de natuur	Een witte jongen en een witte man	
67.	Hans Hagen	<i>Het spoor van de panter</i>	F	Nee	Zelfbescherming tegen een partner	Een bruine geëtniceerde jongen (Indonesisch)	

XII: Etnische achtergronden en geslachten van de auteurs van het sample

	Auteur	Etniciteit	Traditioneel ingezetene	Land van Herkomst	Gender
1	Vivian den Hollander	Wit	x		Vrouw
2	Mieke van Hooft	Wit	x		Vrouw
1*	Else Holmelund Minarik	Wit		Noorwegen	Vrouw
3	Selma Noort	Wit	x		Vrouw
4	Wieke van Oordt	Wit	x		Vrouw
2*	Hans Christian Andersen	Wit		Denemarken	Man
5	Annie Keuper-Makkink	Wit	x		Vrouw
6	Wouter Klootwijk	Wit	x		Man
7	Leonie Kooiker	Wit	x		Vrouw
8	Hanna Kraan	Wit	x		Vrouw
9	Anke Kranendonk	Wit	x		Vrouw
3*	Mirjam Pressler	Wit		Duitsland	Vrouw
10	Annie M. G. Schmidt	Wit	x		Vrouw
4*	Dr. Seuss (pseudoniem van Theodor Seuss Geisel)	Wit		Amerika	Man
5*	Francesca Simon	Wit		Amerika	Vrouw
11	Rindert Kromhout	Wit	x		Man
12	Guus Kuijer	Wit	x		Man
13	Jan Banen	Wit	x		Man
14	Annet van Battum	Wit	x		Vrouw
15	Stasia Cramer	Wit	x		Vrouw
6	Dirk Nielandt	Wit		België	Man
16	Mirjam Oldenhave	Wit	x		Vrouw
17	Arend van Dam	Wit	x		Man
18	Bies van Ede	Wit	x		Man
7*	Roberto Piumini	Wit		Italië	Man
19	Ton van Reen	Wit	x		Man
20	Corrie Hafkamp	Wit	x		Vrouw
21	Wim Burkunk en	Wit	x		Man
22	Mieke Geurts	Wit	x		Vrouw
23	Fred Diks	Wit	x		Man
24	Hans Kuyper	Wit	x		Man
25	Elle van Lieshout	Wit	x		Vrouw
26	Anne Takens	Wit	x		Vrouw

27	Dolf Verroen	Wit	x		Man
28	Henk Hokke	Wit	x		Man
29	Evelien van Dort	Wit	x	In Egypte geboren	Vrouw
30	Imme Dros	Wit	x		Vrouw
8*	Grimm	Wit		Duitsland	Man
		Wit		Duitsland	Man
31	Hans Hagen	Wit	x		Man
9*	Arnold Lobel	Wit		Amerika	Man
32	Paul van Loon	Wit	x		Man
33	Koos Meinderts	Wit	x		Man
10*	Renate Welsch	Wit		Oostenrijk	Vrouw
34	Annemarie Dragt	Wit	x		Vrouw
35	Marion van de Coolwijk	Wit	x		Vrouw
11*	Elfie Donnelly	Wit		Brits- Oostenrijks	Vrouw
36	Gerard Brands	Wit	x		Man
37	Sjoerd Kuyper	Wit	x		Man
12*	Elsa Bozzolini-Jäger	Wit		Duitsland	Vrouw
38	Burny Bos	Wit	x		Man
39	Ienne Biemans	Wit	x		Vrouw
40	Betty Sluzyer	Wit	x		Vrouw
41	Nicole van Heeswijk	Wit	x		Vrouw
13*	James Stevenson	Wit		Amerika	Man
42	Carry Slee	Wit	x		Vrouw
14*	Gene Zion	Wit		Amerika	Man
43	Rom Molemaker	Wit	x		Man
15*	Magdalen Nabb	Wit		Engeland	Vrouw
16*	Dyan Sheldon	Wit		Amerika	Vrouw
44	Nanda Roep	Wit	x		Vrouw
45	Jacques Vriens	Wit	x		Man
46	Ellen de Wachter	Wit	x		Vrouw
47	Simone van der Vlugt	Wit	x		Vrouw
48	Johan Diepstraten	Wit	x		Man
49	Henk van Kerkwijk	Wit	x		Man
50	Pieter Feller	Wit	x		Man
51	Anke de Vries	Wit	x		Vrouw
17*	Anne Steinwart	Wit		Duitsland	Vrouw
52	Robbert Jan Swiers	Wit	x		Man

53	Annemieke Woudt	Wit	x		Vrouw
54	Liesbeth van der Jagt	Wit	x		Vrouw
55	Leny van Grootel	Wit	x		Vrouw
56	Rien Broere	Wit	x		Man
57	Tais Teng	Wit	x		Man
58	Debora Zachariasse	Wit	x		Vrouw
59	Johan Struik	Wit	x		Man
60	Anneke Scholtens	Wit	x		Vrouw
61	Els Pelgrom	Wit	x		Vrouw
62	Francine Oomen	Wit	x		Vrouw
63	Margreet Maljers	Wit	x		Vrouw
64	Anny de Jong	Wit	x		Vrouw
18	Gerda van Cleemput	Wit		België	Vrouw
19	Sylvia Vanden Heede	Wit		België	Vrouw
20	Hakim Traïdia	Bruin		Algerije	Man
65	Martien van Vuure	Wit	x		Man
66	Rian Visser	Wit	x		Vrouw
67	Yvonne Jagtenberg	Wit	x		Vrouw
68	Martine Letterie	Wit	x		Vrouw
69	Ibis pseudoniem van Monique van der Zanden	Wit	x		Vrouw
70	Hans Petermeijer	Wit	x		Man
71	Evelien Pullens	Wit	x		Vrouw
72	Jan Kuipers	Wit	x		Man
73	Els Rooijers	Wit	x		Vrouw
74	Lian de Kat	Wit	x		Vrouw
75	Tseard Veenstra	Wit	x		Man
76	Marieke Roggeveen	Wit	x		Vrouw
77	Veronica Hazelhoff	Wit	x		Vrouw
21	Marc de Bel	Wit		België	Man
78	Annemie Heymans	Wit	x		Vrouw
79	Bette Westera	Wit	x		Vrouw
80	Maria van Eeden	Wit	x		Vrouw
81	Lieneke Dijkzeul	Wit	x		Vrouw
22*	Roald Dahl	Wit		Engeland	Man
82	Toon Tellegen	Wit	x		Man
83	Peter Smit	Wit	x		Man
84	Karlijn Stoffels	Wit	x		Vrouw
85	Kees Opmeer	Wit	x		Man

86	Wim Bosland	Wit	x		Man
87	Joke Wit	Wit	x		Vrouw
88	Martin Scherstra	Wit	x		Man
89	Richard Backers	Wit	x		Man
90	Rebecca Noldus	Wit	x		Vrouw
91	Femmie Stam	Wit	x		Vrouw
92	Margot Edens	Wit	x		Vrouw
93	Anna Woltz	Wit	x		Vrouw
94	Hans van de Waarsenburg	Wit	x		Man
23*	Ingrid Uebe	Wit		Duitsland	Vrouw
24	Marita de Sterck	Wit		België	Vrouw
95	Daan Remmerts de Vries	Wit	x		Man
96	Mies Bouhuys	Wit	x		Vrouw
97	Tjibbe Veldkamp	Wit	x		Man
98	Annie van Gansewinkel	Wit	x		Vrouw
99	Geertje Gort	Wit	x		Vrouw
100	Haye van der Heyden	Wit	x		Man
101	Truus van de Waarsenburg	Wit	x		Vrouw
102	Alex de Wolf	Wit	x		Man
103	Jaap ter Haar	Wit	x		Man
25*	Alane Ferguson	Wit		Amerika	Vrouw
104	Leo Janissen	Wit	x		Man
105	Vic Sjouwerman	Wit	x		Vrouw
106	Mirjam Mous	Wit	x		Vrouw
26*	Michael Morpurgo	Wit		Engeland	Man
107	Adriana Kalwij	Wit	x		Vrouw
108	André Boesberg	Wit	x		Man
109	Anita van den Boogaart	Wit	x		Vrouw
27*	Nathaniel Benchley	Wit		Amerika	Man
110	Anton van der Kolk	Wit	x		Man
28	Hilde Loeters	Wit		België	Vrouw
29	Elisabeth Marain	Wit		België	Vrouw
111	Jan-Simon Minkema	Wit	x		Man
112	Elisabeth Mollema	Wit	x		Vrouw
30	Anne Provoost	Wit		België	Vrouw
113	Lydia Rood	Wit	x		Vrouw
31*	Krista Ruepp	Wit		Duitsland	Vrouw

32*	Kathrin Sander	Wit		Duitsland	Vrouw
114	Mary Schoon	Wit	x		Vrouw
115	Harmen van Straaten	Wit	x		Man
116	Willi Tobler	Wit	x		Man
33	Mieke Vanpol	Wit		België	Vrouw
117	Peter Vervloed	Wit	x		Man
118	Tamara Bos	Wit	x		Vrouw
119	Christel van Bourgondie (pseudoniem van Christel Jansen)	Wit	x		Vrouw
34	Els Hoebrechts	Wit		België	Vrouw
120	Joke de Jonge	Wit	x		Vrouw
35	Kristien Dieltiens	Wit		België	Vrouw
36	Wouter Kersbergen	Wit		België	Man
37	Lydia Verbeeck	Wit		België	Vrouw
121	Lida Dijkstra	Wit	x		Vrouw
38	Lucrèce L'Ecluse	Wit		België	Vrouw
122	Lidy Peters	Wit	x		Vrouw
123	Els de Groen	Wit	x		Vrouw
39*	Astrid Lindgren	Wit		<i>Zweden</i>	Vrouw
124	Karen van Holst	Wit	x		Vrouw
125	Jacky van Klaveren	Wit	x		Vrouw
126	Minke Kraijer	Wit	x		Vrouw
127	Daniëlle Schothorst	Wit	x		Vrouw
40*	Sam McBratney	Wit		Ierland	Man
41*	Sarah Garland	Wit		Engeland	Vrouw
128	Nanny Cijs	Wit	x		Vrouw
129	Judith de Beer	Wit	x		Vrouw
130	Syl van Duyn	Wit	x		Vrouw
131	Thea Dubelaar	Wit	x		Vrouw
132	Willem Eekhof	Wit	x		Man
42	Els Beerten	Wit		België	Vrouw
43	Bart Moeyaert	Wit		België	Man
133	Simone Kramer	Wit	x		Vrouw
134	John Vonk	Wit	x		Man
*44	Kirsten Boie	Wit		Duitsland	Vrouw
135	Joyce Pool	Wit	x		Vrouw
*45	Alfred Hageni	Wit		Duitsland	Man

136	Heleen Vissinga	Wit	x		Vrouw
46	Bob van Laerhoven	Wit		België	Man
137	Erik van Os	Wit	x		Man
138	Frank Herzen	Wit	x		Man
139	Liesbet Klop	Wit	x		Vrouw
47	Stefan Boonen	Wit		België	Man
140	Berdie Bartels	Wit	x		Vrouw
141	Marjon Hoffman	Wit	x		Vrouw
142	Herma Vogel	Wit	x		Vrouw
48*	Stephen Elboz	Wit		Engeland	Man
49*	Katherine Scholes	Wit		Engeland geboren in Tanzania	Vrouw
143	Annemarie van den Brink	Wit	x		Vrouw
144	Hans Manders	Wit	x		Man
145	Gerard Tonen	Wit	x		Man
146	Reina ten bruggenkate	Wit	x		Vrouw
*50	Megan McDonald	Wit		Amerika	Vrouw
147	Chris Bos	Wit	x		Man

***vertaald naar het Nederlands**