‘Mag ik de normale huidskleur?’

Over de witte norm in de Nederlandse jeugdliteratuur



Masterthesis voor Master Jeugdliteratuur

Naam: Rieke Alderliesten-van Vliet

Studentnummer: 2149108

Maand/jaar: mei 2026

Supervisor: Rian Aarts

Technology Statement

1. Did you use any tools/services to paraphrase your text (e.g., the Academic Phrasebank, Quillbot, DeepL, ChatGPT)?
No
2. Did you use any tools or services to check spelling or grammar?
Yes, spelling checker in Google Docs and Word.
3. Did you use any tools or services to put (parts of) the text in the right (APA) format, including references?
Yes, the APA tool in Google Docs
4. Did you use any tools or services to generate part of the text?
No
5. Did you use any generative AI tools or software for other aspects of the assignment?
No

By submitting my assignment for assessment, I hereby confirm that:

- ✓ the assignment is my own intellectual property and that ideas as well as language from other sources have been properly cited. All quotes and sourced information have been properly identifiable as such;
- ✓ I have disclosed any technology that I have used in the writing process.

Voorwoord

In september 2024 begon ik vol enthousiasme aan de Master Jeugdliteratuur, die ik volgde naast mijn werk als lerarenopleider taal op de pabo. In de twee jaar die ik over de master deed, heb ik enorm veel interessante inzichten opgedaan, die uiteindelijk geleid hebben tot het schrijven van deze thesis. Voor het eerst schreef ik een thesis waar ik het onderwerp zelf van bedacht en waar ik van begin tot eind plezier aan beleefde.

Ik ben me ervan bewust dat ik dit onderzoek naar de witte norm in de Nederlandse jeugdliteratuur heb uitgevoerd vanuit mijn geprivilegieerde positie van witte vrouw. Vanwege mijn bevoorrechte positie is de kans aanwezig dat ik zaken over het hoofd zie, onjuist benoem of verkeerd interpreteer. Ik heb geprobeerd de kans op dit soort fouten te beperken, onder andere door waar mogelijk gebruik te maken van bronnen die vanuit een andere positie dan die van witte vrouw naar dit thema kijken. Ik sta open voor kritische reflecties of opmerkingen van lezers van kleur of lezers die op een andere manier onderdeel uitmaken van een ‘minderheidsgroep’.

Tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek en het schrijven van mijn thesis heb ik veel gehad aan de begeleiding van Rian Aarts. Dank voor de snelle reacties op mijn e-mails, de mogelijkheid om zowel online als fysiek af te spreken en de flexibiliteit in de begeleiding! Daarnaast heb ik dankbaar gebruikgemaakt van de informatie die ik de afgelopen twee jaar heb opgedaan tijdens de interessante colleges van Suzanne van der Beek, Sara Van den Bossche en Élodie Malanda.

Mijn werkgever en leidinggevende van Hogeschool Inholland Den Haag wil ik ook bedanken. Fijn dat ik zowel financieel als in tijd ondersteund werd, zodat ik werk en studie kon combineren. Dank voor al het meedenken als er botsende roosters waren en er een oplossing gevonden moest worden, zodat ik zowel colleges kon volgen als kon geven.

Dank ook aan de school waar ik mijn onderzoek mocht uitvoeren, aan de leerkracht die dit mogelijk maakte en aan alle kinderen die hier enthousiast aan wilden meewerken.

In de afgelopen twee jaar heb ik vanuit het thuisfront veel ruimte gehad om me onder te dompelen in de master. Matthijs en Vera, fijn dat jullie mijn verhalen wilden aanhoren, mij de tijd en ruimte gaven om met de master aan de slag te gaan, soms als proefpersoon wilden fungeren en mij mijn obsessie met jeugdliteratuur gunnen. En Abel, bedankt dat jij mij tijdens de master voor de tweede keer moeder maakte!

Samenvatting

In de Nederlandse jeugdliteratuur lijkt een witte huidskleur de norm te zijn, terwijl het voor de zelfontwikkeling van kinderen belangrijk is dat zij een divers beeld zien in de boeken die ze lezen of voorgelezen krijgen. Dit onderzoek bekijkt in hoeverre de witte norm in de Nederlandse jeugdliteratuur bevestigd wordt door jonge lezers. De onderzoeksvraag is: In hoeverre is bij kinderen uit groep 4 van de basisschool de witte norm in de jeugdliteratuur terug te zien in hun leesgedrag en bij hun voorstelling van het ik-personage in een verhaal?

De data zijn verzameld middels een tekenexperiment met kinderen uit groep 4, individuele gesprekken met de kinderen, een interview met hun leerkracht en een toestemmingsformulier dat door hun ouders werd ingevuld. Tijdens het tekenexperiment hoorden de kinderen een verhaal over een ik-personage, waarbij ze de opdracht kregen te tekenen hoe zij dachten dat dit personage eruit zag. Verschillende uiterlijke kenmerken van de kinderen werden vervolgens vergeleken met de kenmerken van hun getekende personage.

Met behulp van de verzamelde data werd een beeld gevormd van de literaire kennis, de sociale kennis en de kennis van de wereld van deze kinderen. Deze vormen van kennis lijken namelijk een rol te spelen bij het inbeelden van het uiterlijk van een personage. Daarnaast werden de tekeningen van de kinderen geanalyseerd en met elkaar vergeleken, om te bekijken of de witte norm door de kinderen bevestigd werd. Hieruit bleek dat het overgrote deel van de kinderen een personage met een witte huid, blauwe ogen en bruin haar tekende. Deze witte norm werd ook bevestigd door de boeken die door de leerlingen en de leerkracht genoemd worden.

De belangrijkste conclusie is dat de witte norm in de jeugdliteratuur duidelijk terug te zien is bij kinderen uit groep 4, zowel in hun verbeelding van een personage als in de boeken die ze lezen of voorgelezen krijgen. De kinderen groeien op in een diverse omgeving en hun sociale kennis en kennis van de wereld is breder dan deze witte norm. Het lijkt er dus op dat de literaire kennis die de leerlingen hebben, namelijk dat in boeken vooral witte personages een rol krijgen, meer invloed heeft op hoe zij zich een personage voorstellen dan de sociale kennis en de kennis van de wereld.

Dit onderzoek kan aanleiding zijn voor verder onderzoek naar hoe lezers zich het uiterlijk van personages voorstellen. Daarnaast kan het voor professionals in het onderwijs en de boekenwereld aanleiding om ervoor te zorgen dat de wereld in boeken en de daadwerkelijke wereld meer op elkaar gaan lijken en er positieve representatie komt voor álle kinderen, zodat elk kind de kans krijgt om haar identiteit verder te ontwikkelen met behulp van jeugdliteratuur.

Inhoudsopgave

Voorwoord 3
Samenvatting 4
1. Inleiding 6
1.1 Leeswijzer 8
2. Theoretische achtergrond 10
2.1 Wat is het belang van representatie in kinderboeken? 10
2.2 In hoeverre is wit als huidskleur de norm in verhalen? 13
2.3 In welke mate is er in hedendaagse jeugdliteratuur sprake van cultureel-etnische representatie? 14
2.4 Hoe maakt een lezer een beeld van (het uiterlijk van) een personage? 16
2.5 Van de theoretische achtergrond naar de praktijk 18
3. Methode 20
3.1 Onderzoeksopzet 20
3.2 Participanten 23
3.3 Verwerking van de resultaten 23
4. Resultaten 25
4.1 Leefwereld van de participanten 25
4.2 Leeservaring van de participanten 26
4.3 Tekenresultaat per participant 27
4.4 Tekenresultaten van de gehele groep 33
5. Conclusie en discussie 35
5.1 Conclusie 35
5.2 Discussie 39
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk 40
6. Literatuurlijst 42
7. Bijlagen 44
Bijlage 1: gekozen fragment uit Herrie in huis (pagina 66-68) 44
Bijlage 2: voorgelezen tekst tijdens interview 45
Bijlage 3: voorgedrukte gezichtsvorm 46
Bijlage 4: semi-gestructureerd interview leerkracht 47
Bijlage 5: informatiebrief ouders 48
Bijlage 6: informatiebrief kinderen + toestemmingsverklaring 49

1. Inleiding

> Terwijl ze zwijgend haar boevenpak uitdoet en een roze pyjama aantrekt, probeer ik zonder dat het opvalt naar de andere kinderen te kijken. Een jongen van mijn leeftijd met een kaal hoofd. Een donker meisje met een ijzeren hekwerk rond haar been. Een jongetje met een heel smal gezicht. (Woltz, 2015, p.113)

Dit is een fragment uit de jeugdroman *Gips* van Anna Woltz (2015), waarin van slechts één personage de huidskleur wordt beschreven: van het meisje met een donkere huid. Dat dit op deze manier gebeurt, maakt duidelijk dat zij de uitzondering is. In het boek van Woltz staat verder geen enkele huidskleur aangeduid, alleen van dit ene 'donkere' meisje, dat verder overigens geen rol speelt in het verhaal. Van alle overige personages wordt de huidskleur niet beschreven, waardoor je er als (witte) lezer vermoedelijk klakkeloos vanuit gaat dat de andere personages een witte huid hebben.

Dat lezers er niet altijd vanuit gaan dat een personage wit is als de huidskleur niet beschreven wordt, blijkt onder andere uit de situatie rondom Hermelien uit *Harry Potter* (Rowling, eerste deel verschenen in 1997). In 2015 ging een artikel op *Buzzfeed* viraal, waarin stond dat Hermelien uit *Harry Potter* een personage van kleur[1] is (in Thomas & Stornailuolo, 2016). Hoewel dit nergens in de boekenreeks expliciet staat beschreven, is er een groep lezers die ervan uitgaat dat Hermelien een donkere huid heeft. Eén van de lezers van kleur zegt hierover: "I had thought that Hermione was like me." (p.327). Ze was teleurgesteld toen Hermelien in de films een wit meisje bleek te zijn, maar durfde zich er niet over uit te spreken. Later kwam ze in online communities steeds meer mensen tegen die ook dachten dat Hermelien van kleur is: "followers were engaging in conversation with me about how much a Black Hermione would make sense along with speculation of her origins." (p.328).

Toch lijkt het ongebruikelijk om ervan uit te gaan dat een personage van kleur is, als dat niet expliciet beschreven wordt. Volgens Van den Bossche en Klomberg (2020) is dit niet verrassend: "De jeugdboekenwereld is vooralsnog overwegend 'wit'" (p. 57). Zij stellen dat de lezer er gemakkelijk vanuit gaat dat een personage wit is, wanneer de etniciteit van het personage niet wordt beschreven: "'Wit' is de defaultkleur in veel Westerse samenlevingen." (p. 67). Een donkere of Aziatische huid wordt dus als de uitzondering gezien en zou daarom expliciet moeten worden aangeduid. Bij een personage met een witte huid is dat niet nodig, omdat de lezer er automatisch vanuit gaat dat het personage wit is. Als de lezer zelf wit is, is dit wellicht logisch en niet direct problematisch. Maar wat als ook Nederlandse lezers van

[1] In deze thesis wordt de term 'personage (of persoon, lezer, kind, enz) van kleur' gebruikt, naar analogie van het Engelse *people of colour*.

kleur ervan uitgaan dat een personage wit is als de huidskleur niet beschreven wordt? Dit zou betekenen dat ‘wit’ in de Nederlandse jeugdliteratuur de standaard is voor alle lezers, ongeacht hun eigen huidskleur.

De representatie van etnisch-culturele diversiteit laat in kinderboeken nog altijd te wensen over. In Nederland is vooralsnog vooral onderzocht hoe het met representatie in prentenboeken gesteld is. De Bruijn, Emmen & Mesman (2020) onderzochten een groot corpus prentenboeken, waarbij ze constateerden dat in 42% van deze prentenboeken alleen witte personages voorkwamen. Bij vergelijkbaar onderzoek in Groot-Brittannië bleek dat in slechts 7% van de in 2018 gepubliceerde jeugdboeken een personage van kleur een rol speelde (Van den Bossche & Klomberg, 2020). In slechts 4% was de protagonist van kleur. Wit speelt dus nog altijd de hoofdrol in kinderboekenland. Dit kan gevolgen hebben voor lezers van kleur, omdat uit onderzoek blijkt dat een gebrek aan representatie kan leiden tot een lagere leesmotivatie en problemen bij zelfontwikkeling (Hefflin & Barksdale-Ladd, 2001).

Een gevolg van het gebrek aan representatie kan zijn dat de lezer er in eerste instantie altijd vanuit gaat dat een personage wit is. In dit onderzoek wordt bekeken of dit daadwerkelijk het geval is, bij jonge lezers uit groep 4. Aan deze lezers wordt een fragment uit een verhaal met een ik-personage voorgelezen, waarna de kinderen tekenen hoe dit personage er volgens hen uitziet. Met dit onderzoek wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord: In hoeverre is bij kinderen uit groep 4 van de basisschool de witte norm in de jeugdliteratuur terug te zien in hun leesgedrag en bij hun voorstelling van het ik-personage in een verhaal?

Het onderzoek is maatschappelijk gezien relevant, omdat de uitkomst een indruk geeft van hoe het gesteld is met de etnisch-culturele representatie in kinderboeken. Tijdens de literatuurstudie is uitgezocht waarom representatie van belang is, hoe divers de (Nederlandse) jeugdliteratuur is en in hoeverre wit de norm is in de jeugdliteratuur. Vervolgens is met behulp van het tekenexperiment in kaart gebracht in hoeverre kinderen hun eigen uiterlijk terugzien in een ik-personage in een kort verhaal. Als blijkt dat een groot deel van de kinderen zich het personage als wit voorstelt, onafhankelijk van hun eigen uiterlijk, zegt dit onder andere iets over de huidige representatie in jeugdboeken. Dit kan gevolgen hebben voor de onderwijspraktijk en voor collectiesamenstelling bij (school)bibliotheken. Daarnaast kan het ook voor kinderboekenmakers en uitgeverijen de noodzaak vergroten om bewuster om te gaan met representatie en actiever te werken aan het vergroten van de cultureel-etnische diversiteit in kinderboekenland, om er zo voor te zorgen dat een witte huidskleur niet langer de norm is in de jeugdliteratuur.

Ook wetenschappelijk gezien is het onderzoek relevant, in eerste instantie alleen al omdat het de hypothese van Van den Bossche en Klomberg (2020) kan bevestigen dat wit in de jeugdliteratuur de standaard is. Ondanks dat de meeste personages in de

jeugdliteratuur wit zijn, hoeft het namelijk niet zo te zijn dat lezers zich personages per definitie met een witte huidskleur inbeelden. Volgens een aantal literatuurwetenschappers wordt het beeld dat een lezer van een personage maakt bepaald door meerdere factoren. Onder andere de literaire kennis van een lezer speelt hierin een rol (Sipe, 2009), maar ook sociale kennis en kennis van de wereld hebben hier invloed op (Schneider, 2001). Dit zou betekenen dat lezers die opgroeien in een diverse leefomgeving en wellicht zelf van kleur zijn, zich best een personage van kleur kunnen inbeelden, ondanks de witte standaard in de jeugdliteratuur.

Daarnaast kan het onderzoek bijdragen aan de vraag welke factoren een rol spelen bij het inbeelden van een personage. Als toch het grootste deel van de kinderen een wit personage tekent, kan dit betekenen dat literaire kennis meer invloed heeft op hoe een personage wordt ingebeeld, dan sociale kennis en kennis van de wereld. Als dit het geval blijkt te zijn, kan daar vervolgonderzoek naar worden uitgevoerd, bijvoorbeeld om te bepalen of dit ook bij volwassen lezers zo is. Daarnaast kan dit onderzoek een opstap zijn voor onderzoek naar representatie op andere vlakken, zoals gender, lichaamsbouw en zichtbare beperkingen.

1.1 Leeswijzer

De onderzoeksvraag is: In hoeverre is bij kinderen uit groep 4 van de basisschool de witte norm in de jeugdliteratuur terug te zien in hun leesgedrag en bij hun voorstelling van het ik-personage in een verhaal? Om de achtergrond van de onderzoeksvraag te schetsen, worden in hoofdstuk 3 ‘Theoretische achtergrond’ achtereenvolgens de volgende theoretische deelvragen beantwoord:

1. Wat is het belang van representatie in kinderboeken?
2. In hoeverre is wit als huidskleur de norm in verhalen?
3. In welke mate is er in hedendaagse jeugdliteratuur sprake van cultureel-etnische representatie?
4. Hoe maakt een lezer een beeld van (het uiterlijk van) een personage?

Vanuit de theoretische achtergrond zijn vier praktische deelvragen opgesteld:

1. In hoeverre is er een ‘standaardpersonage’ te deduceren uit het beeld dat kinderen schetsen van een ik-personage in een verhaal?
2. In hoeverre hangt het beeld dat kinderen schetsen van het ik-personage samen met hun literaire kennis, sociale kennis en kennis van de wereld?
3. Welke verschillen zijn er waar te nemen tussen het beeld dat kinderen van kleur van het ik-personage schetsen en het beeld dat witte kinderen van het ik-personage schetsen?

4. Welke verschillen zijn er waar te nemen tussen het beeld dat meisjes van het ik-personage schetsen en het beeld dat jongens van het ik-personage schetsen?

In hoofdstuk 4 ‘Methode’ wordt uitgelegd hoe het praktische deel van het onderzoek is opgezet en hoe de resultaten geanalyseerd zijn. Daarnaast is daar meer informatie te lezen over de participanten van het onderzoek.

In hoofdstuk 5 ‘Resultaten’ worden de resultaten geanalyseerd die verzameld zijn vanuit de ingevulde toestemmingsformulieren, de gesprekken met de leerkracht en de kinderen en de tekeningen die de kinderen hebben gemaakt. In hoofdstuk 6 ‘Conclusie en discussie’ worden de geanalyseerde resultaten gecombineerd met de theoretische achtergrond, waardoor de praktische deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoord kunnen worden. Daarnaast wordt er kritisch gereflecteerd op het onderzoek en worden er vragen voor vervolgonderzoek opgeworpen. Tot slot worden er nog aanbevelingen voor de praktijk gedaan.

2. Theoretische achtergrond

In de theoretische achtergrond worden de vier theoretische deelvragen beantwoord.

1. Wat is het belang van representatie in kinderboeken?
2. In hoeverre is wit als huidskleur de norm in verhalen?
3. In welke mate is er in hedendaagse jeugdliteratuur sprake van cultureel-etnische representatie?
4. Hoe maakt een lezer een beeld van (het uiterlijk van) een personage?

Het antwoord op de eerste theoretische deelvraag helpt om duidelijk te krijgen wat de urgentie van dit onderzoek is. Wanneer uit het antwoord blijkt dat representatie een belangrijke voorwaarde is voor de (lees)ontwikkeling van kinderen, is het daadwerkelijk interessant om uit te zoeken of kinderen zich gerepresenteerd voelen. De antwoorden op theoretische deelvraag 2 en 3 geven een beeld van de huidige cultureel-etnische representatie in de jeugdliteratuur, zowel in Nederland als internationaal. Als in kinderboeken voornamelijk over witte personages wordt geschreven, kan dit ervoor zorgen dat kinderen van kleur hun eigen identiteit niet terug zien en ze die identiteit niet verder kunnen ontwikkelen met behulp van jeugdliteratuur (Hefflin & Barksdale-Ladd, 2001), omdat ze zichzelf nooit gerepresenteerd zien. De laatste theoretische deelvraag wordt beantwoord vanuit theorieën over lezersreacties, waarbij ook gekeken wordt naar eerder onderzoek naar het uiterlijk van personages.

2.1 Wat is het belang van representatie in kinderboeken?

In 1990 introduceerde Sims Bishop in *Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors* een theorie over spiegels en vensters, die sindsdien veel gehanteerd wordt in het kinderboekenveld. Sims Bishop stelt dat boeken soms vensters en soms spiegels voor de lezer moeten zijn. Vensters om naar een echte of verzonnen wereld te kijken waarin een ander perspectief dan dat van de lezer wordt geboden; spiegels om naar een wereld te kijken waarin je je eigen perspectief gereflecteerd ziet. Volgens Sims Bishop (1990) is het van belang dat kinderen zichzelf terug kunnen zien in boeken:

> When children cannot find themselves reflected in the books they read, or when the images they see are distorted, negative or laughable, they learn a powerful lesson about how they are devalued in the society of which they are a part. (p. ix-x)

Ze betoogt dat het zowel voor kinderen uit minderheidsgroepen als voor kinderen uit de “dominante sociale groepen” (p. x) belangrijk is om een diversiteit aan personages in kinderboeken tegen te komen. Als de eerste groep zichzelf via spiegels terugziet in

jeugdliteratuur, zorgt dit voor een bevestiging van hun identiteit: ik mag er zijn! Voor de tweede groep is het juist belangrijk om in een boek een venster op een andere wereld te zien, zodat deze kinderen zich bewust worden van hun positie in de wereld en leren dat er ook andere sociale groepen zijn.

De theorie over vensters en spiegels wordt sinds de introductie door Sims Bishop veel gebruikt wanneer het gaat over representatie. Volgens Van den Bossche en Klomberg (2020) kan jeugdliteratuur er door spiegels en vensters voor zorgen dat vooroordelen bestreden worden, omdat die boeken “voorbij de grenzen van het ‘wij’ (...) kijken” (p. 11). Zij beschrijven het belang van representatie als volgt:

> In boeken gaan we voornamelijk op zoek naar personages zoals ‘wij’. (...) Ze [RV: lezers] verbinden de wereld in de tekst met hun eigen leven. Ze trekken conclusies over zichzelf en hun wereld op basis van de tekst en leiden omgekeerd kennis over de wereld in de tekst af vanuit hun kennis over zichzelf en hun leefwereld. (p. 41).

Representatie in een tekst werkt dus twee kanten op: de lezer haalt kennis uit de tekst om mee te nemen de echte wereld in én haalt kennis uit de echte wereld om de tekst beter te begrijpen. Volgens Van den Bossche en Klomberg is dit een vorm van participerende identificatie, die zorgt voor *herkenning*. Daarnaast moet ruimte zijn voor observerende identificatie, die zorgt voor *verkenning*. De boeken die kinderen aangeboden krijgen, moeten de mogelijkheid tot beide vormen van identificatie geven. Er zou een “uitgebalanceerde verdeling tussen herkenning en verkenning moeten zijn” (Van den Bossche, 2025, p. 130), omdat dat in het voordeel van alle lezers uitpakt.

Hefflin en Barksdale-Ladd (2001) schrijven over de identificatie die plaats kan vinden door representatie: “One primary motivation for reading fiction involves the pleasure that can be taken in relating to characters, their lives, their problems and their experiences.” (p. 810). Als kinderen zichzelf niet kunnen relateren aan de personages waar ze over lezen, zorgt dit voor frustratie, wat een negatief effect heeft op de leesmotivatie.

Hefflin en Barksdale-Ladd (2001) onderzochten wat de invloed is van een gebrek aan representatie. Ze interviewden Afro-Amerikaanse volwassenen en *third-grade* studenten (vergelijkbaar met groep 6 in Nederland) om uit te vinden in hoeverre zij zich gerepresenteerd voel(d)en in de jeugdliteratuur. Een geïnterviewde volwassene zegt daarover: “For the first 15 years of my life, I didn’t find myself in books, and I didn’t relate to them. Once I discovered books and characters I could relate to, I gained the love of reading.” (p. 811). Een leerling zegt: “I like reading about my heritage and I like stories

about black people. There isn't anything wrong with white people… they're just a different color. (...) I would like to see more, you know, black people in stories." (p. 811).

Uit de interviews kwam duidelijk naar voren dat het leesplezier van kinderen verdwijnt als ze zichzelf niet gerepresenteerd zien. Als kinderen zichzelf wel gerepresenteerd zien in wat ze lezen, zorgt dit er volgens Hefflin en Barksdale-Ladd voor dat ze zich realiseren dat literatuur van waarde is voor hen als individu (p. 818).

Volgens Welch (2016) is een van de doelen van jeugdliteratuur om kinderen te helpen een beeld te krijgen van wat ze allemaal kunnen bereiken. Welch stelt echter dat in kinderboeken een heel specifiek beeld wordt neergezet van wat kinderen kunnen worden: "White Americans have been comedians, pilots, presidents and geniuses, and they have changed the world in a variety of ways. Black Americans have been athletes and/or civil rights activists." (p. 374). Dit zorgt ervoor dat zowel witte kinderen als kinderen van kleur belast worden met vooroordelen en dat kinderen van kleur veel minder mogelijkheden hebben om zich hun toekomst voor te stellen 'in a wide range of ordinary and extraordinary circumstances' (p. 388). De nadelige effecten van een gebrek aan representatie werken volgens Welch twee kanten op:

> If characters of color are missing or distorted in children's literature, then children of color do not have an opportunity to see themselves reflected in a variety of contexts, and white children do not have an opportunity to imagine and emotionally invest in the subjective experiences of persons of color. (p. 373)

Welch stelt dus dat het voor kinderen van kleur én voor witte kinderen van belang is dat er in jeugdliteratuur een diverse populatie wordt geschetst, om ervoor te zorgen dat iedereen dezelfde kansen krijgt en om te voorkomen dat er wederzijdse vooroordelen ontstaan.

García-González (2022) plaatst nog een belangrijke kanttekening bij het belang van representatie in boeken, zoals ook Sims Bishop (1990) al deed. Volgens García-González is het van het grootste belang dat er niet alleen representatie ís, maar dat er daarbij ook wordt nagedacht over hóe personages van kleur gerepresenteerd worden. Wanneer ze in verhalen vanuit het witte perspectief als 'de ander' worden weggezet en geen *agency* krijgen, kan de representatie juist een negatief effect hebben. García-González pleit daarom voor "radical chance' in de jeugdliteratuur, waarbij personages van kleur in verhalen voorkomen in "various and complex ways" (p. 295). Zo kan ervoor gezorgd worden dat de jeugdliteratuur gedekoloniseerd wordt en, zoals Welch (2016) ook stelt, er voor álle kinderen herkenning is op een rechtvaardige en positieve manier.

2.2 In hoeverre is wit als huidskleur de norm in verhalen?

Tijdens haar TED-lezing zegt auteur Ngozi Adichie (2009) het volgende:

> So, I was an early reader. And what I read was British and American children's books. I was also an early writer. And when I began to write at the age of seven (...) I wrote exactly the kind of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. And they talked a lot about the weather.

Ngozi Adichie vervolgt haar verhaal met een uitleg over waarom dit gek is: ze woonde op dat moment in Nigeria en was nog nooit in het buitenland geweest. Ze had nog nooit sneeuw gezien, at vooral mango's en er werd nooit over het weer gepraat, want het weer was altijd hetzelfde. De TED-lezing van Ngozi Adichie maakt duidelijk dat er in de jeugdliteratuur nog te vaak één verhaal wordt verteld: het verhaal van het witte Europese of Amerikaanse kind. Pas op latere leeftijd komt Ngozi Adichie erachter dat ook mensen zoals zij, "girl with a skin the colour of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails", voor kunnen komen in de literatuur.

Een andere dichter en auteur van kleur met eenzelfde ervaring is Elliott (2010), die als immigrant uit een Britse kolonie opgroeide in Groot-Brittannië. Zij schrijft hierover: "I learned early on that only white children had wonderful adventures in distant lands; only white children were magically transported through time and space; only white children found the buried key that unlocked their own private Eden." (z.p.). Het beeld dat Elliott als jong meisje van kleur kreeg van de jeugdliteratuur werkte lang door - ook toen ze als student een prentenboek moest schrijven, schreef ze over een witte familie.

Diezelfde ervaring van wit als norm ziet ook Chetty (2016), een Britse basisschoolleraar, terug bij lezers in zijn klas. Als hij zijn leerlingen, uit "multiracial, multicultural, multifaith communities" (p. 96) een verhaal laat schrijven, zegt een Brits jongetje met Congolese *roots*: ""Stories have to be about white people."" (p. 96). Na bijna twintig jaar lesgeven is de ervaring van Chetty: de zelfgeschreven verhalen van kinderen, van kleur of wit, gaan over witte kinderen met Engelse namen die Engels als eerste taal spreken. In zijn artikel *You can't say that* vertelt Chetty over Verna Wilkins, de oprichter van uitgeverij Tamarind Books. Wilkins' zoon komt thuis met een zelfportet waarop hij zichzelf met een witte huid heeft getekend, terwijl hij een donkere huidskleur heeft. De zoon zegt daarover: "It has to be that colour! It's for a book!" (p. 101).

Ook volgens meerdere literatuurwetenschappers is 'wit' de standaardkleur in jeugdliteratuur. Welch (2016) schrijft in zijn artikel *The Pervasive Whiteness of Children's Literature* dat de aanhoudende witheid in kinderboeken ervoor zorgt dat wit de norm is, waar

andere rassen variaties op die norm zijn. Ook Van den Bossche en Klomberg (2020) merken dit op: “Een voorbeeld van de normativiteit van ‘witheid’ is dat we er al te gemakkelijk van uitgaan dat een personage wit is wanneer de tekst zijn of haar etniciteit niet specificeert” (p. 67). Bradford (2016) gebruikt onder andere de term Eurocentrisme: “the assumption that European values constitute a norm against which non-European values can be measured” (p. 18). Ze haalt een voorbeeld aan uit een jeugdroman over kruistochten in de middeleeuwen, waarin de huidskleur van de Britse hoofdpersoon niet wordt benoemd, terwijl van twee Islamitische mannen wel wordt gezegd dat ze ‘dark’ zijn. Volgens Bradford komt dit doordat wit de standaard is, waarbij ze Dyer citeert: “Other people are raced, we are just people” (in Bradford, 2016, p. 20). Ze komt daarmee tot dezelfde conclusie als Van den Bossche en Klomberg (2020): “‘Wit’ is de defaultkleur in veel Westerse samenlevingen.” (p. 67).

2.3 In welke mate is er in hedendaagse jeugdliteratuur sprake van cultureel-etnische representatie?

In Nederland is er nog niet veel onderzoek gedaan naar representatie in kinderboeken. Er is wel een algemeen beeld dat de Nederlandse jeugdliteratuur niet divers is, door Van den Bossche en Klomberg (2020) beschreven als “een soort ‘onderbuikgevoel’” (p. 76). Ze halen artikelen uit *De Leeswelp* en *Literatuur zonder leeftijd* aan waarin dit onderbuikgevoel een rol speelt. Ook Miradi (2017), oprichter van uitgeverij ROSE stories, spreekt hierover in haar Woutertje Pieterse Lezing: “onze ervaring en de cijfers liegen er niet om. Hoewel men het erover eens is dat Nederland een pluriforme samenleving is, zien we daar op tv, het toneel, maar ook in boeken weinig van terug.” (p. 176) Miradi spreekt over ervaring en cijfers, maar noemt die cijfers niet. Later in de lezing zegt ze dat in 2013 2% van alle protagonisten in kinderboeken een biculturele achtergrond heeft, terwijl 22% van de Nederlanders biculturee is. Het is niet duidelijk waar deze cijfers vandaan komen.

De Bruijn, Emmen en Mesman deden in 2020 onderzoek naar de representatie van huidskleur in prentenboeken. Daaruit bleek dat 16% van de personages in de door hen geselecteerde prentenboeken een niet-Westerse migratieachtergrond heeft, terwijl dit voor tussen de 18 en 28% van de in Nederland wonende kleuters geldt. Daarnaast kwamen in 42% van de prentenboeken enkel witte personages voor en was van de protagonisten in prentenboeken slechts 13% van kleur. Het overgrote deel van de personages van kleur in prentenboeken (86%) had slechts een rol als achtergrondpersonage. Van de geselecteerde boeken werd dan ook 92% geschreven door een witte auteur.

Er is geen onderzoek bekend naar representatie in boeken voor oudere kinderen, maar Van den Bossche en Klomberg (2020) hebben via de inzendingen voor de Jenny Smelik-IBBY prijs een manier gevonden om daar iets over te zeggen. Deze prijs wil culturele

diversiteit in de jeugdliteratuur aanmoedigen (IBBY Nederland, n.b.). Volgens Van den Bossche en Klomberg (2020) is in 2016-2017 0,5% van het aantal geregistreerde kinderboeken ingezonden voor de prijs (p. 77). Uitgeverijen mogen zelf boeken inzenden voor deze prijs en dus zegt dit aantal ook iets over het zeer geringe aantal boeken waarin culturele representatie een rol speelt, aldus Van den Bossche en Klomberg.

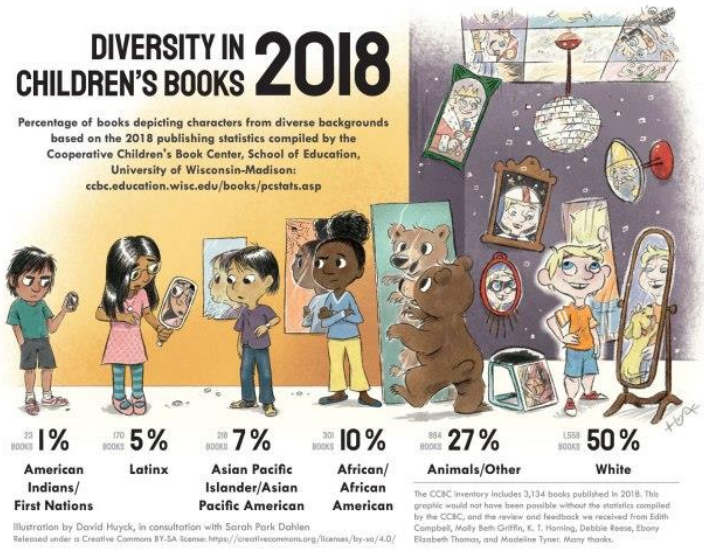
In het buitenland is er meer onderzoek gedaan naar cultureel-etnische diversiteit in jeugdliteratuur. In Groot-Brittannië komt in 7% van de in 2018 gepubliceerde jeugdboeken een personage van kleur voor. In 4% is dat een hoofdrol. In de top-100 van bestverkochte prentenboeken staan 5 boeken met een belangrijke rol voor een personage van kleur. In totaal komt in 7 boeken in die top-100 een personage van kleur voor.

Ook in de Verenigde Staten zijn meer cijfers bekend over representatie in kinderboeken. Zo onderzochten Hefflin en Barksdale-Ladd (2001) dat in 1998 4.500 kinderboeken werden gepubliceerd in de VS, waarvan 3% met Afro-Amerikaanse hoofdpersonages, of die gingen over de Afro-Amerikaanse cultuur (p. 812). Ze beschrijven ook dat de Afro-Amerikaanse personages die er zijn soms alleen in uiterlijk tot die groepering behoren, zonder dat er daadwerkelijk aandacht is voor de Afrikaans-Amerikaanse cultuur (p. 810). Volgens Welch (2016) werden een paar jaar later, in 2013, in de Verenigde Staten 1.183 prentenboeken over mensen gepubliceerd, waarvan er 124 een personage van kleur bevatten, net iets meer dan 10%. Volgens Welch is dit een slechte zaak, wanneer je bedenkt dat volgens voorspellingen in het jaar 2042 witte Amerikanen in de minderheid zullen zijn in de VS (p. 371).

Een aantal jaar later is de situatie nog niet overtuigend verbeterd. Op basis van cijfers van het Cooperative Children's Book Center aan de Universiteit van Wisconsin-Madison maakten Huyck en Park Dahlen (2019) een infographic over diversiteit in Amerikaanse jeugdliteratuur (zie figuur 1). Daarop is te zien dat kinderboeken in Amerika nog altijd niet divers genoeg zijn op het gebied van ethnisch-culturele achtergrond: er zijn meer boeken waar dieren in voorkomen, dan boeken waarin personages van kleur een rol spelen.

Figuur 1

Diversity in Children's Books 2018



Het gebrek aan cultureel-etnische representatie kan deels verklaard worden door te kijken naar de globale verspreiding van jeugdliteratuur. Het verschilt namelijk erg per land hoeveel boeken er uitgegeven worden en hoeveel boeken er geëxporteerd en geïmporteerd worden. Ongeveer 70% van de boeken die wereldwijd gepubliceerd worden, zijn in slechts vier talen geschreven, te weten het Engels, Frans, Duits en Russisch (O'Sullivan, 2006). Vanwege verschillende redenen was de opkomst van geschreven jeugdliteratuur vanaf ongeveer de 18e eeuw voornamelijk in Noord-Europa groot. Daarvandaan heeft geschreven jeugdliteratuur zich verspreid over de rest van de wereld. Dat is nu nog steeds terug te zien: zo'n 70 tot 90% van de beschikbare boeken voor kinderen in niet-Europese/-Amerikaanse culturen, zijn geschreven door Europese of Amerikaanse auteurs (O'Sullivan, 2004). In Groot-Britannië daarentegen is slechts zo'n 3% van de beschikbare boeken import en in de Verenigde Staten zelfs slechts 1%.

Ook waren er tot een paar jaar geleden, onder andere in Nederland, nog altijd maar weinig kinderboekenmakers van kleur, wat kan doorwerken in een gebrek aan diversiteit onder personages. Tussen 2006 en 2016 werden in Nederland in totaal 24 boeken gepubliceerd die geschreven werden door Nederlandstalige auteurs met een niet-Westerse migratie-achtergrond (Van Voorst, 2017). Recentere cijfers hierover zijn niet te vinden, maar het lijkt er wel op dat dit beeld langzaam aan het veranderen is. Zo zijn auteurs als Astrid Sy, Milouska Meulens en Zindzi Zevenbergen inmiddels gevestigde namen in de Nederlandse kinderboekenwereld en werkt uitgeverij ROSE stories van Miradi voornamelijk met makers van kleur (ROSE stories, z.d.).

2.4 Hoe maakt een lezer een beeld van (het uiterlijk van) een personage?

Er zijn verschillende theorieën over hoe lezers betekenis geven aan een tekst. Sipe (2009) beschrijft de visie van enkele literatuurwetenschappers op het proces van betekenisgeving. Er is volgens Sipe een soort continuüm in dit proces, waarbij aan de ene kant de tekst staat en aan de andere kant de lezer. Sommige wetenschappers vinden dat betekenis vooral wordt gegeven door wat er in de tekst staat, terwijl andere wetenschappers vinden dat betekenis vooral door de lezer wordt toegekend.

Sipe beschrijft onder andere de visies van Iser en Rosenblatt, die elkaar enigszins ontlopen. Over Iser schrijft Sipe (2009) onder andere: "No text, no matter how detailed, can describe every action, situation or character in exhaustive detail. One of the reader's main jobs is to fill in these gaps by inference." (p. 56). Volgens Iser is het aan de lezer om deze *gaps* of open plekken in te vullen en die invulling indien nodig aan te passen als de tekst daar reden toe geeft. Hij betoogt dat betekenis aan een tekst wordt toegekend door de "active reader" (p. 56) en dat de lezer hierbij weliswaar de instructies van de tekst opvolgt, maar veel eigen vrijheid heeft.

Rosenblatt ziet het proces van betekenisgeving nog meer als een samenspel tussen tekst en lezer (in Sipe, 2009). Zij bevindt zich dan ook in het midden van het continuüm tussen tekst aan de ene kant en lezer aan de andere kant. Rosenblatt noemt de tekst “a blueprint, a guide for the selecting, rejecting, and ordering of what is being called forth’ in the reader’s mind.” (in Sipe, 2009, p. 57). Ze zegt echter ook dat een tekst op zichzelf geen betekenis heeft en dat die betekenis pas wordt toegekend door de lezer. Volgens Rosenblatt hangt wat een lezer uit een tekst haalt af van diens achtergrond en kan iedere lezer dus anders op dezelfde tekst reageren. Ze besteedt hierbij ook aandacht aan de sociaal-culturele achtergrond van de lezer, want er zijn verschillende factoren die invloed hebben op de reactie van de lezer. Rosenblatt benoemt hierbij onder andere “cultures, ethnicities and races” expliciet als belangrijke factoren (in Sipe, 2009, p. 59).

Wat er in de tekst staat, heeft dus invloed op hoe de lezer zich een beeld vormt van het verhaal. Daarnaast neemt de lezer ook diens eigen achtergrond en kennis van de wereld mee om dat beeld te vormen. Volgens Schneider (2001) kan kennis over een personage op drie manieren worden overgebracht: doordat er letterlijke beschrijvingen van het uiterlijk en de gedragingen van een personage worden gegeven, doordat de gedachten van een personage worden beschreven en doordat de interactie die er is tussen het personage en de fictieve werkelijkheid waarin die zich voortbeweegt wordt beschreven. De lezer neemt tegelijkertijd vrijwel alles wat die weet over de echte wereld mee om betekenis toe te kennen aan een tekst. Ook Van den Bossche & Klomberg (2020) stellen dat de lezer zelf invloed heeft op het beeld dat in een tekst gevormd wordt: “Lezers zijn geen passieve ontvangers van de ideeën die in boeken geuit worden, maar nemen actief deel aan het proces van betekenisgeving.” (p. 9).

Schneider (2001) stelt dat lezers tijdens het lezen een mentale representatie vormen van personages in het verhaal en dat dit start zodra het leesproces is begonnen. Hij neemt aan dat de lezer zich zowel van het uiterlijk als van het innerlijk van een personage een voorstelling maakt en dat dit gaat in samenspel van informatie uit de tekst en informatie uit de wereld:

> Text-understanding always combines top-down processing, in which the reader’s pre-stored knowledge structures are directly activated to incorporate new items of information, and bottom up-processing, in which bits of textual information are kept in working memory separately and integrated into an overall representation at a later point in time. (p. 611)

Ook neemt de lezer volgens Schneider literaire kennis mee in dit proces. Lezers leren van eerdere leeservaringen en van literair onderwijs. Rosenblatt stelt dat er daarnaast

nóg een factor van invloed is in het proces van betekenisgeving: de interactie met andere lezers: “Students must discuss their personal responses, and in so doing, they will discover that others have very different responses.” (in Sipe, 2009, p. 58). Door met anderen over de leeservaring te praten, ervaren leerlingen dat andere lezers anders op een tekst reageren dan zij en worden ze als het ware teruggestuurd naar de tekst, om hun beeld bij te stellen.

Vanuit deze verschillende theorieën lijkt het logisch dat verschillende lezers, ondanks de witte norm in de jeugdliteratuur, zich het uiterlijk van personages verschillend voorstellen, afhankelijk van hun leeservaring en eigen achtergrond. Toch wordt dit in *Niet eens een labjas?*, het proefschrift van Pauwels (2021), niet bevestigd. Pauwels beschrijft het beeld dat van wetenschappers geschetst wordt in jeugdliteratuur en haalt daarbij onder andere een onderzoek van Chambers aan: de Draw-a-Scientist Test (DAST). Tijdens dit onderzoek, dat sinds de jaren ‘80 meerdere keren werd herhaald, bleek steeds: een wetenschapper is een oudere, witte man, vaak met een bril (p. 49). Pauwels plaatst weliswaar enkele kritische kanttekeningen bij de uitvoering van het onderzoek, maar onderschrijft ook dat dit beeld van een wetenschapper als de standaard wordt gezien.

Volgens Pauwels (2021) zetten lezers verschillende kenniscategorieën in bij het vormen van een beeld van een personage: kennis van de werkelijke wereld, literaire kennis en sociale kennis. Tot die laatste categorie behoren onder andere: “mensbeelden, kindbeelden, sociale categorieën, rollen [en] groepsdynamiek” (p. 93). In de literatuurwetenschap wordt er volgens Pauwels vanuit gegaan dat de kennis en ervaring die de lezer uit de wereld haalt, even belangrijk is als de kennis en ervaring die de lezer uit een boek haalt. Ze haalt daarbij Hochman (1985) aan: “De grens tussen literatuur en het echte leven is dun: ‘In het “uitlezen” van personages, lezen we ook *in* (nadruk in het origineel), dat wil zeggen, we leggen de compilatie van onze eigen ervaring en ons bewustzijn daarvan in de tekst en zijn personages’” (in Pauwels, 2021, p. 93).

2.5 Van de theoretische achtergrond naar de praktijk

Uit de theoretische achtergrond blijkt dat representatie van belang is voor kinderen, omdat ze op die manier zowel zichzelf als de ander beter kunnen leren kennen (Sims Bishop, 1990). Daarnaast zorgt representatie ervoor dat kinderen een beeld krijgen van wat ze allemaal kunnen bereiken (Welch, 2016). Een gebrek aan representatie kan er juist voor zorgen dat kinderen gefrustreerd raken, wat een negatief effect heeft op de leesmotivatie (Hefflin & Barksdale-Ladd, 2001).

Deze noodzakelijke representatie is echter niet aanwezig in de hedendaagse jeugdliteratuur: wit is daar nog vaak de norm, volgens lezers, leerkrachten, wetenschappers en uitgevers (Adichie, 2009; Bradford, 2016; Chetty, 2016; Elliott, 2010; Van den Bossche & Klomberg, 2020; Welch, 2016). De hedendaagse jeugdliteratuur is wat personages betreft

dan ook nog nauwelijks inclusief op het gebied van etniciteit, niet in Nederland en niet in het buitenland (De Bruijn, Emmen & Mesman, 2020; Hefflin & Barksdale-Ladd, 2001; Huyck & Park-Dahlen, 2019; Van den Bossche & Klomberg, 2020; Welch, 2016).

De leeservaring die kinderen thuis en op school opdoen, zal dus weinig divers zijn. Deze literaire kennis heeft volgens literatuurwetenschappers invloed op hoe lezers zich een voorstelling maken van wat er in een tekst staat (Sipe, 2009). Naast literaire kennis spelen echter ook sociale kennis en kennis van de wereld een rol in het vormen van een beeld bij een tekst (Pauwels, 2021; Schneider, 2001).

Om uit te zoeken in hoeverre de witte standaard in de jeugdliteratuur doorwerkt bij jonge lezers, is het tekenexperiment opgezet, waarbij kinderen uit groep 4 van de basisschool tekenen hoe zij denken dat het ik-personage in een kort verhaal eruitziet. Er is informatie ingewonnen door achtergrondinformatie van de leerlingen te verzamelen, gesprekken te voeren met de kinderen, ze te laten tekenen en een interview te houden met de leerkracht.

3. Methode

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek is opgezet en hoe het is aangepast na de testfase. Daarnaast worden de participanten kort beschreven en wordt uitgelegd hoe de resultaten geanalyseerd worden.

3.1 Onderzoeksopzet

Om te weten te komen in hoeverre kinderen hun eigen cultureel-etnische achtergrond terug zien in een ik-personage, is een onderzoek ontworpen waarbij een fragment uit een boek met een ik-personage wordt voorgelezen aan tien kinderen uit groep 4 met verschillende etnisch-culturele achtergronden. Na de ontwerpfase is het onderzoek getest op vijf kinderen om te bekijken of het onderzoek goed uitpakte en of er nog aanpassingen gemaakt moesten worden. Naar aanleiding van die test zijn een aantal aanpassingen doorgevoerd. De vijf kinderen uit de testfase deden niet mee aan het uiteindelijke onderzoek en hun resultaten zijn niet meegenomen in het vervolg.

Met elk kind werd 1-op-1 gesproken, om ervoor te zorgen dat de kinderen elkaar niet beïnvloedden. Voordat er voorgelezen werd, voerden de onderzoeker en het kind eerst een kort gesprek, om het kind op het gemak te stellen en om te achterhalen hoeveel (voor)leeservaring het kind heeft.

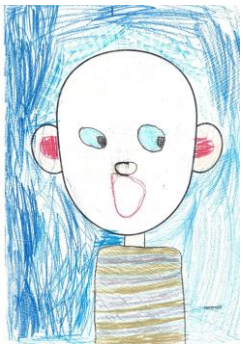
Na het introducerende gesprek is een fragment voorgelezen uit *Herrie in huis* (Van den Kroonenberg, 2025). Er is voor dit boek gekozen, omdat dit boek geschikt is voor kinderen vanaf ongeveer 7 jaar en omdat de verteller een ik-personage is. In het gekozen fragment (zie bijlage 1) zijn een aantal kleine zaken aangepast om het begrijpbaar te houden, zonder dat er een heel lange introductie nodig was. Om ervoor te zorgen dat er zo min mogelijk aanwijzingen voor het uiterlijk van het personage zouden zijn, werden er geen uiterlijke kenmerken van het ik-personage vermeld in het fragment. De illustraties in het boek werden niet aan het kind getoond en de naam van het ik-personage (‘Hippie’) werd niet genoemd. Daarnaast zat er geen achtergrondinformatie over Hippie in het gekozen fragment. Hippie woont in het boek op een boerderij en heeft huisdieren, maar om te voorkomen dat dit het beeld van het uiterlijk zou kunnen beïnvloeden, werd deze informatie niet met het kind gedeeld en speelde dit ook geen rol in het gekozen fragment. De deelnemende kinderen wisten dus niet dat het verhaal op een boerderij speelt. Ze kregen enkel te horen dat het verhaal ging over een kind dat ongeveer even oud was als zij. Na de testfase is besloten om het gekozen fragment iets in te korten, zodat het voorlezen maximaal vijf minuten duurde.

Vóór het voorlezen van het fragment werd aan het kind verteld dat er een ‘ik’ in het verhaal voorkomt en dat die ‘ik’ een kind is van dezelfde leeftijd als de voorgelezene. Tijdens

de testfase werd duidelijk dat ter introductie een vaste tekst voorgelezen moet worden (zie bijlage 2) zonder dat de onderzoeker hiervan afwijkt. In de testfase was deze vaste tekst er nog niet, waardoor de onderzoeker zich af en toe versprak en daarmee het geslacht van het ik-personage al verklapte. Dat zorgde ervoor dat de kinderen ook direct een indicatie van het uiterlijk van het ik-personage kregen.

Na de introductie van het fragment, gaf de onderzoeker het kind de opdracht om tijdens het voorlezen te bedenken hoe het ik-personage eruit ziet. Hierbij werd expliciet gezegd dat het om het gezicht van het kind ging. Tijdens het uitproberen van het onderzoek voorafgaand aan het daadwerkelijke experiment, werd duidelijk dat de kinderen bij een minder specifiek geformuleerde opdracht veel aandacht besteedden aan de achtergrond en de kleding die het personage aan had (zie figuur 2 en 3), of dat er soms alleen een ‘kaal’ poppetje getekend werd (zie figuur 4). Met die tekeningen kon de onderzoeksvraag niet







beantwoord worden. Daarnaast bleek het tekenen van een volledig personage lang te duren.

Nadat het fragment was voorgelezen, werd aan het kind gevraagd om te tekenen hoe het dacht dat het ik-personage eruit zag. Daarbij werd de volgende vraag gesteld: ‘Wil je tekenen hoe jij denkt dat het gezicht van het kind in het verhaal eruit ziet?’. De kinderen kregen hiervoor naar eigen keuze een leeg vel papier, of een vel papier met een voorgedrukte gezichtsvorm erop (zie bijlage 3) Daarnaast kregen ze een gum, een puntenslijper en een uitgebreide set kleurpotloden, waaronder ‘huidskleurpotloden’, waarmee verschillende huidskleuren getekend kunnen worden. De gum en puntenslijper werden toegevoegd na de testfase, toen bleek dat de kinderen dit nodig hadden tijdens het tekenen.

Terwijl het kind de tekening maakte, noteerde de onderzoeker enkele uiterlijke kenmerken van het kind, te weten:

huidskleur	**haarkleur**	**soort haar**	**oogkleur**
Aziatisch lichtbruin donkerbruin zwart wit	rood/rossig bruin zwart lichtblond donkerblond	krullen kroeshaar steil	zwart bruin groen blauw

Nadat de tekening klaar was, stelde de onderzoeker nog enkele verhelderende vragen, zoals ‘Kun je vertellen waarom je denkt dat het kind in het verhaal er zo uitziet?’. Op deze manier kon bepaald worden of er elementen in de tekst aanwezig waren die het kind richting een bepaald uiterlijk stuurden, of dat er andere beweegredenen waren om de tekening te maken zoals die was.

Er is om verschillende redenen gekozen voor het laten tekenen van het personage, in plaats van te werken met interviewvragen. Ten eerste om te voorkomen dat er vragen gesteld werden die sturend of suggestief zijn. Bij het stellen van een vraag als ‘Welke huidskleur denk je dat dit kind heeft?’, wordt het kind al een richting in gestuurd om actief na te denken over de huidskleur, terwijl dit bij het tekenen van het gezicht volledig open gelaten wordt. In de testfase bleek het soms toch nodig om het kind enigszins te sturen bij het tekenen. Hierbij was het stellen van een vraag als ‘Wil je het gezicht/de ogen/het haar ook nog even (in)kleuren?’ steeds genoeg. De tweede reden om niet te werken met interviewvragen is dat er bij het stellen van vragen een grotere kans lijkt dat kinderen sociaal-wenselijke antwoorden zullen geven. Door het geven van een vrije, creatieve opdracht, lijkt de kans op sociaal-wenselijke reacties kleiner. Tot slot kan het voeren van een vraaggesprek met een volwassene voor een kind voelen als een soort ‘toets’, zeker als het vraaggesprek op school plaatsvindt (Kirova, 2006). Bij een creatieve opdracht hebben kinderen minder het gevoel dat ze het goed moeten doen of dat ze het goede antwoord moeten geven, waardoor de kans groter is dat ze hun eigen ideeën volgen en zich niet laten sturen door wat ze denken dat de onderzoeker wil horen. Tijdens het experiment werd ook steeds benadrukt dat er geen goed of fout was bij het maken van de tekening en dat het kind helemaal zelf mocht bepalen wat het tekende.

Naast het experiment met de kinderen is er een semi-gestructureerd interview gehouden met de leerkrachten van de groep (zie bijlage 4). Tijdens dit interview werden vragen gesteld waarmee in beeld is gebracht hoeveel er aan de kinderen voorgelezen wordt in de klas, hoeveel de kinderen zelf lezen in de klas en met welke boeken ze in aanraking komen via school. Daarnaast kwam aan bod hoe de leerkrachten de boeken die ze in de

klas gebruiken selecteren. Ook werd er gevraagd of de leerlingen wel eens de opdracht krijgen om zichzelf te tekenen en of er daarbij zaken zijn die de leerkrachten opvallen.

3.2 Participanten

Voorafgaand aan het onderzoek is zowel aan de ouders als aan de kinderen toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek en het anoniem verwerken van de verzamelde data (zie bijlage 5 en 6 voor de informatiebrieven en het toestemmingsformulier). Er is gekozen om kinderen uit groep 4 mee te laten werken aan het onderzoek, omdat deze kinderen oud genoeg zijn om een goede tekening te kunnen maken, maar nog niet de leeftijd hebben waarop ze voornamelijk sociaal-wenselijke antwoorden zullen geven. Kinderen zijn al vanaf de kleuterklas geneigd om af en toe sociaal-wenselijk te antwoorden, en hoe ouder kinderen worden, hoe meer ze sociaal-wenselijke antwoorden gaan geven (Ford & Rubin, 1970). Kinderen in groep 4 zijn verder oud genoeg om zich te kunnen identificeren met een ander (Byrd, 2012, p.6). Kinderen vanaf ongeveer 7 jaar krijgen volgens Byrd steeds meer oog voor raciale/etnische en sociaal-culturele verschillen. Jongere kinderen hebben hier nog minder oog voor en zijn daardoor minder geschikt om mee te werken aan dit onderzoek.

De kinderen in de onderzoeksgroep zijn afkomstig uit groep 4 van een basisschool in een multiculturele stad in de Randstad. Bij het selecteren van de 10 kinderen is geprobeerd een zo divers mogelijke onderzoeksgroep te creëren, zowel op het gebied van uiterlijke kenmerken als op het gebied van gender. Er hebben in totaal 11 kinderen meegewerkt aan het onderzoek. Eén kind had de opdracht verkeerd begrepen, waardoor de tekening van dat kind niet bruikbaar was. Hierdoor bleven er 10 kinderen over in de onderzoeksgroep (n=10).

3.3 Verwerking van de resultaten

De geanonimiseerde tekeningen zijn door twee onafhankelijke beoordelaars bekeken. De ene beoordelaar is oud-leerkracht en docent taal op de pabo. Zij is goed op de hoogte van de stand van zaken in de jeugdliteratuur. De andere beoordelaar is historicus en actief voor GL/PvdA in de regionale politiek. Hij is goed thuis in verschillende maatschappelijke vraagstukken, waaronder het belang van diversiteit en inclusiviteit. Beide beoordelaars zijn zelf wit.

De twee beoordelaars bepaalden per tekening welke kenmerken het getekende personage heeft op het gebied van huidskleur, haarkleur, soort haar en kleur van de ogen. Deze beoordelaars waren niet aanwezig bij het maken van de tekeningen en zij kennen de deelnemende kinderen niet. Zij weten dus niet welke tekening door welk kind gemaakt is. Hierdoor is er minder kans op het optreden van *bias* door voorkennis over de tekenaars. Om duidelijk te maken wat precies de bedoeling was, hebben de beoordelaars eerst twee

‘proeftekeningen’ uit de testfase van het onderzoek van kenmerken voorzien. Als de twee beoordelaars het bij een tekening niet eens waren over bepaalde kenmerken, gingen ze in overleg om tot consensus te komen. Hierbij heeft de onderzoeker soms geholpen door het stellen van vragen en het vergelijken van tekeningen.

De door de onafhankelijke beoordelaars vastgestelde kenmerken van de getekende personages werden met behulp van willekeurig gekozen nummers geanonimiseerd gekoppeld aan de uiterlijke kenmerken van de kinderen. Vervolgens is bekeken in hoeverre de kenmerken van de getekende ik-personages overeenkwamen met de kenmerken van de tekenaars. Per kind wordt kort besproken welke opvallendheden er waren in het gesprek en hoe de tekening zich verhoudt tot de uiterlijke kenmerken van het kind. Ook zijn alle tekeningen onderling met elkaar vergeleken, om te bekijken of er opvallendheden waren die in veel tekeningen terugkwamen.

De verzamelde data uit de gesprekken met de kinderen en het interview met de leerkracht zijn gecombineerd met de informatie op het toestemmingsformulier om de achtergrond van de kinderen globaal in beeld te brengen. Op het toestemmingsformulier is geïnventariseerd hoe oud de kinderen zijn, welke taal/talen de kinderen thuis spreken, sinds wanneer ze in Nederland wonen en vanaf welke groep ze op deze basisschool zitten. In de gesprekken met de kinderen en de leerkracht is besproken hoeveel er op school en thuis voorgelezen wordt, hoeveel de kinderen op school en thuis zelf lezen en met welke boeken de kinderen op school en thuis in aanraking komen. Deze data worden gebruikt om de literaire kennis, de sociale kennis en de kennis van de wereld van de kinderen in beeld te brengen.

Met behulp van de verzamelde data kunnen de deelvragen beantwoord worden:

1. In hoeverre is er een ‘standaardpersonage’ te deduceren uit het beeld dat kinderen schetsen van een ik-personage in een verhaal?
2. In hoeverre hangt het beeld dat kinderen schetsen van het ik-personage samen met hun literaire kennis, sociale kennis en kennis van de wereld?
3. Welke verschillen zijn er waar te nemen tussen het beeld dat kinderen van kleur van het ik-personage schetsen en het beeld dat witte kinderen van het ik-personage schetsen?
4. Welke verschillen zijn er waar te nemen tussen het beeld dat meisjes van het ik-personage schetsen en het beeld dat jongens van het ik-personage schetsen?

Tot slot kan de onderzoeksvraag - In hoeverre is bij kinderen uit groep 4 van de basisschool de witte norm in de jeugdliteratuur terug te zien in hun leesgedrag en bij hun voorstelling van het ik-personage in een verhaal? - beantwoord worden met behulp van de verzamelde gegevens en de antwoorden op de deelvragen.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk wordt de leefwereld en de literaire kennis van de participanten in beeld gebracht. Vervolgens wordt per kind beschreven welke opvallendheden er in het gesprek waren en hoe de gemaakte tekening zich verhoudt tot het uiterlijk van het kind. Tot slot worden alle tekeningen met elkaar vergeleken.

4.1 Leefwereld van de participanten

Er deden 5 meisjes en 5 jongens mee aan het tekenexperiment, die op één na allemaal in de multiculturele stad wonen waar hun school ook staat. Één leerling woont in een randgemeente. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was 7 jaar en 10 maanden. Verdere informatie over de achtergrond van de kinderen is te vinden in tabel 1. De participanten zijn in de tabel geordend op de volgorde waarin ze gesproken zijn.

Tabel 1

Overzicht Participanten

Participant	**Leeftijd (jaar;maand)**	**in NL sinds**	**thuistaal/-talen**	**op deze school sinds**
meisje 1	7;9	geboorte	Iraans, Nederlands	groep 1
meisje 2	8;0	geboorte	Somalisch, Engels, Nederlands	groep 1
meisje 3	7;5	2022	Urdu, Engels	groep 1
meisje 4	7;9	2022	Roemeens	groep 1
meisje 5	8;2	2020	Nederlands	groep 0
jongen 1	7;8	2022	Russisch	groep 3
jongen 2	8;0	geboorte	Italiaans,Portugees, Nederlands	groep 0
jongen 3	8;3	2018	Catalaans	groep 4
jongen 4	8;5	geboorte	Armeens, Nederlands	groep 0
jongen 5	7;5	2021	Nederlands	groep 1

De school waar het onderzoek is uitgevoerd, is een basisschool waar veel kinderen van expats op zitten. De leerkracht vertelt dat ze de klas, school en stad ervaart als een plek waar je heel veel verschillende soorten mensen ziet. Ze noemt dat ‘het geluk van hier wonen en opgroeien. Deze kinderen zijn zo omringd door heel veel verschillende uiterlijken, dat is

voor hen het normale beeld.' Volgens de leerkracht worden er door de leerlingen op school meer dan 30 verschillende talen gesproken.

De kinderen krijgen af en toe de opdracht om zichzelf te tekenen en zijn toevallig op het moment van het onderzoek bezig met het maken van een realistisch zelfportret, waarbij de schoolfoto's van de kinderen worden gebruikt als basis. Er zijn huidskleurpotloden in 48 tinten beschikbaar voor de kinderen. Deze zijn toevallig in school omdat een andere leerkracht het initiatief had genomen deze aan te schaffen. De leerkracht zegt hierover: 'Kijk, ons normale bakje kleurpotloden is dit *pakt een bakje met zo'n 25 potloden erin*, dus normaal als ze gaan tekenen, kun je 'zalm' pakken, of zwart of bruin, maar dat is het dan. Nu hebben ze echt alle kleuren, dus dat is superleuk.' Ze vertelt ook dat ze tot voor kort nog geneigd was om de roze kleur 'zalm' als 'huidskleur' te betitelen, maar dat ze daar nu bewust een andere term voor gebruikt. Daarnaast vertelt ze dat kinderen heel snel geneigd waren om zichzelf of anderen met een witte/roze huid te tekenen, ook al hadden ze zelf een andere huidskleur dan wit.

4.2 Leeservaring van de participanten

Twee van de kinderen vertelden tijdens het onderzoek dat ze thuis voorgelezen worden. Twee kinderen vertelden dat ze alleen vroeger voorgelezen werden, toen ze nog niet zelf konden lezen. Twee kinderen werden vroeger voorgelezen en luisteren nu luisterboeken. Twee kinderen lezen thuis zelf voor en twee kinderen vertelden dat ze nooit voorgelezen zijn thuis.

Zes van de 10 kinderen vertelden dat er op school uit *De Gorgels* van Jochem Myjer (2015) voorgelezen wordt. De andere 4 kinderen zeiden dat er op school niet voorgelezen wordt. De 10 kinderen noemden 19 verschillende titels die ze zelf op dit moment lazen of recent gelezen hadden. Daarbij werden *Dogman* (5x), *Blitz!* (3x) en *Het leven van een loser* (3x) het meest genoemd. Er zaten veel *graphic novels*/stripachtige boeken bij de titels die de leerlingen noemden. In alle boeken die door de kinderen genoemd werden, zijn de belangrijkste personages witte mensen of dieren. Geen enkel boek dat genoemd werd bevat een protagonist of ander belangrijk personage van kleur.

De leerkracht vertelde tijdens het interview dat ze voorstander is van veel lezen. De leerlingen lezen op school dagelijks een kwartier zelfstandig in een boek dat ze zelf mogen kiezen. Daarbij zijn er geen richtlijnen of criteria voor de boeken die de kinderen kiezen. Naast het dagelijkse kwartiertje lezen is er ruimte om te lezen als de leerlingen eerder klaar zijn met ander werk. Tijdens lessen leesbevordering maken de leerlingen kennis met andere boeken dan die ze zelf kiezen. Omdat deze lessen gegeven worden door haar duo-collega, kon de leerkracht hier verder weinig over vertellen.

Er wordt vrijwel dagelijks voorgelezen aan de kinderen, maar op een drukke dag schiet het voorlezen er weleens bij in. De leerkracht bevestigde dat nu uit het boek *De Gorgels* gelezen wordt. Bij andere vakken dan taal wordt geen jeugdliteratuur gebruikt.

Bij het selecteren van boeken die in de klas voorgelezen worden, wordt vooral rekening gehouden met de smaak van de leerlingen. Als een boek de leerlingen niet bevalt, wordt het weggelegd en wordt er een ander boek gekozen. Bij het selecteren van voorleesboeken is geen speciale aandacht voor diversiteit en inclusiviteit. De school heeft hier ook geen beleid voor. De leerkracht zegt hierover: ‘Het is niet zo dat wij zelf dan ook heel bewust kijken of de boeken verschillende uiterlijken representeren.’ Wel is er sinds kort een meertalige bibliotheek op school, omdat er veel kinderen op school zitten van wie het Nederlands niet de thuistaal is.

Daarnaast is er jaarlijks een bedrag beschikbaar om de schoolbibliotheek te updaten. Met dat bedrag gaat een aantal leerkrachten naar de boekwinkel. Bij de aanschaf van nieuwe boeken wordt rekening gehouden met het advies van de winkel en met welke boeken prijzen als de griffels gewonnen hebben, maar niet met inclusiviteit en diversiteit.

Ook in de groepen waar de leerlingen hiervoor hebben gezeten was inclusiviteit en diversiteit geen selectiecriterium bij het kiezen van voorleesboeken. Bij de kleuters wordt wel veel voorgelezen, omdat er thematisch gewerkt wordt vanuit prentenboeken. Op het moment van het interview stond daarbij *De ridder zonder billen* centraal. Naast het thematisch werken vanuit een prentenboek, wordt er bij de kleuters in de pauze en aan het eind van de schooldag voorgelezen.

4.3 Tekenresultaat per participant

Bij elke participant is een tabel te zien met daarin de uiterlijke kenmerken en het gender van het kind en de kenmerken en het gender van het personage dat ze getekend hebben. Als het kenmerk van het kind en het kenmerk van het personage met elkaar overeenkomen, is de bijbehorende kolom groen gekleurd. Als de kenmerken niet overeenkomen, is de bijbehorende kolom rood gekleurd.

Meisje 1

	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (meisje)	lichtbruin	donkerbruin	krullen	bruin
tekening (meisje)	wit	blond	steil	blauw



Dit meisje heeft een meisje getekend dat in geen enkel opzicht op haarzelf lijkt. Ze heeft zelf een Midden-Oosters uiterlijk en tekent een wit meisje met lange blonde haren. Geen enkel kenmerk van het personage komt daardoor overeen met haarzelf. Het opvallende hierbij is dat ze wel een link legt van haarzelf naar het personage. Meteen na het voorlezen zegt ze: ‘En dat het misschien zo even groot als mij was.’ Daarnaast geeft ze het personage oorbellen, omdat ze zelf ook gaatjes heeft.

Als haar gevraagd wordt waarom ze denkt dat het personage er zo uitziet, vertelt ze dat kinderen in teksten en in de boeken die ze thuis leest er altijd zo uitzien ‘met geel haar, met blauwe ogen. En huidskleur.’ Hoewel haar eigen huidskleur dus niet wit is, ziet zij ‘huidskleur’ blijkbaar wel als wit.

Meisje 2

	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (meisje)	bruin	donkerbruin	kroeshaar	bruin
tekening (meisje)	bruin	donkerbruin	golvend	bruin



Dit meisje tekent een meisje dat in veel opzichten op haar lijkt. Drie kenmerken komen overeen met haar eigen uiterlijk. Ze gaat direct na het voorlezen op zoek naar een bruin potlood, om het haar van het personage mee te tekenen. Ook dit meisje tekent vanuit herkenning oorbellen bij het personage: ‘Ik heb zelf ook oorbellen.’ Tijdens het tekenen loopt er een klasgenoot langs, die denkt dat dit meisje een zelfportret aan het tekenen is. Zo erg lijkt de tekening dus op het uiterlijk van het meisje.

Het meisje kiest ervoor een bruine huid te tekenen, omdat ze ook bruin haar heeft getekend. Ze kan niet goed uitleggen waarom ze denkt dat het personage er zo uit ziet, of waarom ze denkt dat het een meisje is.

Meisje 3

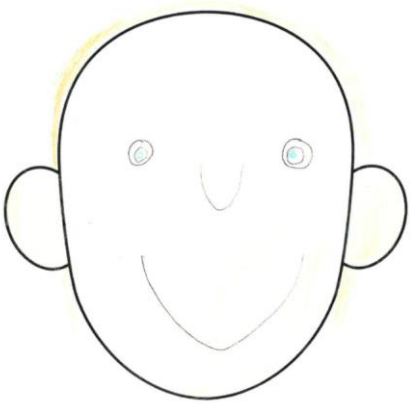
	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (meisje)	lichtbruin	zwart	steil	donkerbruin-zwart
tekening (jongen)	wit	zwart	krul	blauw



Meisje 3 tekent op een leeg blaadje en is vrij snel klaar met tekenen. Haar personage heeft maar één uiterlijk kenmerk hetzelfde als zijzelf. Ze zegt direct dat het personage een jongen is. Ze kan niet goed uitleggen waarom ze dat denkt en ze weet ook niet waarom het personage er zo uitziet. De tekening van het meisje blijft, ondanks wat aansporingen, heel summier en ook haar antwoorden zijn niet uitgebreid.

Meisje 4

	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (meisje)	wit	donkerblond	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	blond	steil	lichtblauw

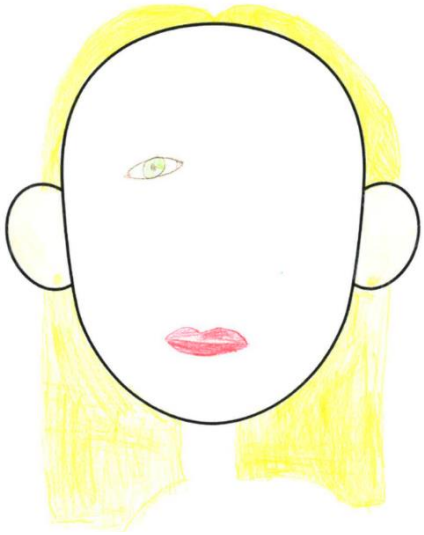


Meisje 4 tekent een kind waarvan twee uiterlijke kenmerken overeenkomen met haar eigen uiterlijk, maar dan bij een jongetje. Ze pakt per ongeluk een bruin potlood, maar legt dat snel weer weg, omdat het niet de kleur is die ze wil. Ze denkt dat het personage een jongen is, omdat ze dat bij het verhaal vindt passen.

Als haar gevraagd wordt waarom ze denkt dat het personage er zo uitziet, zegt ze: ‘Heel vaak tekenen schrijvers die een tekening maken met geel haar. En dan hebben ze ook blauwe ogen, dus dan denk ik dat ook.’ Ze baseert zich dus op tekeningen van personages die ze in eerdere boeken is tegengekomen.

Meisje 5

	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (meisje)	wit	blond	slag	blauw
tekening (meisje)	wit	blond	steil	blauw-groen



Meisje 5 tekent een personage dat erg op haarzelf lijkt, alleen met een ander haartype. De andere drie uiterlijke kenmerken zijn hetzelfde. Ze neemt ruim de tijd om haar tekening te maken en werkt zeer gedetailleerd. Ze test ook meerdere kleurpotloden om zeker te weten dat ze de juiste kleur voor het haar heeft, hetzelfde als haar eigen haarkleur: ‘beetje donkerder dan die en lichter dan dat’.

Ze vraagt zelf of het personage een meisje of een jongen is en als de vraag teruggekaatst wordt, zegt ze vol overtuiging: ‘Een meisje! Dit verhaal geeft me een meisjesgevoel.’ Ze tekent het meisje met blond haar, omdat ze niet zoveel meisjes kent die bruin haar hebben.

Jongen 1

	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (jongen)	wit	bruin	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	rood	steil	zwart

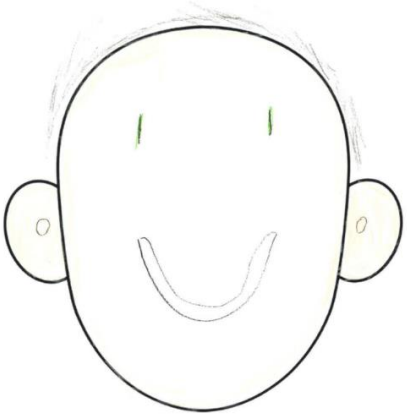


Deze jongen heeft twee kenmerken van zichzelf terug laten komen in de tekening van het personage: zijn huidskleur en het soort haar. Tijdens het tekenen legt hij parallellen naar zijn eigen uiterlijk: ‘Ik heb zelf eigenlijk een soort van rond hoofd.’ Hij kiest bewust voor een andere haarkleur dan die van zichzelf. Hij zegt ook dat hij twijfelde over de huidskleur: ‘Hij had ook gewoon deze bruine kleur kunnen krijgen.’ Hij kan niet goed uitleggen waarom hij uiteindelijk toch voor de witte huidskleur kiest. Later in het gesprek zegt hij dat hij denkt dat het personage een beetje gebruind is door de zon.

De jongen denkt dat het personage in het verhaal ook een jongen is, maar kan niet goed uitleggen waarom.

Jongen 2

	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (jongen)	wit	donkerblond	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	zwart	steil	groen

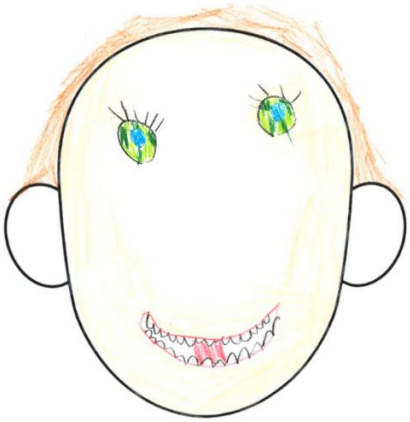


Jongen 2 heeft het personage dezelfde huidskleur en hetzelfde soort haar gegeven als dat hij zelf heeft. Tijdens het tekenen vraagt hij: ‘Mag ik de huidskleur?’ De onderzoeker vraagt welke huidskleur hij bedoelt. De jongen zegt: ‘De normale huidskleur’ en pakt vervolgens een potlood voor een witte huid. Hiermee laat de jongen zien dat witte huidskleur voor hem de norm is.

De jongen denkt dat het personage een jongen is, maar hij kan niet duidelijk uitleggen waarom hij dat denkt. Toch twijfelt hij er geen moment over: ‘Ik teken het gewoon zo’.

Jongen 3

	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (jongen)	wit (Mediterraans)	bruin	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	kastanjebruin	steil	blauw

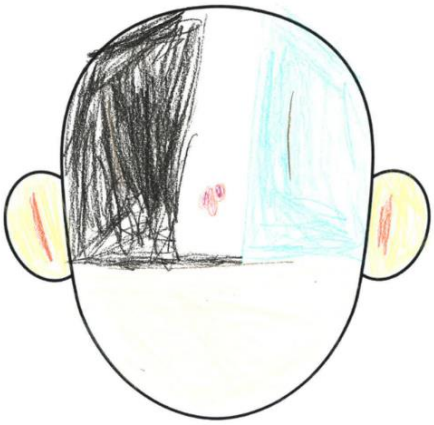


Jongen 3 heeft drie kenmerken van zichzelf terug laten komen in de tekening en alleen de oogkleur aangepast. De jongen twijfelt erg tijdens het tekenen, bijvoorbeeld over welke haarkleur het personage heeft.

Op de vraag waarom hij het zo tekent, zegt hij: ‘Omdat ik denk dat ie een soort van beetje op mij lijkt, want ik doe gewoon altijd hetzelfde.’ [waarmee hij bedoelt dat hij zich hetzelfde gedraagt als het personage, RV]. Daarnaast zegt hij dat hij denkt dat het personage een jongen is, omdat het een soort ninja is, doordat het op de grond gaat liggen. Ninja’s zijn volgens hem bijna altijd jongens: ‘Bij elke film dat ik kijk van Ninja’s, ja, zijn het heel veel jongens.’

Jongen 4

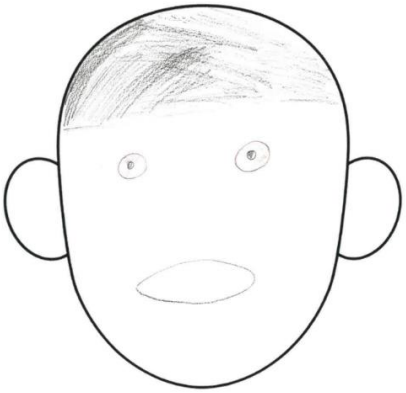
	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (jongen)	wit (Oost-Europees)	zwart	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	nvt	kaal	bruin



Deze jongen heeft zijn eigen huidskleur en oogkleur terug laten komen in de tekening. Hij is heel snel klaar met zijn tekening en de onderzoeker vraagt of hij het gezicht van de tekening nog wil inkleuren. Hierop geeft hij het personage een masker op. Hij denkt dat het daaronder kaal is en een witte huidskleur heeft. Hij maakt heel bewust de keuze om de bruine ogen zichtbaar te laten zijn door het masker heen. Op de vraag waarom het personage een jongen is, zegt hij dat dat is ‘omdat ie geen haar heeft’. Dit is een eigenschap die hij zelf heeft verzonnen, maar hij kan niet goed uitleggen waarom.

Jongen 5

	huidskleur	haarkleur	haartype	oogkleur
kind (jongen)	wit	donkerblond	slag	bruin
tekening (jongen)	wit	zwart	steil	bruin



Jongen 5 heeft zijn eigen huids- en oogkleur meegegeven aan het personage. De jongen vindt het moeilijk om de tekening te maken, want: ‘ik weet niet echt hoe ik de ogen en de mond zal maken. Ik heb meer nagedacht over z’n haar en een beetje over de kleur van z’n huid.’ Hij kiest vervolgens heel bewust voor een bruine oogkleur, hetzelfde als zijn eigen ogen. Er komen, vanwege de pauze, andere kinderen bij de tafel staan, die denken dat de jongen een zelfportret tekent. Het personage dat hij tekent lijkt volgens deze kinderen dus erg op hemzelf.

De jongen denkt zonder enige twijfel dat het personage een jongen is, maar hij kan niet goed uitleggen waarom: ‘Ik denk gewoon dat het zo is.’

4.4 Tekenresultaten van de gehele groep

In tabel 2 is te zien in hoeverre de uiterlijke kenmerken van de kinderen overeenkwamen met de uiterlijke kenmerken van de personages die ze getekend hebben. De kleurcodering werkt hierbij hetzelfde als bij de bespreking van de individuele tekeningen.

Tabel 2

Overzicht van Uiterlijke Kenmerken van de Kinderen en Kenmerken van de Getekende Personages

	huidskleur	**haarkleur**	**haartype**	**oogkleur**
meisje 1				
kind (meisje)	lichtbruin	donkerbruin	krullen	bruin
tekening (meisje)	wit	blond	steil	blauw
meisje 2				
kind (meisje)	bruin	donkerbruin	kroeshaar	bruin
tekening (meisje)	bruin	donkerbruin	golvend	bruin
meisje 3				
kind (meisje)	lichtbruin	zwart	steil	donkerbruin-zwart
tekening (jongen)	wit	zwart	krul	blauw
meisje 4				
kind (meisje)	wit	donkerblond	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	blond	steil	lichtblauw
meisje 5				
kind (meisje)	wit	blond	slag	blauw
tekening (meisje)	wit	blond	steil	blauw-groen
jongen 1				
kind (jongen)	wit	bruin	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	rood	steil	zwart
jongen 2				
kind (jongen)	wit	donkerblond	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	zwart	steil	groen
jongen 3				
kind (jongen)	wit (Mediterraans)	bruin	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	kastanjebruin	steil	blauw
jongen 4				
kind (jongen)	wit (Oost-Europees)	zwart	steil	bruin
tekening (jongen)	wit	nvt	kaal	bruin
jongen 5				
kind (jongen)	wit	donkerblond	slag	bruin
tekening (jongen)	wit	zwart	steil	bruin

Van de 10 kinderen hebben 9 kinderen een wit personage getekend en 1 kind een bruin personage. Drie van de 10 kinderen gaven het personage blond haar, 3 kinderen gaven het zwart haar, 2 kinderen kozen voor een bruintint, 1 kind voor rood. Eén kind maakte het personage kaal, 7 kinderen gaven het steil haar, 1 kind koos voor golvend haar en 1 kind voor krullend haar. De helft van de kinderen gaf het personage ogen met een blauwtint, 3 kinderen kozen voor bruine ogen, 1 voor zwart en 1 voor groen.

Bij de jongens kwamen in totaal 11 van de 20 uiterlijke kenmerken van de personages overeen met die van de tekenaars. Alle jongens gaven het personage minstens 2 uiterlijke kenmerken van zichzelf mee, vooral huidskleur en haartype.

Bij de meisjes kwamen in totaal 9 van de 20 uiterlijke kenmerken van de personages overeen met die van de tekenaars. Eén meisje gaf het personage geen enkel kenmerk van zichzelf, 1 meisje liet 1 kenmerk overeenkomen en de andere meisjes 2 of meer, vooral huids- en haarkleur.

Zeven van de 10 kinderen, 5 jongens en 2 meisjes, dachten dat het personage een jongen was. Er was geen enkele jongen die dacht dat het personage een meisje zou zijn, terwijl er wel 2 meisjes waren die dachten dat het een jongen was.

De 6 kinderen die niet in Nederland geboren zijn (m3, m4, m5, j1, j3, j5) tekenen allemaal een personage met een witte huidskleur. Het moment van starten op deze basisschool zorgt niet voor verschillen tussen de kinderen: de 2 kinderen die niet in de kleuterklas begonnen zijn op deze school (j1 en j3) tekenen een wit personage. De 4 kinderen die thuis geen Nederlands spreken (m3, m4, j1 en j3) tekenen allemaal een wit personage.

Van de 3 kinderen met een (licht)bruine huidskleur (m1, m2 en m3) tekenen er twee een personage met een witte huidskleur. De 2 kinderen met een Mediterraans of Oost-Europees uiterlijk (j3 en j4) tekenen ook personages met een witte huid. De achtergrond van de leerlingen - hun eigen uiterlijke kenmerken, of ze in Nederland geboren zijn, sinds wanneer ze op deze school zitten en welke thuistaal/-talen er gesproken worden - lijkt dus geen invloed te hebben op de tekening die ze gemaakt hebben.

5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken op basis van de resultaten uit het vorige hoofdstuk. Daarbij wordt de onderzoeksvraag beantwoord: In hoeverre is bij kinderen uit groep 4 van de basisschool de witte norm in de jeugdliteratuur terug te zien in hun leesgedrag en bij hun voorstelling van het ik-personage in een verhaal?. Daarnaast worden de praktische deelvragen beantwoord:

1. In hoeverre is er een ‘standaardpersonage’ te deduceren uit het beeld dat kinderen schetsen van een ik-personage in een verhaal?
2. In hoeverre hangt het beeld dat kinderen schetsen van het ik-personage samen met hun literaire kennis, sociale kennis en kennis van de wereld?
3. Welke verschillen zijn er waar te nemen tussen het beeld dat kinderen van kleur van het ik-personage schetsen en het beeld dat witte kinderen van het ik-personage schetsen?
4. Welke verschillen zijn er waar te nemen tussen het beeld dat meisjes van het ik-personage schetsen en het beeld dat jongens van het ik-personage schetsen?

Na de conclusie wordt in de discussie besproken welke moeilijkheden er tijdens het uitvoeren van het onderzoek waren en welke mogelijkheden er zijn voor het uitvoeren van vervolgonderzoek. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan voor in de praktijk.

5.1 Conclusie

In dit onderzoek is bekeken in hoeverre kinderen met verschillende uiterlijke kenmerken uit groep 4 van de basisschool bevestigen dat witte huidskleur de norm is in de Nederlandse jeugdliteratuur. Daarbij werd aan de kinderen een fragment voorgelezen waar een ik-personage in voorkwam, zonder dat daar uiterlijke beschrijvingen of achtergrondinformatie van werd gegeven. De kinderen mochten vervolgens tekenen hoe zij dachten dat dit ik-personage eruitzag. Zowel van de kinderen als van de getekende personages werden vier uiterlijke kenmerken genoteerd, waarna deze met elkaar vergeleken konden worden.

1. In hoeverre is er een ‘standaardpersonage’ te deduceren uit het beeld dat kinderen schetsen van een ik-personage in een verhaal?

Er waren veel overeenkomsten te vinden tussen de tien tekeningen van de kinderen. Als er vanuit die overeenkomst een soort ‘standaardpersonage’ afgeleid wordt, zou dat personage de volgende kenmerken hebben:

- witte huidskleur (9 keer)
- steil haar (7 keer)

- blauw/groene ogen (6 keer)
- jongen (7 keer)

De haarkleuren die de verschillende getekende personages hebben, lopen te ver uiteen om daar een standaard uit af te leiden.

2. *In hoeverre hangt het beeld dat kinderen schetsen van het ik-personage samen met hun literaire kennis, sociale kennis en kennis van de wereld?*

De literaire kennis van lezers speelt een belangrijke rol bij het inbeelden van het uiterlijk van een personage (Pauwels, 2021; Van den Bossche & Klomberg, 2020; Schneider, 2001). Uit de gesprekken met de leerkracht en de kinderen kwam een weinig diverse leesachtergrond naar voren, waarin vooral witte personages voorkwamen, zowel bij het aanbod van de leerkracht, als bij wat de kinderen zelfstandig lezen, op school en thuis. De school had geen beleid om te sturen op een diverser en inclusiever aanbod van boeken.

Naast literaire kennis, spelen ook sociale kennis en kennis van de wereld een rol bij het toekennen van eigenschappen aan een personage (Pauwels, 2021; Schneider, 2001; Van den Bossche & Klomberg, 2020). Gezien de multiculturele stad waar de school gevestigd is - die voor vrijwel alle kinderen ook de woonplaats is -, de populatie van de school en de klas, en het beeld van een zeer diverse wijk dat door de leerkracht geschetst werd, lijkt het erop dat de kinderen in een omgeving opgroeien waar ze veel verschillende uiterlijken zien.

Hoewel de sociale kennis en kennis van de wereld bij deze kinderen dus rijk en divers lijkt te zijn, hebben vrijwel alle kinderen een wit personage getekend. Dit lijkt verklaard te kunnen worden vanuit de eenzijdige, witte personages in de jeugdliteratuur die de kinderen aangeboden krijgen. Sommige kinderen verwezen tijdens het tekenen ook expliciet naar eerdere leeservaringen, bijvoorbeeld als ze zeiden dat in boeken de personages altijd een bepaald uiterlijk hebben, te weten: wit, blond/‘geel’ haar en blauwe ogen. Dit is een duidelijk teken dat deze kinderen hun literaire kennis inzetten bij het inbeelden van een personage. Aangezien de kinderen ondanks hun diverse achtergrond en leefomgeving vrijwel enkel witte personages hebben getekend, lijkt het erop dat literaire kennis meer invloed heeft op het beeld dat kinderen van een personage maken dan sociale kennis en kennis van de wereld.

3. *Welke verschillen zijn er waar te nemen tussen het beeld dat kinderen van kleur van het ik-personage schetsen en het beeld dat witte kinderen van het ik-personage schetsen?*

Vrijwel alle kinderen namen uiterlijke kenmerken van zichzelf over in de tekening van het personage. Er was maar één kind, een meisje van kleur, dat geen enkel onderzocht

kenmerk van zichzelf liet terugkomen in het getekende personage. Toch nam ook dit kind iets van zichzelf over in het personage; ze gaf haar oorbellen, omdat ze die zelf ook had.

De meeste kinderen namen twee of drie uiterlijke kenmerken van zichzelf over in de tekening. Opvallend is dat van de drie kinderen die drie kenmerken van zichzelf lieten terugkomen, één een meisje van kleur is. Zij nam haar eigen huids-, haar- en oogkleur over in het personage. De andere twee kinderen die drie kenmerken van zichzelf overnamen, waren witte kinderen.

Van de drie meisjes van kleur die meededen aan het onderzoek namen er twee geen enkel of één kenmerk van zichzelf over in de tekening. Zij zagen dus heel weinig van hun eigen uiterlijk terug in het personage. De andere, voornamelijk witte, kinderen lieten twee of meer kenmerken van zichzelf terugkomen in de tekening en zagen zichzelf dus blijkbaar meer terug in het personage.

De achtergrond van de kinderen - hun eigen uiterlijke kenmerken, of ze in Nederland geboren zijn of niet, of ze al vanaf groep 0/1 op deze school zitten en welke thuistalen er worden gesproken - lijkt geen invloed te hebben op hoeveel uiterlijke kenmerken van zichzelf de kinderen aan de personages geven. Dit sluit aan bij het antwoord op deelvraag 2, dat de sociale kennis en kennis van de wereld weinig invloed lijken te hebben op hoe het personage wordt ingebeeld.

4. *Welke verschillen zijn er waar te nemen tussen het beeld dat meisjes van het ik-personage schetsen en het beeld dat jongens van het ik-personage schetsen?*

Jongens beelden zich het uiterlijk van het personage iets meer in zoals zij er zelf uitzien dan meisjes. Alle jongens kenden minstens twee kenmerken van zichzelf toe aan het personage, terwijl er twee meisjes waren die geen of maar één kenmerk van zichzelf toekenden. Dit betekent misschien dat jongens zich makkelijker kunnen identificeren met een personage dan meisjes. Hoewel de meisjes minder van hun eigen uiterlijk meegaven aan het personage, vergeleken ze zichzelf soms wel met het personage, bijvoorbeeld op het gebied van gaatjes in de oren. Jongens vergeleken zichzelf vooral op het gebied van gedrag met het personage.

Een ander verschil tussen de tekeningen van jongens en meisjes is dat alle jongens er direct vanuit gingen dat het verhaal over een jongen ging, ook al kunnen ze niet verklaren waarom. Eén jongen zei dat hij het gevoel had dat het personage een ninja is en dat ninja's bijna altijd jongens zijn. Er waren drie meisjes die dachten dat het personage een meisje is en daar ook niet over twijfelden. Eén van hen zei dat het verhaal haar een meisjesgevoel gaf. De andere twee meisjes gingen ervan uit dat het personage een jongen is.

Onderzoeksvraag: In hoeverre is bij kinderen uit groep 4 van de basisschool de witte norm in de jeugdliteratuur terug te zien in hun leesgedrag en bij hun voorstelling van het ik-personage in een verhaal?

Negen van de 10 kinderen tekenden een wit personage, wat de stelling lijkt te bevestigen dat wit de norm is in de jeugdliteratuur (o.a. Van den Bossche & Klomberg, 2020). Ook een aantal uitspraken van de kinderen tijdens het onderzoek bevestigen die norm, niet alleen in de jeugdliteratuur, maar ook daarbuiten. Bij de gesprekjes tijdens het tekenen gebruikte een aantal kinderen de termen ‘huidskleur’ of ‘normale huidskleur’, daarmee specifiek doelend op witte huidskleur. Dit was niet alleen het geval bij kinderen met een witte huidskleur, maar ook bij een meisje met een lichtbruine huid. Ook tijdens het uitproberen van het experiment kwam dit al een aantal keer naar voren - drie van de vijf kinderen gebruikten daar de term ‘huidskleur’ voor witte huidskleur. Het lijkt er dus op dat wit als normaal wordt gezien en een andere huidskleur als afwijkend.

Ook bij de boeken die genoemd worden, zowel door de leerkracht als door de kinderen, is wit de norm. Geen enkel boek dat door de kinderen gelezen wordt of door de leerkracht wordt genoemd, heeft een protagonist of ander belangrijk personage van kleur. Op de school waar het onderzoek plaatsvond was geen beleid om meer diversiteit aan te brengen in de boekencollectie. Doordat in het grootste deel van de boeken in Nederland nog voornamelijk witte personages een rol spelen (De Bruijn, Emmen & Mesman, 2020; Van den Bossche & Klomberg, 2020), is de kans groot dat zonder sturend beleid ook de boekencollectie op deze school nog voor het overgrote deel weinig divers is en dus wit als norm in de jeugdliteratuur bevestigt. Dit is problematisch, omdat het ervoor zorgt dat er voor de kinderen op deze school geen spiegels én vensters beschikbaar zijn in de boekencollectie (Sims Bishop, 1990). Sommige kinderen op deze school zullen enkel spiegels tegenkomen in de collectie, wat ervoor kan zorgen dat zij niet leren zich in anderen te verplaatsen en empathie op te brengen voor anderen (García-González 2022). Andere kinderen vinden juist alleen vensters in de collectie, wat een negatief effect kan hebben op hun leesmotivatie en zelfontwikkeling (Hefflin & Barksdale-Ladd, 2021).

Volgens verschillende literatuurwetenschappers gebruikt een lezer literaire kennis, sociale kennis en kennis van de wereld om zich een voorstelling te maken van wat er in een tekst staat (Pauwels, 2021; Schneider, 2001; Sipe, 2009). Uit dit onderzoek lijkt naar voren te komen dat vooral de literaire kennis van jonge kinderen invloed heeft op hoe zij zich een personage voorstellen. Gebaseerd op de achtergrond van de kinderen en het interview met de leerkracht bleek hun sociale kennis en kennis van de wereld namelijk breder te zijn dan de witte norm, terwijl hun literaire kennis wel erg voldeed aan deze norm. Met hun tekeningen wordt ook de witte norm bevestigd en dus lijkt het erop dat literaire kennis meer

invloed heeft op het maken van een voorstelling van een personage dan sociale kennis en kennis van de wereld.

5.2 Discussie

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek bleek dat het lastiger was dan verwacht om de uiterlijke kenmerken van een kind of van een getekend personage vast te stellen. Wat is precies lichtbruin, wat is wit, wanneer is haar golvend en wanneer is het krullend? Binnen de groep witte kinderen waren bijvoorbeeld kinderen met een Mediterrane achtergrond, kinderen met een Oost-Europese achtergrond en kinderen met een Nederlandse achtergrond. Al deze kinderen hadden een witte huidskleur, maar wel verschillende soorten wit. Dit was niet duidelijk te maken met behulp van de vooraf gekozen terminologie voor uiterlijke kenmerken. Daarnaast was het ook niet mogelijk om op een tekening het verschil vast te stellen tussen bijvoorbeeld ‘Mediterraans wit’ en ‘Nederlands wit’. Een oplossing hiervoor zou kunnen zijn om te werken met plaatjes waarop verschillende uiterlijkheden te zien zijn en kinderen daaruit te laten kiezen hoe zij denken dat het personage eruit ziet. Het nadeel daarvan is dat de kinderen daarmee meer gestuurd zouden kunnen worden en niet hun eerste ingeving volgen, wat ze bij het tekenen wel heel erg leken te doen.

Hoewel de uitkomst van witte huidskleur als norm in deze kleine onderzoeksgroep overtuigend is, is het interessant om het onderzoek te herhalen met een grotere onderzoeksgroep met daarin ook een grotere diversiteit aan uiterlijke kenmerken. Doordat het lastig was om een school te vinden waar het onderzoek uitgevoerd kon worden én er toestemming voor deelname moest zijn van kinderen en ouders, was de uiterlijke diversiteit in de onderzoeksgroep minder groot dan vooraf gehoopt. Er deed helaas geen enkele jongen van kleur mee aan het onderzoek. Het zou mooi zijn om het onderzoek te herhalen in een onderzoeksgroep waarin ook jongens van kleur vertegenwoordigd zijn.

Bij een groter opgezet onderzoek, zouden meerdere scholen met verschillende profielen op het gebied van leefomgeving en leesachtergrond met elkaar vergeleken kunnen worden. Op die manier zou niet alleen de hypothese dat wit de norm is getoetst kunnen worden, maar kan ook verder onderzocht worden in hoeverre literaire kennis, sociale kennis en kennis van de wereld daadwerkelijk een rol spelen bij het creëren van een beeld van een personage. Dit onderzoek is uitgevoerd op een school waar diversiteit in de jeugdliteratuur nog nauwelijks een thema is. Er is geen beleid om de diversiteit te vergroten, er wordt geen rekening met diversiteit gehouden bij het selecteren van (voorlees)boeken of bij de aanschaf van nieuwe boeken voor in de schoolbibliotheek. Er is pas sinds kort een set huidskleurpotloden aanwezig op de school, de leerkracht vertelt dat ze pas sinds kort de term huidskleur op een inclusieve manier gebruikt en veel kinderen verwijzen met de term

(normale) huidskleur impliciet of expliciet naar witte huidskleur. Als het onderzoek herhaald zou worden op een of meer scholen waar veel aandacht is voor diversiteit in de jeugdliteratuur, waar de kinderen via hun leerkrachten en de schoolbibliotheek in aanraking komen met veel verschillende soorten personages en waar vanuit de school beleid is om een zo divers mogelijk aanbod aan jeugdliteratuur te genereren, kan getoetst worden hoe groot de invloed van literaire kennis is op het voorstellingsvermogen van kinderen. Op basis van de conclusies van dit onderzoek en de inzichten vanuit de theorie mag verwacht worden dat kinderen die op zo'n school zitten een diverser beeld laten zien in hoe zij zich een personage voorstellen.

Een andere vervolgstap is om het onderzoek breder te trekken dan alleen de vier uiterlijke kenmerken waar dit onderzoek op gericht was. Een interessante uitkomst is bijvoorbeeld dat meisjes wel dachten dat het personage een jongen was, maar dat jongens niet dachten dat het personage een meisje was. Dit onderscheid in gender is interessant om verder te onderzoeken - zijn deze verschillen tussen meisjes en jongens ook in een grotere onderzoeksgroep waar te nemen? Wordt dit dan ook veroorzaakt door een te eenzijdig aanbod van personages, waarbij vooral over jongens wordt gelezen? En hoe zit het met andere uiterlijke kenmerken, zoals het dragen van een bril, het postuur van een personage en eventuele zichtbare beperkingen? Ook kinderen die binnen die categorieën 'afwijken van de norm' zouden zichzelf gerepresenteerd moeten kunnen zien in boeken en verhalen.

Uit het onderzoek is een soort 'standaardpersonage' gekomen, een witte jongen met steil haar en blauw/groene ogen. Het is interessant om in een corpus van hedendaagse Nederlandstalige jeugdliteratuur te bekijken of dit standaardpersonage op dit moment ook het meest voorkomende personage in boeken en verhalen is.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijk

De belangrijkste conclusie is dat de stelling dat wit de norm is in de jeugdliteratuur bevestigd wordt door de tekeningen en het leesgedrag van de kinderen. Dit kan grotendeels verklaard worden vanuit de literaire kennis van de kinderen. Zowel in de boeken die de kinderen op school aangeboden krijgen, als in de boeken die ze zelf thuis of op school lezen, komen nauwelijks personages van kleur voor, terwijl de leefomgeving van de kinderen wel divers is. De boeken waar de kinderen mee in aanraking komen, geven dus geen realistisch beeld van hoe de wereld van de kinderen eruit ziet. Het is daarom aan de professionals in het onderwijs en in de boekenwereld om ervoor te zorgen dat de wereld in boeken en de daadwerkelijke wereld meer op elkaar gaan lijken en er positieve representatie komt voor álle kinderen. Uitgevers, auteurs, illustratoren en andere kinderboekenmakers moeten ervoor zorgen dat personages van kleur een vanzelfsprekende rol krijgen in de jeugdliteratuur. Het is vervolgens aan bibliotheken, scholen en leerkrachten om ervoor te

zorgen dat kinderen ook daadwerkelijk met die diverse en inclusieve jeugdliteratuur in aanraking komen. Op die manier krijgen alle kinderen zowel vensters als spiegels aangeboden en is de kans groter dat ze gemotiveerde lezers worden en blijven.

6. Literatuurlijst

Bradford, C. (2016). The Critical Reading of Children's Texts. In H. Johnson (Ed.), *Critical Content Analysis of Children's and Young Adult Literature: Reframing Perspective* (pp. 16-27). Taylor & Francis Group.

Bruijn, Y. d., Emmen, R. A.G., & Mesman, J. (2021). Ethnic Diversity in Children's Books in the Netherlands. In *Early Childhood Education Journal*, *49*, 413-423.

Byrd, C. M. (2012). The Measurement of Racial/Ethnic Identity in Children: A Critical Review. In *Journal of Black Psychology*, *Vol. 38, No.2*, 3-31.

Chetty, D. (2016). 'You can't say that! Stories have to be about white people'. In *The Good Immigrant* (pp. 96-107). Unbound.

Elliott, Z. (2010, 03 02). *The Writer's Page: Decolonizing the Imagination*. The Horn Book Inc. Geraadpleegd op 16 april 2026 via https://www.hbook.com/story/decolonizing-imagination.

Ford, L. H., & Rubin, B. M. (1970). A Social Desirability Questionnaire For Young Children. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *Vol. 35, No. 2*, 195-204.

García-González, M. (2022). Cultural Diversity and Social Justice. Readings from the South. In K. Coats, D. Stevenson, & V. Yenika-Agbaw (Eds.), *A Companion to Children's Literature* (pp. 287-298). John Wiley & Sons.

Hefflin, B. R., & Barksdale-Ladd, M. A. (2021, mei). African American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for Grades K-3. In *The Reading Teacher*, *Vol. 54, No. 8*, 810-819.

IBBY Nederland. (n.b.). *Jenny Smelik-IBBI Prijs*. IBBY Nederland. https://www.ibby-nederland.nl/prijzen/jenny-smelik-ibby-prijs/.

Kirova, A. (2006). A game-playing Approach to Interviewing Children About Loneliness: Negotiating Meaning, Distributing Power, and Establishing Trust. In *The Alberta Journal of Educational Research*, *Vol. 52, No. 3*, 127-147.

Kroonenberg, M. v. d. (2025). *Herrie in huis*. De Vier Windstreken.

Miradi, N. (2017). De kracht van verhalen. Woutertie Pieterse Lezing 2017. In *Literatuur zonder leeftijd*, *Jaargang 31*, 176-182.

Ngozi Adichie, C. (2009). *The danger of a single story* [TEDtalk]. https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg.

O'Sullivan, E. (2006). Does Pinocchio have an Italian Passport? What is Specifically National and what is International about Classics of Children's Literature. In G. Lathey (Ed.), *The Translation of Children's Literature* (pp. 146-162). Multilingual Matters LTD.

O'Sullivan, E., & Hunt, P. (2004). Internationalism, the universal child and the world of children's literature. In *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (Vol. 1, pp. 13-25). Oxon.

Park Dahlen, S., & Huyck, D. (2019). *Diversity in Children's Books 2018*. https://readingspark.wordpress.com/2019/06/19/picture-this-diversity-in-childrens-books-2018-infographic/.

Pauwels, F. (2021). *Niet eens een labjas? De veelstemmige verbeelding van wetenschappers en technologen in hedendaagse jeugdliteratuur*. Antwerpen. https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/859912/179365.pdf

ROSE stories. (z.d.). *ROSE makers*. ROSE stories. Geraadpleegd op 16 april 2026 via https://rosestories.nl/makers/.

Rowling, J.K. (1997). *Harry Potter en de Steen der Wijzen.*

Schneider, R. (2001). Towards a Cognitive Theory of Literary Character: The Dynamics of Mental-Model Construction. In *Style*, *Vol. 35, No. 4*, 607-640.

Sims Bishop, R. (1990). Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors. In *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, *Vol. 6, No. 3*, ix-xi.

Sipe, L. R. (2007). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.

Thomas, E. E., & Stornailuolo, A. (2016). Restorying the Self: Bending Toward Textual Justice. In *Harvard Educational Review*, *Vol. 86, No.3*, 313-338.

Van den Bossche, S. (2025). Groep - Diversiteit op vlak van gender en etniciteit in jeugdliteratuur. In *Zoeklichten bij de studie van jeugdliteratuur* (pp. 123-170). Open Press Tilburg University.

Van den Bossche, S., & Klomberg, A. (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*.

Voorst, S. v. (2017). 'Prinsesjes zijn nog altijd blond'. In *Literatuur Zonder Leeftijd*, *31*, 10-23.

Welch, B. F. (2016). The Pervasive Whiteness of Children's Literature: Collective Harms and Consumer Obligations. In *Social Theory and Practice*, *Vol. 42, No. 2*, 367-388.

Woltz, A. (2015). *Gips*. Querido.

7. Bijlagen

Bijlage 1: gekozen fragment uit Herrie in huis *(pagina 66-68)*

Gisteravond is de indringer aangekomen. Hij sliep vannacht weer boven mij. Ik heb niks tegen hem gezegd. Ik ben gewoon in bed gekropen. Ook als je woedend bent, val je in slaap. Hoe dat kan, snap ik ook niet, het gebeurde gewoon.

Wel werd ik steeds wakker van pap. Hij had de hele week niet gesnurkt, maar vannacht had hij het weer te pakken. De indringer sliep overal doorheen. Echt overal. Ook als ik liggend op mijn bed met mijn voeten zijn matras optilde. Zelfs als ik dat heel snel deed, hobbeldebobbel. Alsof een kar met vier lekke banden over een weg vol kuilen rijdt. Ik werd er doodmoe van, maar die insluiper daarboven sliep lekker door. Echt waar! En ‘s morgens was hij opeens weg. Zonder iets te zeggen. Toen lag alleen die pyjama er nog maar. Meteen heb ik me aangekleed, en nu ben ik beneden.

Ik luister. Ik hoor hem. Hij zit aan de andere kant, in de huiskamer. Hij praat. Ik moet weten wat hij zegt.

Heel voorzichtig en onhoorbaar sluip ik de gang in. Op handen en voeten sluip ik in de gang aan mams kant naar haar huiskamer. Ik lig nu doodstil op de grond in de hal voor haar deur. Ondertussen gluur ik naar binnen. Drie mensen. Dacht ik al. Ik hoorde drie stemmen. Die van mama natuurlijk, die van de indringer, maar ook nog een andere, eentje van een man. Niet die van pap dus, want pap komt niet aan mams kant. Dat hadden we juist afgesproken. Bovendien is pap er helemaal niet. Hij wilde gisteravond opeens weg. Er even tussenuit. Ik mocht mee, maar dat deed ik niet want die indringer was dus net aangekomen, die moest ik in de gaten houden. Het is een andere man. Eentje die ontzettend zit te glimlachen naar mama. Jeetjemina, wat een vreselijk stomme glimlach. Daar krijg ik nou buikpijn van.

Horen ze mij soms? Ik zeg toch niks. Toch kijken ze ineens alle drie naar de deur. Dan komt die jongen mijn kant op. Ik zie het… Hij is nog aan het kauwen op een koekje. Ik druk me plat tegen de grond, tegen de muur. Ik adem niet. Daar heb je hem!

Het lijkt wel of hij zich doodschrikt als hij me ziet. Een insluiper die bang is. Voor mij. Grappig zeg. Ik doe toch niks. Ik lig hier gewoon. Ik woon hier. Met pap en mam. Verder met niemand.

Je kan trouwens niet zien dat hij een insluiper is. Je moet het wéten. Hij loopt namelijk gewoon rechtop en hij heeft bijvoorbeeld ook helemaal geen panty over zijn hoofd. Of een of ander masker op. En hij heeft ook geen pistool. Waarschijnlijk wist hij niet waar hij dat moest kopen. Dat zou ik eerlijk gezegd ook zo een-twee-drie niet weten. Niet in de snoepwinkel in elk geval. Dat weet ik dan weer wel.

Bijlage 2: voorgelezen tekst tijdens interview

Voor het voorlezen
Fijn dat je mee wilt werken! Het onderzoek gaat zo: ik stel een paar vragen, lees een stukje voor en daarna maak je een tekening. Aan het einde stel ik nog een paar vragen. Het duurt ongeveer een kwartier. Ben je klaar om te beginnen?

Kun je iets vertellen over hoe veel en wat je leest?

Wat is je lievelingsboek?

Vertel eens over voorlezen, thuis of op school? Werd je vroeger voorgelezen, op school of thuis?

Wat voor boeken vind je leuk? En wat voor boeken niet?

Is er nog iets wat je kwijt wilt over (voor)lezen?

Ik ga zo een verhaal voorlezen. In dat verhaal komt een ‘ik’ voor, een kind dat ongeveer net zo oud is als jij. Op de slaapkamer van het kind staat op een dag plotseling een stapelbed: het kind moet de kamer vanaf nu delen met een ander kind, een indringer dus! Daar gaat dit verhaal over.
Probeer tijdens het voorlezen zo precies mogelijk te bedenken hoe jij denkt dat het gezicht van het kind, de ‘ik’, eruit ziet. Er wordt in het verhaal niks gezegd over hoe het kind eruit ziet, dus je mag het helemaal zelf bedenken! Als ik klaar ben met voorlezen, mag je het gezicht tekenen. Je mag zelf kiezen of je op een leeg blaadje tekent, of dat je op een blaadje tekent waar de vorm van een gezicht al op staat.

Voorlezen

Na het voorlezen
Nu mag je een tekening maken van hoe jij denkt dat het gezicht eruit ziet.

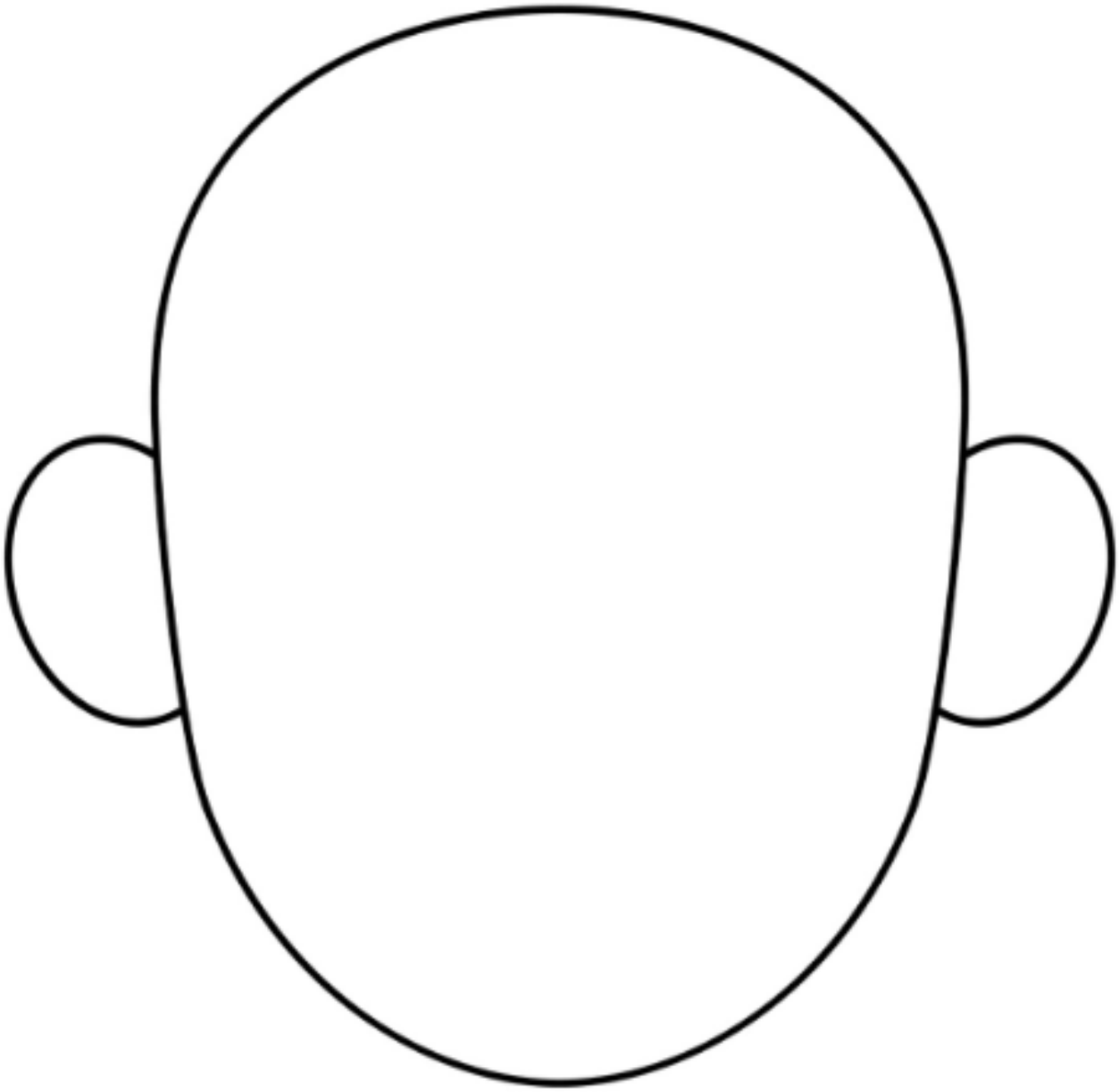
Na het tekenen
Vertel eens waarom je denkt dat de ‘ik’ er zo uit ziet?

Waarom heb je daarvoor gekozen?

Was er iets in het verhaal waarom je deze keuze gemaakt hebt?

Wil je verder nog iets kwijt over je tekening of over het verhaal?

Bijlage 3: voorgedrukte gezichtsvorm



Bijlage 4: semi-gestructureerd interview leerkracht

Kun je iets vertellen over de inzet van jeugdliteratuur in de klas? Hoeveel wordt er voorgelezen, op welke momenten, inzet van jl bij overig onderwijs? Zijn er schoolbrede afspraken over? Weet je hoeveel aandacht voor jeugdliteratuur er in de voorgaande klassen was?

Met welke aspecten van boeken houden jullie rekening bij het selecteren van boeken om in de klas voor te lezen/mee te werken?

Krijgen de leerlingen in de klas tijd om zelf te lezen? Wat voor boeken lezen ze dan? In hoeverre zijn daar richtlijnen voor? Waar komen de boeken die de kinderen lezen vandaan?

Krijgen kinderen weleens de opdracht om zichzelf te tekenen? In hoeverre zijn die tekeningen waarheidsgetrouw?

Bijlage 5: informatiebrief ouders

Onderzoek naar voorlezen

Onderzoeker
Rieke Alderliesten-van Vliet, Student Master Jeugdliteratuur, Tilburg University

Inleiding
Deze informatiebrief bevat belangrijke informatie over dit onderzoek en de bijbehorende afspraken. Voordat u toestemming geeft tot deelname van uw kind aan het onderzoek, vraag ik u deze brief zorgvuldig door te lezen en eventuele vragen te stellen.

WAAROVER GAAT DIT ONDERZOEK?

Doelstelling
In dit onderzoek wordt onderzocht hoe leerlingen zich een beeld vormen van wat in een verhaal verteld wordt en welke verschillen daarbij zijn tussen leerlingen.

Aard en duur van het onderzoek
Ik ben een of twee dagen op school aanwezig om een aantal leerlingen uit de klas van uw kind te spreken. Elke leerling wordt individueel gesproken. Het gesprek duurt ongeveer een kwartier. Tijdens dit gesprek stel ik uw kind een aantal vragen over (voor)lezen. Daarna lees ik een stukje voor en vraag ik uw kind een tekening te maken.

INFORMATIE OVER DEELNAME

Vrijwilligheid van deelname
We vragen uw toestemming om uw kind te laten deelnemen aan dit onderzoek, wat geldt voor de duur van de studie. Deelnemen aan dit onderzoek is vrijwillig. U hebt het recht om uw kind niet te laten deelnemen aan deze studie. Als u besluit om uw kind te laten deelnemen, kunt u uw toestemming op elk moment weer intrekken, zonder negatieve gevolgen en zonder een reden op te geven.

Wat zijn mijn rechten?
U hebt het recht om toegang te vragen tot en correctie, verwijdering, beperking van of bezwaar tegen de verwerking van de persoonsgegevens van uw kind. Voor meer informatie: www.tilburguniversity.edu/privacy

Vertrouwelijkheid
Alle informatie die tijdens dit onderzoek wordt verzameld, wordt vertrouwelijk opgeslagen. De onderzoeksgegevens van uw kind worden geanonimiseerd met een codenaam of nummer.

Beheer van onderzoeksgegevens
De geanonimiseerde onderzoeksgegevens worden alleen voor dit onderzoek gebruikt. Na afronding van het onderzoek worden de gegevens vernietigd.

Beloning/vergoeding
Deelname aan dit onderzoek wordt niet financieel beloond.

Deelname
Als u besluit om uw kind te laten deelnemen aan dit onderzoek, kunt u het bijgevoegde formulier voor geïnformeerde toestemming invullen en ondertekenen. Het formulier kan daarna bij de leerkracht van uw kind ingeleverd worden.

Contact
Vragen over dit onderzoek kunnen gericht worden aan:
Rieke Alderliesten-van Vliet A.M.vanvliet@tilburguniversity.edu

Bijlage 6: informatiebrief kinderen + toestemmingsverklaring

Hoi!

Ik ben Rieke en ik zou het leuk vinden als je mee wilt helpen aan mijn onderzoek. Het onderzoek gaat over voorlezen. Lees deze brief samen met je ouder(s)/verzorger(s) goed door, zodat je goed weet waar het over gaat.

WAT GEBEURT ER TIJDENS DIT ONDERZOEK?

Het onderzoek gaat over voorlezen. Als je mee wilt doen aan het onderzoek, word je tijdens de les een tijdje uit de klas gehaald. Je gaat dan met mij mee naar een andere ruimte, waar we ongeveer een kwartier zijn.

Eerst heb je een kort gesprek over wat jij van lezen vindt en wat voor boeken je leuk vindt. Ook als je lezen helemaal niet leuk vindt, mag je gewoon meedoen!

Na het gesprekje lees ik een kort verhaal voor en mag je een tekening maken van iets waarover in het verhaal wordt verteld. Er liggen allerlei kleurpotloden die je mag gebruiken. Het maakt niet uit of je goed kunt tekenen, iedereen mag meedoen! Als je tekening klaar is, stelt de onderzoeker nog een paar vragen. Daarna ga je weer terug naar je klas.

INFORMATIE OVER DEELNAME

Samen met je ouder(s)/verzorger(s) mag je zelf bepalen of je mee wilt doen aan het onderzoek. Ook als je eerst denkt dat je mee wilt doen, maar later wil je het liever niet, dan kan dat.

Als je mee wilt doen, vul je samen met je ouder(s)/verzorger(s) een formulier in, waarop een paar vragen staan. Daarna zetten jij en je ouder(s)/verzorger(s) een handtekening. Dat lever je weer in bij je juf of meester.

Niet alle leerlingen uit de klas kunnen meedoen met mijn onderzoek. Je hoort vanzelf van je juf of meester of jij uitgekozen bent.

Heb je nog vragen over het onderzoek? Dan kun je je ouder(s)/verzorger(s) vragen een mail aan mij te sturen. Mijn mailadres staat onderaan deze brief.

Hopelijk vind je het leuk om mij te helpen met mijn onderzoek!

Groetjes,
Rieke

Vragen over dit onderzoek kunnen gericht worden aan:
Rieke van Vliet A.M.vanvliet@tilburguniversity.edu

TOESTEMMINGSFORMULIER

Met het invullen van dit formulier geven het kind en de ouder(s)/verzorger(s) toestemming voor deelname aan het onderzoek over voorlezen.

Naam kind: _____

Woont in Nederland sinds: _____

Zit op OBS Benoordenhout vanaf groep: _____

Woonplaats: _____

Geboortedatum: _____

Geslacht: ▢ meisje ▢ jongen ▢ anders

Talen die thuis gesproken worden:_____

Handtekening kind Handtekening ouder(s)/verzorger(s)