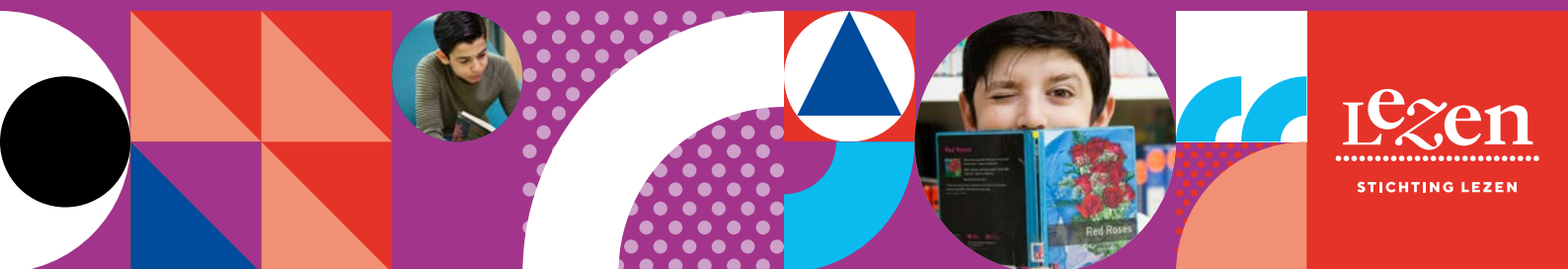


ONDERZOEKSPUBLICATIE

# Diversiteit en collectievorming bij de Bibliotheek op school



Lezen  
STICHTING LEZEN

Ymke de Bruijn & Judi Mesman

# Diversiteit en collectievorming bij de Bibliotheek *op school*



## Colofon

Stichting Lezen  
Nieuwe Prinsengracht 89  
1018 VR Amsterdam  
[www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)  
[info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)

### Auteurs

Ymke de Bruijn (Universiteit Leiden)  
Judi Mesman (Universiteit Leiden)

Dit onderzoek is uitgevoerd door de Universiteit Leiden in samenwerking met Stichting Lezen. Met veel dank aan Bart Droogers, Alix Wassing, Jette van den Eijnden, Sylvana Hermelijn, Pam Teule, en Romy Mansvelt.

### Vormgeving cover

Judith Schoffelen & Erik olde Hanhof, Amsterdam

**Citeren als:** De Bruijn, Y., & Mesman, J. (2022). *Diversiteit en collectievorming bij de Bibliotheek op school*. Amsterdam: Stichting Lezen.

©2022, Stichting Lezen

# Inhoud

<b>Voorwoord</b> .....	<b>1</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Inleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Methode vragenlijst</b> .....	<b>7</b>
<b>3 Resultaten vragenlijst</b> .....	<b>12</b>
3.1 Algemene aspecten van collectievorming .....	12
3.2 Geschiktheid boeken .....	13
3.3 Factoren die een rol spelen bij collectievorming .....	24
<b>4 Methode interviews</b> .....	<b>29</b>
<b>5 Resultaten interviews</b> .....	<b>30</b>
5.1 Houdingen.....	30
5.2 Praktische beperkingen .....	32
5.3 Aanbevelingen.....	33
<b>6 Conclusie</b> .....	<b>35</b>
6.1 De rol van diversiteit: het belang versus de praktijk .....	35
6.2 Aanbevelingen: aanbod, informatievoorziening en reflectie .....	36
6.3 Kenmerken van het onderzoek .....	38
6.4 Ten slotte .....	38
<b>Literatuurlijst</b> .....	<b>39</b>
<b>Bijlage A Vragenlijst</b> .....	<b>43</b>
<b>Bijlage B Selectie van boeken</b> .....	<b>48</b>
<b>Bijlage C Data-analyses</b> .....	<b>50</b>
<b>Bijlage D Interview</b> .....	<b>51</b>



## Voorwoord

Een goede boekencollectie is een diverse boekencollectie, die kinderen zowel ‘spiegels’ als ‘vensters’ biedt. Lezen over personages die op hen lijken, wakkert de leesliefde van kinderen aan en draagt bij aan hun persoonlijke ontwikkeling. Lezen over personages die níét op hen lijken, geeft kinderen nieuwe kennis over de wereld en over de mensen om hen heen.

Kinderen zijn zich al jong bewust van de onderlinge verschillen tussen mensen. En al vanaf de peuterleeftijd komen vooroordelen op basis van etniciteit en geslacht voor. Kinderboeken kunnen dit soort vooroordelen zowel maken als breken. Een doordachte samenstelling van de schoolbibliotheek, met oog voor gevarieerde en genuanceerde verhalen, is dan ook van groot belang.

De collectioneers van de Bibliotheek *op school* zetten zich ervoor in om schoolbibliotheken van mooie, afwisselende kinderboeken te voorzien. Om er achter te komen welke rol diversiteit en inclusiviteit (op het gebied van etniciteit, gender en seksuele oriëntatie) spelen in hun selectieproces, onderzochten Ymke de Bruijn en Judi Mesman van de Universiteit Leiden dit in opdracht van Stichting Lezen. Tegen welke problemen lopen bibliotheekmedewerkers aan bij het samenstellen van een diverse collectie? En aan welke ondersteuning hebben zij hierbij behoefte?

Bibliotheekmedewerkers erkennen het belang van een diverse en inclusieve boekencollectie, blijkt uit de resultaten. Toch zijn er nog belangrijke stappen te zetten. In de praktijk wordt diversiteit niet altijd meegewogen bij het kiezen van boeken voor de schoolcollecties. Ook wordt soms (ten onrechte) gevreesd dat werken aan diversiteit binnen de schoolcollectie ten koste gaat van de leesmotivatie van kinderen. Ook lopen bibliotheekmedewerkers tegen praktische belemmeringen aan: (streng) religieuze scholen weigeren queerboeken, de diversiteit in het totale boekenaanbod is beperkt, er is weinig informatievoorziening over diversiteit en inclusiviteit in boeken en in het algemeen hebben bibliotheekmedewerkers weinig tijd en budget voor de collectievorming.

De resultaten en aanbevelingen uit dit onderzoek zetten aan tot reflectie. Stichting Lezen gaat onderzoeken hoe de informatievoorziening over diversiteit in kinderboeken binnen de Bibliotheek *op school* kan worden verbeterd, en hoe leesconsulenten bij de collectievorming op scholen nog beter kunnen worden ondersteund bij het maken van keuzes ten aanzien van diversiteit en inclusiviteit. Daar worden de schoolcollecties rijker van, en daar zijn alle kinderen bij gebaat.

Gerlien van Dalen  
*Directeur-bestuurder Stichting Lezen*

## Samenvatting

Diversiteit en positieve representatie op het gebied van etniciteit, gender en seksuele oriëntatie in kinderboeken kunnen bijdragen aan het verminderen en tegengaan van vooroordelen bij kinderen. Schoolbibliotheken zijn een belangrijke bron voor leesboeken voor kinderen in het basisonderwijs. In dit onderzoek van de Universiteit Leiden en Stichting Lezen is antwoord gezocht op de vraag: in hoeverre en op welke manier speelt diversiteit een rol in besluitvorming rond de collecties van bibliotheken op scholen die deelnemen aan het leesbevorderingsprogramma de Bibliotheek op school?

Bibliotheekmedewerkers ( $n = 76$ ) die verantwoordelijk zijn voor de collectievorming van schoolbibliotheken van één of meer basisscholen hebben meegedaan aan het onderzoek door een vragenlijst in te vullen. In deze vragenlijst kregen ze onder meer verschillende boeken voorgelegd om te evalueren, en konden ze aangeven welke factoren volgens hen het belangrijkste zijn in het collectievormingsproces. Daarnaast hebben 11 van deze deelnemers de rol van diversiteit in hun collectievormingsproces verder toegelicht in een interview.

De resultaten laten zien dat vrijwel alle deelnemers diversiteit en representatie op verschillende vlakken in kinderboeken waarderen, en het belang van boeken als spiegels (herkenning) en vensters (verkenning) benadrukken. Toch blijkt het in praktijk lastig om diversiteit de rol te geven die deelnemers zouden willen, en wordt diversiteit vooral aangehaald in de evaluatie van boeken wanneer het een expliciet thema is. Hierbij geven de deelnemers zowel argumenten voor diversiteit (zorgt voor herkenning, biedt mogelijkheden om te leren over anderen en om gesprekken te starten, sluit aan bij actualiteit) als argumenten tegen diversiteit (gevoelige of te specifieke onderwerpen, niet voldoende herkenning, en botsing met de wensen van scholen).

Deelnemers herkennen zelf verschillende belemmeringen bij het samenstellen van een diverse collectie, zoals de visie van (streng) religieuze scholen wanneer het gaat om LHBTIQ+- thema's of personages. Ook het beschikbare aanbod, de informatievoorziening over boeken, en beperkingen in tijd en budget worden als belemmeringen gezien. Hierdoor moeten deelnemers keuzes maken en prioriteiten stellen. Deelnemers hebben leesmotivatie en -plezier hoog op de prioriteitenlijst staan, en volgens sommige kan dit botsen met het bevorderen van diversiteit in de collectie, met name in plattelandsregio's buiten de Randstad. Ook zijn alle deelnemers overtuigd van hun rol in de motiverende functie van de schoolbibliotheek. Wel hebben de deelnemers uiteenlopende visies over hun rol in het aanbieden van verschillende ervaringen, perspectieven en wereldbeelden die uit boeken geleerd kunnen worden (de zogeheten cognitieve functie van de schoolbibliotheek).

Er kunnen verschillende aanbevelingen worden gedaan op basis van het onderzoek. Ten eerste is het volgens deelnemers nodig om diversiteit in het aanbod en in het auteursveld te vergroten. Aangezien diversiteit in de praktijk meestal geen grote rol speelt in de evaluatie van boeken wordt op basis van het onderzoek tegelijkertijd aanbevolen om bewustzijn te vergroten over diversiteit in de huidige collectie, over (onbewuste) keuzes die spelen in het collectievormingsproces, en over aandachtspunten met betrekking tot diversiteit waar op gelet kan worden. Hierbij gaat het niet

alleen om getalsmatige representatie, maar ook om de kwaliteit van representatie (bijvoorbeeld de juistheid van culturele details en de afwezigheid van stereotypen).

Ten tweede beschrijven deelnemers dat het verbeteren van de informatievoorziening over vormen van diversiteit in een boek kan helpen in het proces, omdat ze nu niet altijd over die informatie beschikken en er vaak onvoldoende tijd is om een boek zelf in detail door te nemen. Tegelijkertijd bestond er ook ongemak over dergelijke informatievoorziening of tiplijsten, vanuit het oogpunt dat dit deze boeken als 'anders' zou bestempelen. Informatievoorziening moet dus zorgvuldig worden vormgegeven.

Als laatste wordt op basis van het onderzoek aanbevolen dat bibliotheken reflecteren op hun visie met betrekking tot diversiteit in de schoolcollectie en hun rol in de cognitieve functie van de schoolbibliotheek. Hierbij zou het helpen om richtlijnen op te stellen ten behoeve van de samenwerking en afstemming met scholen.

Terugkomend op de vraag 'In hoeverre en op welke manier speelt diversiteit een rol in besluitvorming rond de collecties van bibliotheken op scholen?' blijken deelnemers veel verschillende aanpakken te hanteren, uiteenlopende eigen bronnen te gebruiken en verschillende visies te hebben op het collectievormingsproces. Dit laat zien dat leesconsulenten en bibliotheken veel van elkaars aanpak zouden kunnen leren. De verschillende argumentaties, manieren waarop diversiteit een rol krijgt in het proces en aanbevelingen uit het onderzoek bieden een startpunt voor reflectie op het beleid rondom diversiteit in collecties binnen het programma de *Bibliotheek op school*.



# 1 Inleiding

De afgelopen jaren is er veel aandacht voor het thema diversiteit, representatie en stereotypering in het lees- en leeraanbod voor kinderen en jongeren. Diversiteit, representatie en stereotypen kunnen over veel verschillende aspecten van identiteit gaan, waaronder etniciteit, gender en seksuele oriëntatie. Diversiteit en representatie verwijzen in de context van jeugdliteratuur naar de aanwezigheid van personages met verschillende identiteiten. Stereotypen zijn stigma's die vaak worden toegeschreven aan een bepaalde identiteit of groep mensen en die niet accuraat zijn voor iedereen in die groep, en gaan in de context van jeugdliteratuur over de manier waarop personages met verschillende identiteiten worden neergezet.

Blootstelling aan personages die lijken op de lezer kan de motivatie van jonge lezers verhogen en kan bijdragen aan de ontwikkeling van hun identiteit (Hefflin & Barksdale-Ladd, 2001; Roethler, 1998). Daarnaast kan diversiteit in les- en leesmateriaal bijdragen aan positievere attitudes van leerlingen over maatschappelijk gemarginaliseerde groepen (Cameron et al., 2006; Cameron et al., 2007), en kunnen morele lessen in leesmateriaal het gedrag van kinderen beïnvloeden (Larsen et al., 2018; Yao et al., 2020). Zo hebben boeken de mogelijkheid om kinderen kennis te laten maken met het brede palet aan mensen dat de maatschappij rijk is. Of ook van deze mogelijkheid gebruik wordt gemaakt is afhankelijk van het aanbod dat kinderen wordt aangereikt. De schoolbibliotheek is bij uitstek een plek om kinderen toegang te geven tot boeken. Het is daarom belangrijk om de rol van diversiteit in keuzes voor de collecties van schoolbibliotheken in kaart te brengen.

Diversiteit kan over veel verschillende aspecten van identiteit gaan. Twee kenmerken van anderen die mensen automatisch vaststellen zijn geslacht en etniciteit (Ito & Urland, 2003). Ook heel jonge kinderen beschikken over het vermogen om verschillende etnische achtergronden te onderscheiden (vanaf 3 maanden oud, Kelly et al., 2005) en om mensen in te delen op basis van hun geslacht (vanaf 1 jaar oud, Leinbach & Fagot, 2003). Afgezien van het feit dat kinderen verschillen zien, nemen volgens een overzichtsstudie de vooroordelen over andere etnische groepen toe vanaf de peuterleeftijd (2 tot 4 jaar, Raabe & Beelmann, 2011). De vooroordelen over gemarginaliseerde etnische groepen pieken rond de leeftijd van 5 tot 7 jaar, nemen daarna weer iets af, en zijn in de tienerjaren redelijk stabiel (Raabe & Beelmann, 2011). Rond de leeftijd van 2-3 jaar hebben kinderen daarnaast ook kennis van genderstereotypen (Poulin-Dubois et al., 2001). Tussen 5 en 7 jaar oud houden kinderen het sterkst vast aan deze genderstereotypen, daarna worden genderassociaties meer flexibel (Trautner et al., 2005).

Een andere bevolkingsgroep die vaak te maken heeft met stereotypen en vooroordelen zijn mensen uit de LHBTIQ+-gemeenschap. Onderzoek naar vooroordelen ten opzichte van mensen uit de LHBTIQ+-gemeenschap onder kinderen is echter heel beperkt. Amerikaans onderzoek toont aan dat kinderen tussen de 5 en 9 jaar oud veel beter zijn in het herkennen van heteroseksuele dan van homoseksuele romantische relaties, en dat degenen die homoseksuele romantische relaties wel herkennen deze negatiever evalueren dan heteroseksuele relaties (Clark, 2015). Verder blijken vooroordelen over homoseksualiteit af te nemen in de adolescentie (van 12 tot 18 jaar, Poteat & Anderson, 2012).

Diversiteit en positieve representatie op het gebied van etniciteit, gender en seksuele oriëntatie in kinderboeken zou mogelijk kunnen helpen om vooroordelen bij kinderen tegen te gaan.

### **Diversiteit in boeken voor jeugd in Nederland**

Onderzoek naar representatie en stereotypen in school- en leesboeken voor jeugd in Nederland is de laatste jaren toegenomen. Een studie naar schoolboeken voor de vakken Nederlands en wiskunde voor de brugklas toonde aan dat vrouwelijke personages systematisch ondervertegenwoordigd zijn, minder vaak een beroep hebben of technische activiteiten ondernemen, en juist vaker huishoudelijke taken uitvoeren en in een ouderrol worden gepresenteerd (Mesman et al., 2019a). Personages met een niet-westerse achtergrond waren in de tekst (en in mindere mate op afbeeldingen) ondervertegenwoordigd, hadden minder vaak een beroep, en als ze dat hadden was het een beroep met een gemiddeld lagere sociale status dan die van westerse personages. Onder sporters waren niet-westerse personages juist weer oververtegenwoordigd (Mesman et al., 2019b; Van Veen et al., 2022). Representatie van homoseksuele relaties was helemaal afwezig (Mesman et al., 2019a). Ook in prentenboeken voor jonge kinderen in Nederland blijken vrouwelijke personages veel minder voor te komen dan mannelijke personages (slechts circa een derde was vrouwelijk), en ook personages van kleur kwamen minder voor dan op basis van de Nederlandse jeugdbevolking verwacht kan worden. Daarnaast waren met name vrouwelijke personages van kleur vaker achtergrondpersonages, en hadden hoofdpersonen van kleur minder vaak een naam dan witte hoofdpersonen (de Bruijn et al., 2021a). Ten slotte bleek uit kwalitatieve analyses dat deze prentenboeken voor jonge kinderen voornamelijk 'kleurenblind' waren geschreven. Dat wil zeggen: er werd weinig expliciete aandacht besteed aan etnische diversiteit of culturele kenmerken van personages van kleur (de Bruijn et al., 2021b). Tevens blijkt uit een analyse van het beschikbare Nederlandse wetenschappelijke onderzoek dat auteurs met een niet-westerse migratieachtergrond ondervertegenwoordigd zijn in de jeugdliteratuur, en dat de presentatie van personages van kleur regelmatig stereotypen bevat (Van den Bossche & Klomberg, 2020). De representatie van mensen uit de LHBTIQ+-gemeenschap in Nederlandse leesboeken voor jeugd is nog niet eerder onderzocht. Amerikaanse onderzoekers hebben beschreven dat de representatie van mensen uit de LHBTIQ+-gemeenschap, met name transgender personen, in kinderliteratuur nog erg beperkt is (Smolkin & Young, 2011; Young, 2019).

### **Effecten van diversiteit in boeken**

Representatie en stereotypen in boeken kunnen verschillende effecten hebben. Ten eerste kan het herkennen van jezelf in personages bijdragen aan de leesmotivatie (Heffler & Barksdale-Ladd, 2001). Omdat leesmotivatie een belangrijke voorspeller van leesvaardigheid is (Becker et al., 2010), kan representatie hier indirect aan bijdragen. Ook kan het herkennen van jezelf in personages in boeken, en daarmee het zien van verschillende voorbeelden, helpen bij de ontwikkeling van het zelfbeeld en identiteit (Roethler, 1998).

Daarnaast kan representatie van gemarginaliseerde groepen in boeken een positief effect hebben op de attitudes van anderen over deze groepen. De contacthypothese stelt dat contact met mensen met andere achtergronden vooroordelen over deze achtergronden vermindert (Hewstone & Swart, 2011). Ook indirect contact, zoals met personages in boeken, kan zulke effecten hebben. Volgens de *parasocial contact*-hypothese kan 'parasociaal' contact, blootstelling aan positieve voorbeelden van gemarginaliseerde groepen in de media, positieve attitudes over deze groepen bevorderen (Schiappa

et al., 2005). Daarnaast stelt de *extended-contact* hypothese dat het zien van voorbeelden waarin iemand uit dezelfde sociale groep (*ingroup*) een positieve relatie heeft met iemand uit een andere sociale groep (*outgroup*) op dezelfde manier kan leiden tot positievere attitudes (Wright et al., 1997). Verschillende studies hebben laten zien dat blootstelling via boeken inderdaad zulke effecten kunnen hebben op kinderen in de basisschoolleeftijd (Cameron et al., 2006; Cameron et al., 2007). Blootstelling aan stereotypen, daarentegen, kan bijdragen aan stereotypedreiging (*stereotype threat*). Stereotypedreiging beschrijft een situatie waarin iemand zich bewust is van een risico om een negatief stereotype over diens groep te bevestigen (Steele & Aronson, 1995). Dit (onbewuste) proces is in veel onderzoeken gevonden: mensen uit gemarginaliseerde etnische groepen en vrouwen presteren slechter op een test als van tevoren informatie wordt gegeven die het negatieve stereotype dat zij minder goed zijn in een bepaalde vaardigheid activeert (Nguyen & Ryan, 2008). Wanneer vrouwen bijvoorbeeld moeten autorijden nadat zij het stereotype gehoord hebben dat vrouwen minder goed kunnen autorijden dan mannen, rijden ze slechter (Yeung & Von Hippel, 2008). Het lezen van boeken op school waarin stereotypen voorkomen kan op eenzelfde manier effect hebben op schoolprestaties.

### **De Bibliotheek op school**

Een belangrijke bron van leesboeken voor kinderen in het basisonderwijs is de schoolbibliotheek. De helft van de basisschoolkinderen in Nederland leest dagelijks in een zelfgekozen boek op school, en nog eens 30% doet dat één of een paar keer per week (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Bijna de helft van de kinderen van 4 tot 12 jaar in Nederland zit op een school die meedoet aan de Bibliotheek op school (de Bibliotheek op school, n.d.). Het programma de Bibliotheek op school – primair onderwijs (PO) is een samenwerking tussen bibliotheken en basisscholen waarin gewerkt wordt met een schoolspecifiek leesplan dat als basis dient voor een planmatige leesbevorderingsaanpak. Uit eerdere buitenlandse onderzoeken blijkt dat zowel het boekenaanbod (Ramos & Krashen, 1998) als de expert die is betrokken bij de collectie (Lance & Hofschire, 2012) van groot belang zijn voor de leesvaardigheid van leerlingen. Vaste bouwstenen van de Bibliotheek op school zijn daarom de expertise van een leesconsulent van de bibliotheek, en een goed en actueel boekenaanbod voor de leerlingen. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de Bibliotheek op school een positief effect heeft op de leesvaardigheid van leerlingen (Nielen & Bus, 2016).

### **Het huidige onderzoek**

Er is nog geen onderzoek gedaan naar de keuzes en processen ten aanzien van de bibliotheekcollecties op basisscholen binnen het programma de Bibliotheek op school. De schoolbibliotheek is een belangrijke bron voor leesboeken voor kinderen in het basisonderwijs, en deze collectie kan daarom (mede) van invloed zijn op de diversiteit en representatie waaraan kinderen via boeken worden blootgesteld. Keuzes tijdens de collectievorming zijn hiervoor essentieel. In dit onderzoek van de Universiteit Leiden en Stichting Lezen wordt daarom getracht om meer inzicht te verschaffen in dit proces: in hoeverre en op welke manier speelt diversiteit een rol in besluitvorming rond de collecties op scholen? Dit is onderzocht aan de hand van een vragenlijst en interviews.

## 2 Methode vragenlijst

### Procedure

Voor de werving van deelnemers voor het onderzoek is gebruikgemaakt van het netwerk van Stichting Lezen. Het onderzoek is voorafgaand aan de start aangekondigd in een nieuwsbrief van de Bibliotheek *op school*. De uitnodiging voor de vragenlijst is verstuurd naar 9 contactpersonen werkzaam bij provinciale ondersteuningsinstellingen (POI's). Aan hen werd gevraagd om de uitnodiging vervolgens door te sturen naar mensen die verantwoordelijk zijn voor de collectievorming van één of meerdere PO-scholen bij de bibliotheken binnen ieders werkgebied. Het eerste deel van de vragenlijst werd tevens meegestuurd, zodat contactpersonen bij de POI een beeld konden vormen van de doelgroep van de vragenlijst. Tijdens de werving werd gecommuniceerd dat het onderzoek gericht was op inzicht in keuzes ten aanzien van de bibliotheekcollecties op basisscholen, waarbij niet specifiek de rol van diversiteit werd benoemd. Er werd gekozen voor deze aanpak om deelnemers zo min mogelijk te sturen in hun antwoorden.

In eerste instantie was de bedoeling dat de vragenlijst 2,5 week open zou zijn (tussen 17 mei 2021 en 4 juni 2021). Door de tegenvallende respons is later gekozen om de vragenlijst langer open te houden (tot en met 25 juni 2021), en naast een herinnering via de POI's ook nogmaals een bericht uit te sturen in de nieuwsbrief van de Bibliotheek *op school*, en een bericht op het online platform biebtobieb te plaatsen. Na deze periode van dataverzameling bleken deelnemers die voornamelijk werken met bibliotheken in de Randstad ondervertegenwoordigd (15%). Daarom is de vragenlijst na de zomervakantie nogmaals verspreid, specifiek onder mogelijke deelnemers werkzaam bij bibliotheken in de Randstad. De vragenlijst is in deze periode nogmaals opengesteld (tussen 23 augustus en 17 september 2021). Deelnemers konden online een toestemmingsverklaring voor deelname en de vragenlijst invullen. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 30 tot 40 minuten. De procedure is goedgekeurd door de Ethiek Commissie van de Faculteit Governance and Global Affairs van de Universiteit Leiden.

### Deelnemers

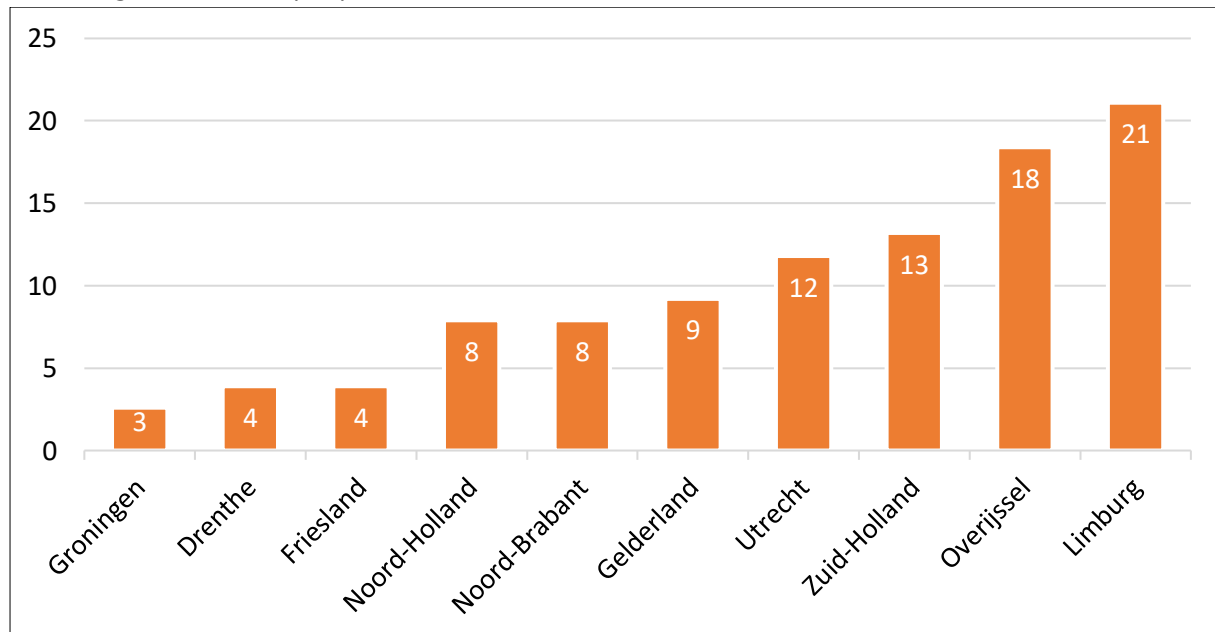
In totaal hebben 121 mensen de online vragenlijst geopend. Een deel is na het lezen van de introductie ( $n = 12$ ) of het geven van toestemming ( $n = 15$ ) gestopt met invullen. Een ander deel ( $n = 18$ ) heeft een aantal vragen ingevuld, maar is voortijdig gestopt. De antwoorden van 76 deelnemers zijn compleet en zullen worden geanalyseerd. Het overgrote merendeel van deze deelnemers identificeerde zich als vrouw (92%) en gaf aan een Nederlandse achtergrond te hebben (97%). Deelnemers waren tussen de 25 en 65 jaar oud ( $M = 48.71$ ,  $SD = 11.09$ ). Deelnemers omschreven hun functie op verschillende manieren, samengevat in Tabel 1.

**Tabel 1***Functies van deelnemers*

Funcie categorie	n	Voorbeelden
Consulent/coach	47	Lees-mediaconsulent, lees-mediacoach
Specialist/adviseur	23	Collectie-, educatie-, onderwijs-, jeugdspecialist, educatiemedewerker
Collectioneur	6	Collectioneur jeugd
Coördinator	4	Collectiecoördinator, coördinator jeugd
Manager	5	

*Noot.* Het totaal van de omschreven functies is hoger dan het aantal deelnemers, omdat sommige deelnemers meerdere functies benoemden.

In deze functies zijn deelnemers betrokken bij de collectievorming van gemiddeld 13 scholen ( $M = 12.99$ ,  $SD = 18.34$ , range 0 tot 114). Van alle deelnemers was 61% zowel op uitvoerend als op beleidsniveau betrokken bij collectievorming op één of meerdere scholen, 32% alleen op uitvoerend niveau, en 8% alleen op beleidsniveau. De verdeling over de provincies waar deelnemers werkzaam zijn is te zien in Figuur 1. Er waren geen deelnemers uit Flevoland en Zeeland, en de meeste deelnemers werkten in Limburg en Overijssel. De scholen waarmee de deelnemers samenwerkten bevonden zich voornamelijk buiten de Randstad (82%). De omgeving van de scholen was redelijk divers: voor 38% van de deelnemers bevonden de scholen zich voornamelijk in een stedelijke omgeving, voor 36% voornamelijk in een plattelandsomgeving, en voor 26% evenveel in een stedelijke als een plattelandsomgeving.

**Figuur 1***Percentage deelnemers per provincie***Vragenlijst**

De vragenlijst bestond uit vier delen:

1. vragen over algemene aspecten van collectievorming;
2. vragen over de geschiktheid van bepaalde boeken voor collectievorming;
3. vragen over factoren die een rol spelen bij de collectievorming;

4. enkele vragen over de deelnemer en diens ervaring in het werkveld.


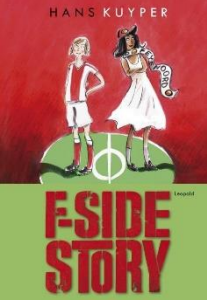
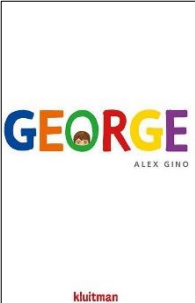
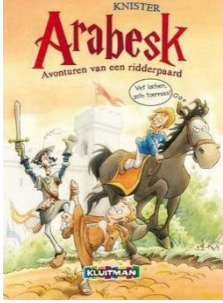
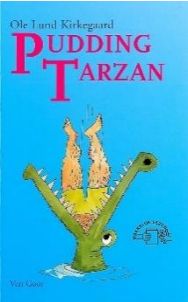

De volledige vragenlijst, bestaande uit zowel gesloten als open vragen, is opgenomen in Bijlage A.

In deel 1 werden onder andere vragen gesteld over de werkzaamheden van de deelnemer, afspraken over boeken binnen scholen, bronnen die gebruikt worden bij collectievormingen, en richtlijnen en normen die gehanteerd worden. Hierdoor startte de vragenlijst niet direct met gevoelige vragen, en kon algemene informatie verzameld worden die nuttig is voor Stichting Lezen.

In deel 2 werden verschillende boeken voorgelegd aan de deelnemers. Deelnemers kregen de volgende informatie te zien: titel, auteur, omslag, tekst van de achterflap, en een korte beschrijving afkomstig van Bibliotheek.nl. Hierbij werd telkens gevraagd in hoeverre deelnemers het boek kenden, in hoeverre ze het geschikt vonden om op te nemen in schoolcollecties, en waarom wel of niet. Deelnemers werden willekeurig toegewezen aan ofwel lijst A of lijst B (zie Tabel 2). De boeken in lijst A zijn geselecteerd op thema's die te maken hebben met genderrollen, genderidentiteit, en seksuele oriëntatie. De boeken in lijst B werden geselecteerd op thema's die te maken hebben met diversiteit op het gebied van etnische en culturele achtergrond. In sommige boeken worden deze

**Tabel 2**

*Boeken die zijn opgenomen in de vragenlijst*

Lijst A			
			
<i>De beste school van de hele wereld</i> Manon Sikkel	<i>F-Side Story</i> Hans Kuyper	<i>George</i> Alex Gino	<i>Arabesk</i> Knister
			
<i>Pudding Tarzan</i> Ole Lund Kirkegaard	<i>Storm</i> Mirjam Bruijstens		

---

## Lijst B

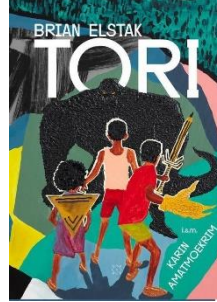
---



*De beste school van de hele wereld*  
Manon Sikkel



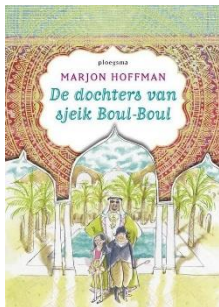
*De jongen die niet gaat verhuizen*  
Marian de Smet



*Tori*  
Brian Elstak



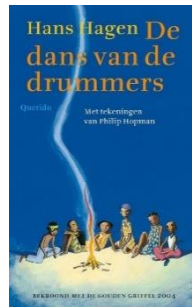
*De bende van Adlan*  
Margaretha van Aniel



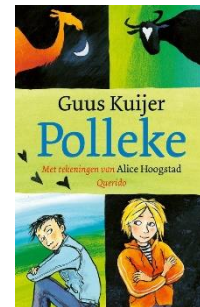
*De dochters van sjeik Boul-Boul*  
Marjon Hoffman



*Mag ik naast je zitten?*  
Sarah Weeks & Gita  
Varadarajan



*De dans van de drummers*  
Hans Hagen



*Polleke*  
Guus Kuijer

---

onderwerpen expliciet behandeld, terwijl in andere boeken het geen groot onderwerp in het verhaal is. Ook verschilt het of boeken stereotypen bevestigen of juist contrastereotypen bieden (zoals meisjes die van voetbal houden). Zoals te zien in Tabel 2 was er één boek dat in beide lijsten voorkwam. Een toelichting van de selectie per boek is te vinden in Bijlage B.

In deel 3 van de vragenlijst werden deelnemers gevraagd om aan te geven in hoeverre ze in de praktijk rekening houden met verschillende factoren bij collectievorming, in hoeverre ze verschillende factoren belangrijk vinden bij collectievorming, en waarom. Er werden zowel schoolfactoren voorgelegd (signatuur van de school, zorg-/ondersteuningsprofiel, omgeving, locatie), als factoren van de leerlingenpopulatie (etnische/culturele samenstelling, opleidingsniveau ouders, lees- en taalvaardigheid). Ook werden verschillende kenmerken van de boeken voorgelegd, zoals de auteur (status, etnische en culturele achtergrond), algemenere kenmerken (bekroning, mate van rijke taal, aantrekkelijkheid van omslag, publicatiejaar, aansluiting bij maatschappelijke actualiteit), en kenmerken gerelateerd aan diversiteit (mate van diversiteit en inclusiviteit op het gebied van gender, seksuele geaardheid, etniciteit/culturele achtergrond, fysieke of mentale beperkingen, sociale klasse).

In deel 4 beantwoordden deelnemers vragen over zichzelf en hun werkgebied. Antwoorden op deze vragen zijn gebruikt voor de omschrijving van de deelnemers.

### Data-analyse

Een uitgebreide toelichting op de gebruikte analysemethoden is te vinden in Bijlage C. Voor de kwantitatieve analyses zijn statistische toetsen gebruikt om verschillen te toetsen tussen de

voorgelegde boeken en factoren, en om verbanden tussen kennis over boeken en de beoordeling van boeken te onderzoeken. Met behulp van kwalitatieve analyses is gezocht naar thema's in de antwoorden op open vragen.



## 3 Resultaten vragenlijst

### 3.1 Algemene aspecten van collectievorming

#### Op de scholen

De meerderheid van de deelnemers (58%) gaf aan dat de collectie overwegend als vaste collectie wordt aangeboden. Anderen gaven aan dat de collectie overwegend als vaste collectie wordt aangeboden, aangevuld met wisselende collecties (38%), of overwegend als wisselende collectie (4%). Afspraken over het mee naar huis nemen van boeken bleken ook erg wisselend: 47% van de deelnemers gaf aan dat dit op het merendeel van de scholen niet mag, 34% dat dit op het merendeel van de scholen wel mag, en 18% dat dit ongeveer op de helft van de scholen wel en op de helft van de scholen niet mag. Er wordt door weinig deelnemers aangegeven dat scholen gebruikmaken van e-books (12%) en luisterboeken (18%) via de online Bibliotheek.

#### Collectievorming

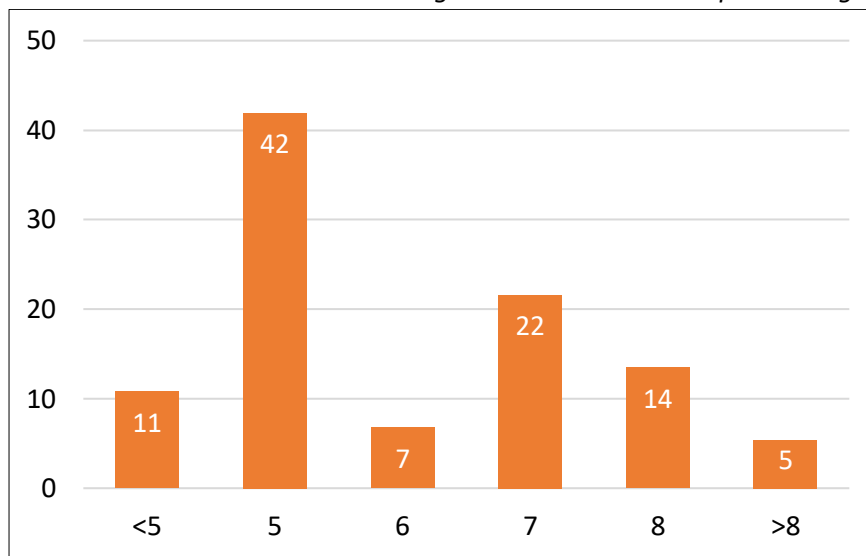
Ruim een kwart van de deelnemers (28%) gaf aan dat (een deel van) de collectievorming wordt uitbesteed. De meeste deelnemers gebruiken zowel fysieke boeken als digitale informatie over boeken (73%) bij keuzes voor collectievorming. Alleen digitale informatie (24%) en boeken alleen fysiek bekijken (4%) kwam minder vaak voor. Met betrekking tot bronnen en richtlijnen voor collectievorming van schoolbibliotheken, werd het meest gebruik gemaakt van de aanschafinformatie van NBD Biblion (70%), gevolgd door het *Handboek inrichting, collectie en beheer* (54%), *Open Boek* van Jos Walta (49%), andere bronnen (40%), en het collectieplan van de bibliotheek (33%). Als andere bronnen werden onder andere uitleencijfers, wensen van de school/leerkrachten/leerlingen, informatie van uitgeverijen, recensies, uitkomsten van de monitor,<sup>1</sup> eigen leeservaringen en tips van collega's genoemd. Van de deelnemers die aangaven gebruik te maken van het handboek, gaf 69% aan op sommige punten af te wijken van de richtlijnen. Zo gaven sommige deelnemers aan minder of meer boeken in specifieke bibliotheekplaatsingscodes (minder AB, AP, C, J, meer E, A, of B) aan te schaffen. Anderen gaven aan dat het afwijken niet per definitie bij een bepaalde plaatsingscode gebeurt, maar dat het ook kan gaan om bepaalde onderwerpen, en dat het maatwerk is. Wat betreft de norm met betrekking tot het aantal boeken per leerling is in Figuur 2 te zien dat het grootste gedeelte van de deelnemers 5 boeken per leerling aanhoudt.

---

<sup>1</sup> Vermoedelijk gaat het hier om de Monitor van de Bibliotheek *op school*.

**Figuur 2**

Gehanteerde normen met betrekking tot het aantal boeken per leerling



### 3.2 Geschiktheid boeken

#### Gesloten vragen

In Tabel 3 staat weergegeven hoe goed de deelnemers de boeken uit lijst A en B kennen (op een schaal van 1 tot 10) en bij hoeveel deelnemers het boek al in een schoolbibliotheek staat. Zowel in lijst A als in lijst B waren er significante verschillen in hoe bekend deelnemers zijn met de verschillende boeken. In lijst A was *Pudding Tarzan* bekender dan de meeste andere boeken, terwijl *F-Side Story* en *Storm* het minst bekend waren. In lijst B waren *De jongen die niet gaat verhuizen* en *De bende van Adlan* minder bekend dan de meeste andere boeken, terwijl *Polleke* het meest bekend was.

**Tabel 3**

Kennis over de boeken in de boeklijsten

Titel	Bekendheid <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Aanwezig op school
Lijst A ( <i>n</i> = 38)		
<i>Pudding Tarzan</i>	6.71 (2.31)	90%
<i>De beste school van de hele wereld</i>	5.32 (2.91)	76%
<i>Arabesk</i>	3.66 (2.47)	45%
<i>George</i>	3.34 (2.81)	24%
<i>F-Side Story</i>	3.11 (2.69)	31%
<i>Storm</i>	2.05 (1.69)	8%
Lijst B ( <i>n</i> = 38)		
<i>Polleke</i>	6.95 (2.37)	61%
<i>De dans van de drummers</i>	5.50 (2.94)	58%
<i>Mag ik naast je zitten?</i>	5.42 (2.80)	55%
<i>De beste school van de hele wereld</i>	5.32 (2.55)	55%
<i>De dochters van sjeik Boul-Boul</i>	4.74 (2.91)	66%
<i>Tori</i>	4.32 (2.61)	40%

<i>De bende van Adlan</i>	3.11 (2.49)	24%
<i>De jongen die niet gaat verhuizen</i>	2.00 (2.08)	5%

In Tabel 4 staat weergegeven hoeveel respondenten de boeken uit lijst A en B geschikt vonden voor alle scholen. Deze scores geven inzicht in hoe deelnemers de boeken evalueren, en bij welke boeken deelnemers redenen zien om behoudender te zijn in de aanschaf in het algemeen of voor sommige scholen specifiek. Er waren geen consistente relaties tussen kennis over boeken/aanwezigheid van boeken op school en de geschiktheid van boeken. Wel waren er significante verschillen in de mate waarin deelnemers de verschillende boeken geschikt vinden voor alle scholen waarmee ze samenwerken in zowel lijst A als lijst B. In lijst A werd *Storm* minder vaak geschikt geacht dan de meeste andere boeken, en werd ook *George* minder geschikt geacht dan sommige andere boeken. In lijst B werden *Tori* en *De dans van de drummers* minder vaak geschikt geacht dan de meeste andere boeken. Ook *Polleke* en *De jongen die niet gaat verhuizen* werden minder vaak geschikt geacht dan sommige andere boeken.

Behalve de geschiktheid voor alle scholen, beantwoordden deelnemers ook de vraag of zij het boek in de collectie van ten minste één of alle scholen waarmee ze samen werken zouden opnemen. De verdeling van antwoorden is te zien in Figuur 3, en de patronen lijken erg op die hierboven beschreven.

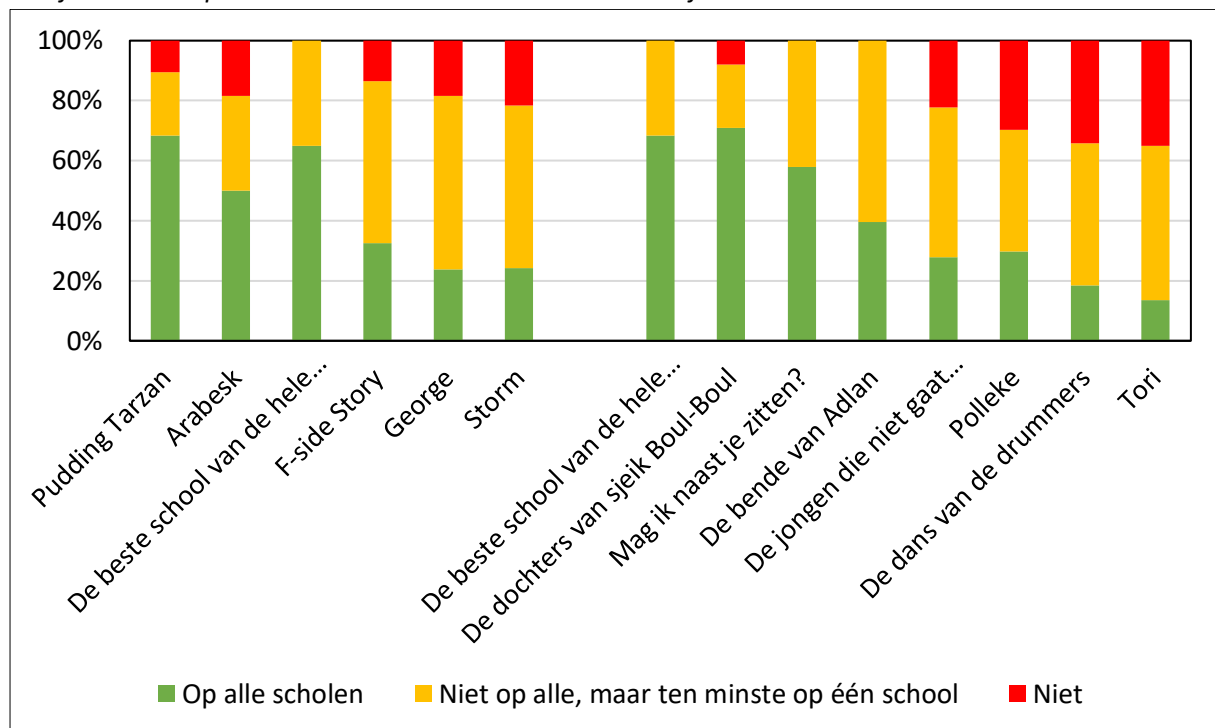
**Tabel 4**

*Geschiktheid van boeken voor alle scholen*

Titel	Geschiktheid alle scholen
<b>Lijst A (n = 38)</b>	
<i>Pudding Tarzan</i>	84%
<i>Arabesk</i>	84%
<i>De beste school van de hele wereld</i>	76%
<i>F-Side Story</i>	73%
<i>George</i>	53%
<i>Storm</i>	42%
<b>Lijst B (n = 38)</b>	
<i>De beste school van de hele wereld</i>	97%
<i>De dochters van sjeik Boul-Boul</i>	95%
<i>Mag ik naast je zitten?</i>	89%
<i>De bende van Adlan</i>	82%
<i>De jongen die niet gaat verhuizen</i>	61%
<i>Polleke</i>	57%
<i>De dans van de drummers</i>	40%
<i>Tori</i>	35%

**Figuur 3**

Zou je dit boek opnemen in de collectie van scholen waar je mee samenwerkt?



### Open vragen

Deelnemers werden gevraagd om uit te leggen waarom zij de boeken wel of niet geschikt vonden voor alle scholen. Daarnaast konden deelnemers aangeven of ze het boek in het bijzonder wel of niet geschikt zouden vinden voor specifieke schooltypes en/of leerlingenpopulaties en waarom. Omwille van de lengte van het rapport worden alleen de grote thema's en patronen die in deze antwoorden naar voren kwamen beschreven, de kleinere thema's worden achterwege gelaten. Wel wordt specifiek aandacht besteed aan in hoeverre diversiteitsthema's naar voren kwamen (ongeacht of dit grote of kleine thema's waren). Het onderscheid tussen grote en kleine thema's werd gebaseerd op hoe vaak thema's in antwoorden van deelnemers naar voren kwamen. Hiervoor werd geen vaste grens gehanteerd, maar per boek op basis van frequenties van thema's gezocht naar een logische grens om het onderscheid tussen grote en kleine thema's te maken. Voor de leesbaarheid zijn in de citaten soms kleine tekstuele toevoegingen of aanpassingen gedaan, weergegeven tussen vierkante haken.

#### 1. Lijst A. *Pudding Tarzan* – Ole Lund Kirkegaard

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden vier grote thema's gevonden: *thematiek*, *toegankelijkheid*, *stijl* en *datering*.

Over de *thematiek* werd vooral pesten geroemd, omdat dit actueel en herkenbaar is en het boek een manier is om over pesten te praten. Ook het thema 'iedereen is wel ergens goed in' zorgt volgens deelnemers voor herkenbaarheid. Daarentegen benoemde één deelnemer dat de aspecten druk van ouders en iets wel of niet kunnen minder geschikt zijn. Over de *toegankelijkheid* werd vaak benoemd dat het boek vlot geschreven en makkelijk leesbaar is. Hierdoor is het boek volgens deelnemers in het bijzonder geschikt voor kinderen die moeite hebben met lezen of niet zo van lezen houden, en zou het boek van kinderen zelfs lezers kunnen maken. Wat betreft de *stijl* van het boek werd

benoemd dat het boek grappig is en dat de humor kinderen aanspreekt. Ook het fantasie-aspect werd aansprekend gevonden. Het-fantasie aspect, met name de aanwezigheid van een heks, werd echter ook als negatief punt genoemd, omdat dit zou botsen met de wensen van sommige scholen, specifiek scholen met een religieuze identiteit. Deelnemers noemden de *datering* van het boek ook op twee verschillende manieren. Sommige deelnemers benoemden dat het boek oud is en dat ze het daarom niet zouden aanschaffen. De meerderheid van de deelnemers was integendeel van mening dat het boek een klassieker is en daarom niet in een collectie zou mogen ontbreken.

De boodschap over *gender* in dit boek werd niet genoemd als reden waarom het boek wel of niet geschikt zou zijn. In de doelgroepen voor wie het boek in het bijzonder geschikt zou zijn werd door een enkele deelnemer wel benoemd dat het vooral voor jongens geschikt zou zijn.

## 2. Lijst A. Arabesk – Knister

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden vier grote thema's gevonden: *setting*, *voorkennis*, *stijl* en *toegankelijkheid*.

De historische *setting* van het boek werd het vaakst genoemd als argument voor geschiktheid van het boek. Zo beschreven deelnemers dat de Middeleeuwen en ridders populair zijn en dat het boek mogelijkheden biedt om te gebruiken bij het vak geschiedenis. Ten tweede gaven deelnemers argumenten op basis van *voorkennis* over de auteur, uitgever en leengeschiedenis van het boek. Het feit dat de schrijver bekend is van een andere populaire serie en dat de uitgever vaak populaire boeken uitgeeft, werden als positieve argumenten genoemd. Als kanttekening noemden sommige deelnemers dat dit boek wel minder wordt uitgeleend dan de andere populaire serie en dat de literaire kwaliteit van de uitgever soms minder is. Ten derde werden positieve opmerkingen gemaakt over aspecten van de *stijl* van het boek: humor, spanning, avontuur en fantasie. Ook over de *toegankelijkheid* waren de deelnemers voornamelijk positief. Het boek werd ingeschat als makkelijk te lezen, waardoor het boek voor een brede doelgroep geschikt zou zijn, ook voor de minder sterke lezers.

*Gender* was een klein thema in de argumenten over de geschiktheid van dit boek. De deelnemers die hier iets over benoemden, waren positief over het feit dat de hoofdpersoon een stoer meisje is, en dat het meisje iets gaat doen wat in het verhaal alleen voor jongens is:

De ondertoon is natuurlijk dat meisjes ook jongensdingen kunnen doen. Dat wordt juist in een verhaal verteld dat zich in de middeleeuwen afspeelt. [Zo wordt] [h]eel veilig en als leuk verhaal gebracht dat meisjes ook 'jongensdingen' kunnen doen.

Dit draagt volgens één van de deelnemers bij aan de emancipatieboodschap en biedt mogelijkheden om gesprekken over gender te voeren op school. Een andere deelnemer benoemde juist dat het boek stereotypen zou kunnen bevatten of bevestigen. Qua doelgroep werd gender ook aangehaald door een deelnemer: de verschillende thema's zouden zowel meisjes (paarden) als jongens (ridders) kunnen aanspreken. Een andere deelnemer benoemde dat niet alle scholen met een religieuze identiteit het boek zouden accepteren.

## 3. Lijst A. F-Side story – Hans Kuyper

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden drie grote thema's gevonden: *thematiek*, *herkenning* en *gender*.

De *thematiek* van het boek werd door deelnemers positief beoordeeld. De verschillende onderwerpen (voetbal, verliefdheid, verhuizen, rivaliteit) werden als populair omschreven en ook de grotere boodschap over acceptatie en het overwinnen van rivaliteit werd geroemd. Deze boodschap kan volgens deelnemers leerzaam zijn, leent zich voor gesprekken en is toepasbaar op verschillende situaties. Wel werden enkele kanttekeningen geplaatst bij de heftigheid van sommige onderwerpen (het verlies van een ouder) en bij de combinatie van onderwerpen die verschillende doelgroepen aan zouden spreken. Ook over de *herkenning* in dit boek waren de meningen verdeeld. Aan de ene kant werden de onderwerpen in het boek als herkenbaar beschreven, aan de andere kant werden de setting van het verhaal en de specifieke voetbalclubs genoemd als belemmeringen voor herkenbaarheid. Sommige deelnemers concludeerden dat er ondanks deze belemmeringen voldoende herkenningmogelijkheden waren, andere concludeerden dat het boek daardoor niet geschikt was. Qua doelgroep werd ook verwezen naar de setting, aangezien door enkele deelnemers werd benoemd dat het boek in het bijzonder geschikt zou zijn voor scholen in Amsterdam of Rotterdam. *Gender* was het derde grote thema in de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek, maar de opvattingen liepen zeer uiteen. Zo benoemden sommige deelnemers dat de combinatie van het voetbalthema en de vrouwelijke hoofdpersoon een aanvulling is op het aanbod en dat het zowel jongens als meisjes zal aanspreken. Anderen twijfelden of deze combinatie niet juist voor minder populariteit zou zorgen, met name onder jongens. Het voetbalthema werd vooral gekoppeld aan jongens en voetballende meisjes, en het verliefdheidsthema en de vrouwelijke hoofdpersoon aan meisjes:

Ik weet niet zeker of dit een boek is dat veel van de plank zal komen, aangezien er [zulke] tegenstrijdige zaken aan bod komen. Voetbalboeken doen het goed bij de jongens, terwijl dit boek wordt geschreven vanuit het oogpunt van een meisje en dan ook nog verliefdheid als thema heeft. Het zal bij voetbalmeisjes wel populair zijn.

Het thema verliefdheid werd door een deelnemer ook in verband gebracht met de religieuze identiteit van een school waarvoor het boek daardoor niet geschikt zou zijn.

#### **4. Lijst A. George – Alex Gino**

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden twee grote thema's gevonden: *thematiek* en *wensen van de school*.

Qua *thematiek* staat genderidentiteit centraal in dit boek, en dit thema werd vaak genoemd in de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van het boek. Hier werd een tweedeling zichtbaar in positieve en negatieve argumenten. Onder positieve argumenten werd benoemd dat het thema actueel is, kan zorgen voor herkenning en kan zorgen voor begrip bij kinderen. Het boek zou daarom ook goed inzetbaar zijn als voorleesboek en om het thema bespreekbaar te maken. Ook het feit dat er nog weinig boeken over dit thema beschikbaar zijn, werd genoemd als reden waarom het boek geschikt is. Het volgende citaat illustreert deze positieve argumenten:

Ik denk dat dit boek, hoewel ik het nog niet ken, een thema aan de orde stelt dat sommige kinderen kan aanspreken, zowel omdat ze zelf kunnen worstelen met hun persoonlijkheidsontwikkeling, als om te zien dat sommige mensen anders zijn, en er zo begrip kan ontstaan.

Daarentegen vonden andere deelnemers het thema heel specifiek, waardoor het boek mogelijk minder populair zou zijn, en benoemden sommige dat het boek veel begeleiding en introductie nodig zou hebben. Sommige deelnemers vonden daarnaast het thema zelf nog niet zo geschikt voor een schoolbibliotheek, en zouden het eerder in de wisselcollectie willen aanbieden, of wanneer er specifiek vraag naar is. Ook de *wensen van de school* in combinatie met het thema van het boek vormden voor deelnemers een obstakel voor de geschiktheid. In sommige gevallen werd geen specifiek type school benoemd, maar werden in het algemeen de identiteit, cultuur of overtuigingen van een school benoemd. In andere gevallen werd wel specifiek verwezen naar de (streng) religieuze identiteit van scholen, en in een enkel geval ook naar de migratieachtergrond van leerlingen. Sommige deelnemers uitten dat ze op dit gebied een botsing ervaren tussen hun persoonlijke voorkeuren en de wensen van scholen.

### **5. Lijst A. Storm – Mirjam Bruijstens**

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden drie grote thema's gevonden: *thematiek*, *wensen van de school* en *leeftijd*.

Qua *thematiek* gaat het boek vooral over verliefdheid en het ontdekken van seksuele oriëntatie (een jongen wordt voor het eerst verliefd op een jongen). De opmerkingen van deelnemers over het thema zijn verdeeld. Sommige deelnemers benoemden dat het thema mooi en actueel is, aansluit bij projecten rondom lentekriebels, aanknopingspunten biedt voor gesprekken en kan zorgen voor herkenning en leermogelijkheden voor leerlingen. Anderen benoemden dat het thema pittig, gevoelig en (te) specifiek is, en dat het boek daarom vooral geschikt zou zijn voor scholen waar vraag is naar het onderwerp. Een enkele deelnemer benoemde dat het boek in het bijzonder uitgekozen zou worden door meisjes. Ook aan de hand van *wensen van de school* werd door deelnemers aangegeven dat het boek niet voor alle scholen geschikt is. Het thema homoseksualiteit en verliefdheid is volgens deelnemers niet bij alle scholen gewenst of gepast, waarbij voornamelijk scholen met een (streng) religieuze achtergrond benoemd werden. Ook de culturele achtergrond van leerlingen werd door een deelnemer benoemd. Opnieuw werd door sommige deelnemers hierbij benoemd dat dit botst met eigen idealen, maar dat zij zich (moeten) schikken naar de wensen van de school, zoals te lezen in het antwoord van deze deelnemer:

Niet alle scholen willen boeken met LGBTQ+-personages of -thema's. Ik vind daar als mens van alles van, maar ik respecteer de wens van de school.

Ook de *leeftijd* van de doelgroep van het boek werd door deelnemers aangehaald als argument tegen de geschiktheid van het boek. Zo hadden meerdere deelnemers hun bedenkingen over de doelgroep op basis van de leeftijd van de hoofdpersoon (12 jaar), waardoor het boek voor een kleinere groep op de basisschool geschikt zou zijn. Daarnaast noemden sommige deelnemers dat het boek meer richting een C- of Young Adult-boek gaat, en wellicht beter zou passen op de middelbare school.

### **6. Lijst A & B. De beste school van de hele wereld – Manon Sikkel**

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden vijf grote thema's gevonden: *stijl*, *toegankelijkheid*, *voorkennis*, *herkenning* en *eerste indruk*.

De meeste deelnemers benoemden wat betreft *stijl* dat de humor in het boek bijdraagt aan de geschiktheid. Daarnaast werden ook de creativiteit, originaliteit, en spanning genoemd. Ook werd vaak benoemd dat het boek *toegankelijk* zou zijn qua leesniveau. Zowel het taalgebruik als de

vormgeving (graphicnovelaspecten) werden genoemd als factoren die daaraan bijdragen. Hierdoor is het boek volgens veel deelnemers voor een brede doelgroep geschikt, waaronder specifiek kinderen met minder leesmotivatie of een zwakkere leesvaardigheid. Het derde thema, *voorkennis*, wordt gevormd door opmerkingen over eerdere informatie die deelnemers of potentiële lezers al hebben. In een enkel geval ging dit over een recensie, over ervaringen met de uitgever, of over ervaringen met de illustratrice. Veruit het meest werden echter positieve ervaringen met of kennis over de schrijfster aangehaald als aanname dat ook dit boek daarmee een succes zou kunnen zijn. Deelnemers waren daarnaast positief over de mogelijkheden tot *herkenning* die het boek biedt. Hierbij haalden deelnemers voornamelijk de schoolse setting en het onderwerp pesten aan. Een enkele deelnemer verwees hierbij ook naar de achtergronden van de personages. Het laatste grote thema, *eerste indruk*, kenmerkt zich door positieve argumenten voor de geschiktheid van het boek gebaseerd op de fysieke aantrekkelijkheid van het boek (kaft, illustraties, bladspiegel) en de aansprekende titel.

*Diversiteit* was in de antwoorden van de deelnemers een kleiner thema. In de opmerkingen die hierover werden gemaakt werd diversiteit voornamelijk als factor ten gunste van de geschiktheid van het boek genoemd. In de meeste gevallen werd de vorm van diversiteit niet gespecificeerd en werd niet uitgebreid toegelicht waarom het als positieve factor werd gezien, zoals in het volgende voorbeeld:

Het verhaal draagt bij aan leesplezier en behandelt toch [een] thema als diversiteit – leent zich goed om voor te lezen en gesprekken over te voeren.

Enkele deelnemers benoemden wel specifieke vormen van diversiteit, namelijk het feit dat de hoofdpersoon twee vaders heeft, en in een enkel geval de etnische/culturele achtergrond van personages. De deelnemers die wel een toelichting gaven noemden zowel herkenning als kennismaking en normalisatie. De aanwezigheid van homoseksualiteit in het boek werd daarnaast in combinatie met de religieuze signatuur van scholen genoemd als argument tegen de geschiktheid van het boek. Sommige deelnemers gaven hierbij aan dat er overleg nodig zou zijn, andere dat het een reden is om het boek niet te bestellen.

## **7. Lijst B. De dochters van sjeik Boul-Boul – Marjon Hoffman**

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden twee grote thema's gevonden: *stijl* en *voorkennis*.

Beide thema's werden uitsluitend aangehaald als positieve argumenten voor de geschiktheid van het boek. Zo werd over de *stijl* de humor benoemd, en door sommige deelnemers ook de fantasie en originaliteit. Verder werd qua *voorkennis* voornamelijk verwezen naar eigen kennis over de auteur en haar schrijfstijl, en ervaringen van kinderen met de auteur. Ook werd door sommige deelnemers positieve ervaringen met de illustrator en uitgever en de recensie benoemd.

*Diversiteit* werd als kleiner thema herkend in de antwoorden van de deelnemers. Enkele deelnemers noemden argumenten over de culturele diversiteit in het boek. Dit werd als positief aspect genoemd: het boek zou volgens deze deelnemers kunnen zorgen voor kennismaking met een andere cultuur. Wel werd door een andere deelnemer getwijfeld of het boek niet juist stereotypen in de hand zou kunnen werken. Het boek zou verder volgens enkele deelnemers in het bijzonder voor meisjes geschikt zijn, en meer voor openbare scholen dan kleine dorpschooltjes wegens herkenning in de personages en de belevingswereld.



## 8. Lijst B. *Mag ik naast je zitten?* – Sarah Weeks & Gita Varadarajan

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werd één groot thema gevonden: *thematiek*.

De meeste deelnemers noemden de thematiek als argument ten gunste van de geschiktheid van het boek. Zo werden bijvoorbeeld de onderwerpen verhuizen, pesten, vriendschap en anders zijn genoemd als mooie thema's. Tegelijkertijd gaven enkele deelnemers aan het moeilijke en zware thema's te vinden. Veel deelnemers vonden de thema's universeel en dus herkenbaar voor leerlingen op alle scholen:

Het gaat over vriendschap, je buitengesloten voelen, pesten en samen optrekken. Universele thema's die op iedere school en in iedere klas wel voorkomen.

Specifiek werd ook genoemd dat het boek voor leerlingen met een migratieachtergrond herkenning zou kunnen bieden. Naast herkenbaarheid werd de thematiek ook geprezen om zijn actualiteit en werd aangegeven dat het boek kan aanzetten tot nadenken en gesprekken.

*Diversiteit* werd als kleiner thema herkend in de antwoorden van de deelnemers. Een enkele deelnemer benoemde dat het leren kennen van nieuwe culturen bijdraagt aan de geschiktheid van het boek. Enkele andere deelnemers twijfelen echter aan de herkenbaarheid van de Amerikaanse setting van het boek.

## 9. Lijst B. *De bende van Adlan* – Margaretha van Andel

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden vier grote thema's gevonden: *stijl*, *thematiek*, *eerste indruk* en *toegankelijkheid*.

Met betrekking tot de *stijl* benoemden deelnemers dat de spanning en het avontuur in het verhaal het boek geschikt maakt. Ook over de *thematiek* waren deelnemers positief: de onderwerpen pesten, discriminatie, moed, vriendschap, anders zijn en erbij willen horen spreken volgens de deelnemers aan, kunnen zorgen voor herkenning en bieden aanknopingspunten voor gesprekken. De deelnemers noemden daarnaast argumenten voor de geschiktheid van het boek op basis van de *eerste indruk*: de kaft, illustraties en vormgeving werden als aantrekkelijk omschreven. Argumenten op basis van de *toegankelijkheid* waren ook voornamelijk positief. Deelnemers gaven aan dat het boek makkelijk te lezen lijkt en daardoor geschikt lijkt voor een brede doelgroep, waaronder leerlingen die niet zo van lezen houden of moeite hebben met lezen.

*Diversiteit* werd als kleiner thema herkend in de antwoorden van de deelnemers. Het feit dat het verhaal zich in een ander land afspeelt en dat er personages met verschillende culturele achtergronden in voorkomen werd als positief gezien. Een deelnemer beschreef dat het voor veel leerlingen voor herkenning zou kunnen zorgen:

Het zal een diversiteit aan leerlingen aanspreken. Nederlandse leerlingen omdat een Nederlandse leerling de hoofdpersoon [is], maar ook buitenlandse leerlingen omdat die weten hoe het is om in een ander land te komen en uitgemaakt te worden [voor] buitenlander. Dit zou goed kunnen werken om het onderwerp bespreekbaar te maken.

Qua doelgroep voor wie het boek in het bijzonder geschikt zou zijn werden ook leerlingen met een migratieachtergrond genoemd, en door een enkele deelnemer jongens. Daarnaast werd beschreven

dat het boek minder geschikt zou zijn voor scholen met een (streng) religieuze signatuur, door de mystieke elementen in het boek.

#### **10. Lijst B. De jongen die niet gaat verhuizen – Marian de Smet**

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden vier grote thema's gevonden: *thematiek*, *herkenbaarheid*, *toegankelijkheid* en *eerste indruk*.

Over de *thematiek* van het boek waren deelnemers zowel positief als negatief. Sommige deelnemers noemden dat het thema mooi is, dat leerlingen hierdoor kennis kunnen maken en meer begrip kunnen krijgen voor vluchtelingenproblematiek, en dat het goed aansluit bij de actualiteit. Het boek zou daarmee ook aanknopingspunten bieden voor gesprekken. Deze argumenten werden gekoppeld aan de redenering dat het boek voor alle kinderen en scholen geschikt zou zijn. Aan de andere kant werden twijfels uitgesproken over of het boek voldoende zou aansluiten bij de thema's die spelen op een school, en werd aangestipt dat het boek veel begeleiding en promotie nodig zou hebben. Het volgende antwoord illustreert deze afwegingen:

[M]ooi verhaal, actueel, daarentegen lijkt het me ook gevoelig [in verband met] vluchtelingenproblematiek. Dus of het daadwerkelijk op alle scholen past....?

Eenzelfde splitsing is terug te zien binnen het thema *herkenbaarheid*. Argumenten voor de geschiktheid van het boek beschreven dat onderwerpen als verhuizen en weglopen voor iedereen herkenbaar kunnen zijn, en dat het boek daarnaast herkenning kan bieden en geschikt kan zijn voor een specifieke groep leerlingen zoals meertalige leerlingen of leerlingen met een vluchtelingenachtergrond, en scholen met diverse leerlingenpopulaties of in de buurt van een azc. Ook de aanwezigheid van zowel mannelijke als vrouwelijke hoofpersonen zou bijdragen aan de herkenbaarheid voor jongens en meisjes. Daarentegen werd door andere deelnemers genoemd dat het boek mogelijk 'te ver af zou staan' van leerlingen op scholen in dorpen waar mee wordt samengewerkt. De Belgische setting werd daarbij ook genoemd als belemmering voor de herkenbaarheid. Dit Belgische aspect kwam ook naar voren binnen het thema *toegankelijkheid*, waarbinnen werd beschreven dat het boek voor sommige scholen te moeilijk zou zijn, en dat de Vlaamse schrijfster en daarmee (mogelijk) het Vlaamse taalgebruik een drempel vormt. Ook de *eerste indruk* werd voornamelijk aangehaald als argument tegen de geschiktheid van het boek. Deelnemers schatten in dat de kaft en illustraties niet aantrekkelijk gevonden zouden worden, dat kinderen het boek daardoor niet uit zichzelf zouden kiezen en het boek daarom promotie en begeleiding nodig zou hebben.

*Diversiteit* werd als kleiner thema herkend in de antwoorden. Enkele deelnemers noemden diversiteit en inclusiviteit als positief argument voor geschiktheid van het boek, maar gaven hierbij geen verdere toelichting.

#### **11. Lijst B. Polleke – Guus Kuijer**

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden vier grote thema's gevonden: *thematiek*, *datering*, *toegankelijkheid* en *voorkennis*.

Over de *thematiek* van het boek waren deelnemers zowel positief als negatief. Sommige deelnemers beschreven de thema's en situaties (zoals een gebroken gezin, omgaan met verschillende culturen, vriendschap) in het boek als belangrijk, aansprekend en herkenbaar. Anderen twijfelden aan de herkenbaarheid voor scholen buiten de stad, en voor kinderen van nu omdat het boek al ouder is.

Ook worden thema's en situaties benoemd die niet bij alle scholen zouden passen, zoals het drugsgebruik en gevloek voor scholen met religieuze identiteit. Deelnemers benoemen verder dat het boek *gedateerd* is. Voor sommige deelnemers is dit geen belemmering om het boek geschikt te vinden omdat het boek nog steeds herkenbaar kan zijn, en wordt het boek zelfs een klassieker genoemd. Voor anderen is het echter een reden om het boek niet aan te schaffen. Ook over de *toegankelijkheid* van het boek zijn de meningen verdeeld. Het feit dat het boek een bundeling van verhalen en daarmee relatief dik is, werd door sommige deelnemers geïnterpreteerd als ontoegankelijk. Anderen noemden echter dat het vlot en goed leesbaar zou zijn. *Voorkennis* over de auteur werd ook zowel positief als negatief aangehaald. De stijl van de auteur werd door de één toegankelijk genoemd, terwijl andere deelnemers benoemden dat deze stijl niet voor alle scholen geschikt is. Daarnaast roemden sommige deelnemers de bekendheid van de auteur, terwijl een ander zich afvroeg of leerlingen van nu de schrijver nog zouden kennen. Over de uitgever en uitleengeschiedenis werden argumenten gemaakt ten gunste van de geschiktheid van het boek. *Diversiteit* werd in de antwoorden herkend als kleiner thema. De opmerkingen binnen dit thema waren voornamelijk positief: diversiteit in de verhalen en culturele achtergronden werden als positief argument genoemd. Tegelijkertijd sprak een deelnemer twijfels uit over de beeldvorming en mogelijke stereotypen over de verschillende achtergronden. Het boek werd verder door een enkele deelnemer beschreven als in het bijzonder geschikt voor meisjes.

## **12. Lijst B. De dans van de drummers – Hans Hagen**

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden drie grote thema's gevonden: *toegankelijkheid*, *mogelijkheden* en *verhaal*.

Over de *toegankelijkheid* waren deelnemers voornamelijk negatief, zij zagen dit als argument tegen de geschiktheid van het boek. Zowel het benodigde leesniveau als de gelaagdheid in het verhaal maakte dat het boek door deelnemers niet voor elke school geschikt werd geacht, zoals omschreven door de volgende deelnemer:

De boeken van deze schrijver vereisen een zeker leesniveau. Ik zou het wel elk kind gunnen, bijvoorbeeld door het boek voor te lezen. Maar ik denk niet dat ik het overal in de bibliotheek zou neerzetten.

Ook aan de toegankelijkheid van het onderwerp en de herkenbaarheid van het verhaal werd door een deelnemer getwijfeld. Het boek werd in het bijzonder geschikt geacht voor sterkere lezers, en scholen waar veel tijd aan leesbevordering wordt besteed. Daaraan gerelateerd waren sommige deelnemers van mening dat de *mogelijkheden* van het boek beperkt werden doordat er veel promotie en introductie door een volwassene nodig zou zijn. Tegelijkertijd gaven deelnemers aan dat het boek wel goed als voorleesboek zou kunnen dienen, en ingezet zou kunnen worden bij verschillende (muzikale) activiteiten. Over het *verhaal* waren de deelnemers zelf vrij positief. Zij vonden het mooi en sterk, al vonden enkele deelnemers het wat zweverig en de boodschap negatief. *Diversiteit* werd als kleiner thema herkend in de antwoorden van de deelnemers, waarbij de deelnemers de culturele diversiteit positief vonden bijdragen aan de geschiktheid van het boek. Ook de stijl van het boek en het verhaal werd als anders en speciaal getypeerd. Deelnemers beschreven dat het boek mogelijkheden biedt om over andere landen en culturen te leren. Een enkele deelnemer benoemde dat het boek in het bijzonder geschikt zou zijn voor een leerlingenpopulatie met verschillende culturele achtergronden.

### 13. Lijst B. *Tori* – Brian Elstak

In de antwoorden van deelnemers over de geschiktheid van dit boek werden vier grote thema's gevonden: *stijl*, *toegankelijkheid*, *eerste indruk* en *diversiteit*.

Deelnemers benoemden regelmatig aspecten van de *stijl* van het boek als argument voor de geschiktheid van het boek. Zo waren deelnemers te spreken over het avontuurlijke en creatieve karakter van het boek, de spanning en fantasie en de vertellende stijl. Er waren echter ook deelnemers die de fantasie en spanning minder geschikt vonden. De spanning werd door sommige deelnemers beschreven als duister en de fantasie zou kinderen en scholen met een religieuze signatuur afschrikken. Ook de *toegankelijkheid* van het boek werd niet positief geëvalueerd door de deelnemers, en maakte het boek volgens velen niet geschikt. Hierbij werden argumenten aangehaald over de moeilijkheidsgraad van zowel het taalgebruik als de verhaallijn. De deelnemers beschreven daarnaast dat de *eerste indruk* van het boek, gebaseerd op de fysieke aantrekkelijkheid van de kaft en illustraties, niet bijdroeg aan geschiktheid van het boek. Al met al kwam in het merendeel van de antwoorden van deelnemers terug dat zij inschatten dat het boek niet door kinderen (en soms ook niet door leerkrachten) uitgekozen zou worden en daarom veel promotie nodig zou hebben. *Diversiteit* kwam ook regelmatig terug in de antwoorden van de deelnemers. In sommige gevallen werd dit als positief aspect aangehaald, zoals in dit antwoord:

Het boek is creatief en anders, het is daarom een aanvulling op de bestaande collectie. De hoofdpersonen in dit avonturen boek zijn gekleurde kinderen, waardoor de collectie inclusiever zal zijn.

Er werd beschreven dat het boek anders is dan andere boeken in de collectie, dat het boek ervoor kan zorgen dat leerlingen leren over een andere cultuur en verteltraditie, dat de hoofdpersonen van kleur bijdragen aan inclusiviteit en herkenbaarheid voor leerlingen met een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond. Tegelijkertijd wordt door enkele andere deelnemers juist getwijfeld aan de herkenbaarheid omdat de setting en cultuur mogelijk niet tot de verbeelding zouden spreken.

### Conclusie

In het algemeen werden diversiteitsargumenten niet vaak aangehaald in de argumentatie over de geschiktheid van boeken: in de meeste gevallen was het geen groot thema. Er werden vaker argumenten gemaakt op basis van de toegankelijkheid en stijl van de boeken dan op basis van diversiteitskenmerken. Bij de boeken in lijst A werden diversiteitsargumenten relatief vaker aangehaald dan bij de boeken in lijst B.

In lijst A hebben de boeken die het minst geschikt worden geacht (*George* en *Storm*) gemeen dat zij de thema's genderidentiteit en seksuele oriëntatie expliciet behandelen. Diversiteitsaspecten werden bij deze boeken ook het vaakst genoemd in de argumentatie voor of tegen geschiktheid van de boeken. Als positieve argumenten werd benoemd dat de boeken voor herkenning kunnen zorgen, mogelijkheden bieden om te leren over anderen en aanknopingspunten voor gesprekken bieden. Als negatieve argumenten werd benoemd dat de thema's (te) specifiek en gevoelig zijn om in de vaste collectie opgenomen te worden en dat het botst met de visie van sommige scholen, met name (streng) religieuze scholen. Dezelfde positieve argumenten en het negatieve argument over de signatuur van de school kwamen in mindere mate terug bij het boek waar homoseksualiteit aanwezig is maar geen grote rol speelt (*De beste school van de wereld*). Contragenderstereotypen voor meisjes

werden ook door een deel van de deelnemers herkend en benoemd in hun argumentatie voor of tegen boeken. Met name bij het duidelijke voorbeeld van meisjes en voetbal (*F-Side story*) werd aangehaald dat het een aanvulling is op het aanbod. De andere kant van dit contrastereotype is dat meningen sterk verdeeld waren over de doelgroep die het boek zou kunnen aanspreken. Een aspect dat in het selectieproces van de boeken naar voren kwam maar dat niet door deelnemers benoemd werd is de conformistische omgang met bestaande gendernormen (*Arabesk* en *Pudding Tarzan*). Het stereotype over mannelijkheid in *Pudding Tarzan* werd door deelnemers niet erkend als belangrijk in het collectievormingsproces.

In lijst B hebben de boeken die het minst geschikt worden geacht (*Tori* en *De dans van de drummers*) gemeen dat zij enkel personages van kleur bevatten. Ook *Polleke* en *De jongen die niet gaat verhuizen* worden minder vaak geschikt geacht: deze boeken hebben gemeen dat ze expliciet thema's als interculturele relaties en de vluchtelingensituatie behandelen. Diversiteit was bij de meeste boeken in deze lijst geen groot thema in de argumentatie van deelnemers. Argumenten over diversiteit gingen zowel over de achtergrond van personages, over de setting van het verhaal en over bepaalde thema's (bijvoorbeeld vluchtelingen, discriminatie, migratie, interculturele relaties), en waren zowel positief als negatief. De positieve argumenten benadrukten net als bij de boeken in lijst A dat boeken voor herkenning kunnen zorgen en mogelijkheden bieden om te leren over anderen. Ook aansluiting bij de actualiteit en de mogelijkheid tot gesprekken op basis van het boek werden hierbij aangehaald. Tegelijkertijd werd de herkenbaarheid ook regelmatig als negatief argument aangehaald. Zo werd bijvoorbeeld getwijfeld of bepaalde thema's (zoals vluchtelingenproblematiek in *De jongen die niet gaat verhuizen*) en settings (zoals België in *De jongen die niet gaat verhuizen*, Amerika in *Mag ik naast je zitten?*, de jungle in *Tori* en de stadse setting in *Polleke*) wel voldoende herkenning en aansluiting bij de populatie zouden hebben. Bij andere boeken die zich in andere landen afspeelden werd de setting alleen positief (*De bende van Adlan*) of niet (*De dochters van sjeik Boul-Boul*) benoemd. De mogelijke aanwezigheid van stereotypen werd slechts door een enkele deelnemer benoemd (*Polleke* en *De dochters van sjeik Boul-Boul*). Daarnaast speelde etniciteit of culturele achtergrond van de auteur helemaal geen rol in de argumentatie. Bekendheid met de schrijver was daarentegen wel een vaak genoemd argument: deelnemers haalden regelmatig zowel hun eigen ervaring met schrijvers als de bekendheid van schrijvers bij leerlingen aan.

### **3.3 Factoren die een rol spelen bij collectievorming**

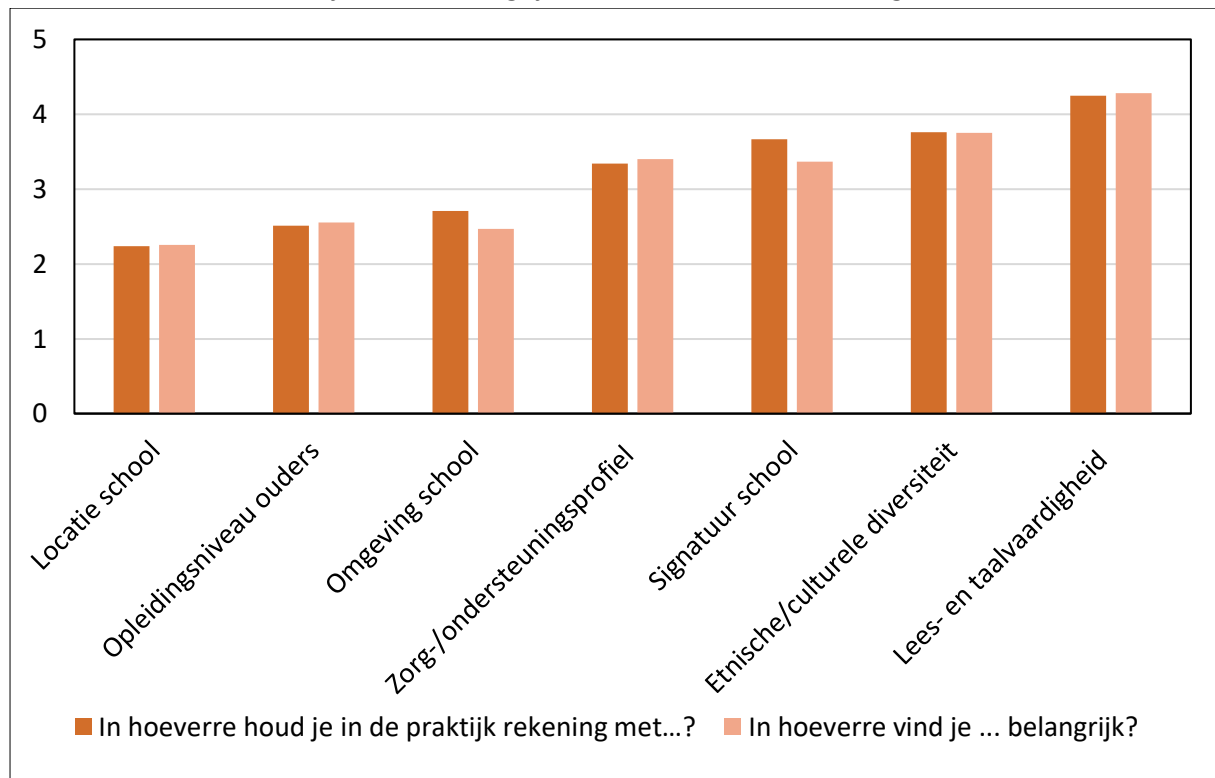
#### **School en leerlingenpopulatie**

Figuur 4 laat zien in hoeverre deelnemers gemiddeld rekening houden met factoren gerelateerd aan de school en leerlingenpopulatie en hoe belangrijk ze deze factoren vinden voor collectievorming (beide op een schaal van 1 tot 5, waarbij een hogere score staat voor meer rekening houden en belangrijker). Er was een significant verschil in de mate waarin deelnemers rekening houden met deze factoren in de praktijk en in hoe belangrijk ze de factoren vinden. Deelnemers houden meer rekening met de lees- en taalvaardigheid van de populatie en vinden deze factor belangrijker dan de meeste andere factoren. Daarentegen vinden deelnemers de locatie van de school, opleidingsniveau van ouders en omgeving van de school (stedelijk of platteland) minder belangrijk dan de andere factoren en houden ze hier ook minder rekening mee. In twee gevallen was er een verschil in de mate waarin in de praktijk rekening wordt gehouden met een factor en hoe belangrijk de factor

wordt gevonden, namelijk voor omgeving van de school en signatuur van de school. In beide gevallen was de praktijkscore hoger dan de belangscore.

#### Figuur 4

*Gemiddelde scores voor de mate waarin deelnemers rekening houden met school- en leerlingfactoren en de mate waarin ze deze factoren belangrijk vinden voor collectievorming*

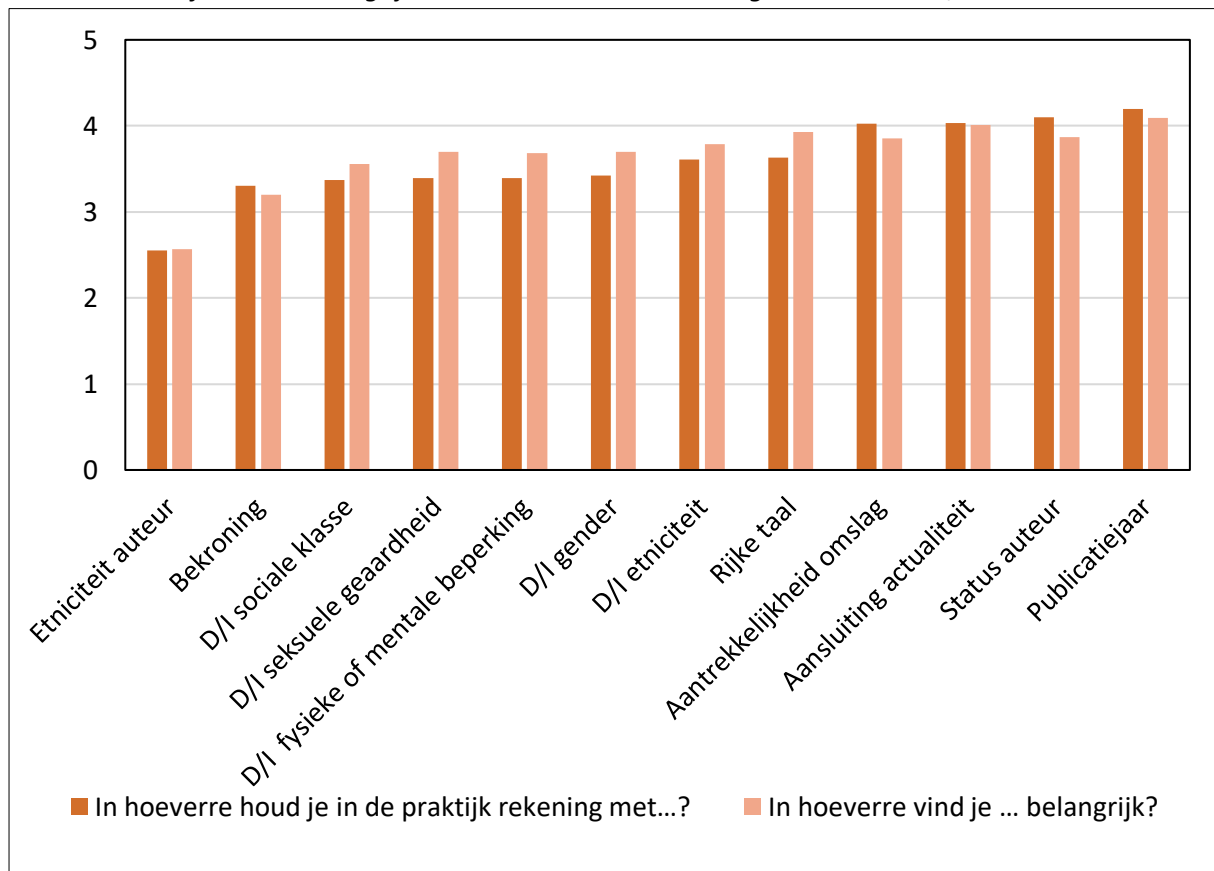


#### Boekfactoren

Figuur 5 laat zien in hoeverre deelnemers gemiddeld rekening houden met boekfactoren en hoe belangrijk ze deze factoren vinden voor collectievorming (beide op een schaal van 1 tot 5, waarbij een hogere score staat voor meer rekening houden en belangrijker). Er was een significant verschil in de mate waarin deelnemers rekening houden met deze factoren in de praktijk en in hoe belangrijk ze de factoren vinden. Deelnemers houden minder rekening met etniciteit/culturele achtergrond van de auteur en bekroning van een boek dan met de meeste andere factoren en vinden deze factoren ook minder belangrijk. Verder gaven deelnemers aan in de praktijk minder rekening te houden met de meeste diversiteitsfactoren dan met aantrekkelijkheid van de omslag, aansluiting bij de actualiteit, status van de auteur en publicatiejaar, hoewel ze de diversiteitsfactoren niet minder belangrijk vonden. Voor de factoren aantrekkelijkheid omslag, status auteur en publicatiejaar was de praktijkscore hoger dan de belangscore. Voor verschillende vormen van diversiteit en de mate van rijke taal was de praktijkscore daarentegen lager dan de belangscore.

**Figuur 5**

Gemiddelde scores voor de mate waarin deelnemers rekening houden met boekfactoren en de mate waarin ze deze factoren belangrijk vinden voor collectievorming. DI = diversiteit/inclusie.



### Open vragen

Deelnemers werd gevraagd (1) waarom ze met factoren wel of geen rekening houden in de praktijk, (2) waarom ze factoren wel of niet belangrijk vinden voor collectievorming en (3) welke andere factoren die niet in de lijst stonden voor hen nog meespelen. Wat betreft de antwoorden op vraag 1 en 2 zoomen we hieronder in op de diversiteitsaspecten. Ten behoeve van de leesbaarheid zijn in de citaten soms kleine tekstuele toevoegingen of aanpassingen gedaan, weergegeven tussen vierkante haken.

Bijna de helft van de deelnemers noemde in hun antwoorden waarom ze diversiteit wel of niet belangrijk vinden in het proces van collectievorming. De twee redenen die hierbij het vaakst genoemd werden hebben te maken met het gebruik van boeken als spiegels en als vensters. Boeken als spiegels bieden kinderen mogelijkheden om zichzelf te herkennen in personages en verhalen. Boeken als vensters bieden kinderen mogelijkheden om te leren over mensen of dingen die ze nog niet kennen. De balans tussen deze twee functies van boeken is volgens deze deelnemers belangrijk:

Kinderen met verschillende achtergronden, levens of problematieken vinden zo herkenning in de collectie en krijgen het gevoel dat ze gezien en gehoord worden. Kinderen bij wie deze onderwerpen niet persoonlijk aansluiten leren zo over andere kinderen en krijgen meer begrip en inlevingsvermogen.

Er waren echter ook deelnemers die alleen herkenning of alleen verbreding van het wereldbeeld noemden in hun argumentatie, waarbij alleen herkenning vaker voorkwam dan alleen verbreding van het wereldbeeld. Daarnaast werd door enkele deelnemers benoemd dat diversiteit in boeken in de schoolbibliotheek belangrijk is omdat het leerkrachten kan helpen om bepaalde onderwerpen bespreekbaar te maken in de klas. Tegelijkertijd werd door vijf deelnemers benoemd dat diversiteit geen prioriteit heeft bij de keuze voor boeken. Zo werd beschreven dat de aanwezigheid van diversiteit mooi meegenomen is, maar voor hen geen doorslaggevende reden is om een boek aan te schaffen omdat het bieden van boeken die leesplezier en -motivatie aanwakkeren prioriteit heeft. Ongeveer een derde van de deelnemers noemde factoren die de rol van diversiteit in collectievorming in de praktijk belemmeren. De grootste factor was aansluiting bij de wens, visie en signatuur van scholen. Sommige deelnemers gaven hierbij aan een botsing tussen persoonlijke visie en visie van de school te ervaren, zoals beschreven door deze deelnemer:

Vanwege de signatuur van de school. Ik vind sommige dingen belangrijk en zou er graag meer van in de collectie willen hebben (vooral op het gebied van diversiteit), maar de scholen staan daar op sommige vlakken absoluut niet open voor. Dan is het wel belangrijk dat ik oplet die boeken er dus juist niet voor te bestellen. Persoonlijk vind ik dat een verarming voor de leescultuur van de kinderen, maar de scholen zijn daarin heel duidelijk: die boeken komen er niet in.

Hoe deelnemers met deze botsing omgaan blijkt erg te verschillen, zoals geïllustreerd door de volgende voorbeelden:

Persoonlijk kan ik bepaalde thema's wel belangrijk vinden en kan ik vinden dat deze thema's in de schoolbibliotheek horen te staan, maar het is niet mijn bibliotheek. Ik ben leesconsulent en bied maatwerk. Ik vind het belangrijker dat kinderen met plezier lezen en dat ze zo hun leessmaak langzaam ontwikkelen, dan dat ik boeken in de bieb zet die dan niet gelezen worden of waar dan zelfs ophef over zou ontstaan. Rustig aan, dan breekt het lijntje niet, zeggen ze wel eens.

[A]ls ik het belangrijk vind, hou ik er ook rekening mee. Of ik zou een school hebben die streng gelovig is, dan moet je hun ideeën ook respecteren. Maar ik weet niet of ik dan voor die school zou kunnen werken.

Een andere factor die een aantal keer genoemd werd als beperkend voor de rol van diversiteit in het proces van collectievorming was het aanbod. Hierbij werd genoemd dat deelnemers afhankelijk zijn van het aanbod en dat het aanbod met betrekking tot diversiteit in boeken groeit maar nog steeds beperkt is. Ook werd door een aantal deelnemers genoemd dat zij afhankelijk zijn van informatievoorziening over diversiteitsfactoren in een boek. Als bijvoorbeeld in de aanschafinformatie deze factoren niet genoemd worden, kan er ook geen rekening mee worden gehouden. Ook de beperking van tijd en budget belemmeren volgens sommige deelnemers de rol van diversiteit in de collectievorming.

In reactie op de derde vraag werden veel verschillende aanvullende overwegingen genoemd. Een aantal van deze factoren had betrekking op de school of leerlingenpopulatie: onder andere wensen



van leerlingen, leerkrachten, leesconsulenten of scholen, aansluiting bij het onderwijsconcept of -thema's, leesproblemen in de leerlingenpopulatie, anderstaligheid in de leerlingenpopulatie, leerlingenaantallen, de locatie van de school ten opzichte van de bibliotheek en of boeken ook thuis worden geleend. Andere factoren ging over de boeken zelf: onder andere variëteit in soort boeken, variëteit in leesniveau, variëteit in leeftijdsindicaties, kwaliteit van het verhaal, taalgebruik (toegankelijkheid en vloeken), verwachte uitleenfrequentie, recensie, onderdeel van een serie, diversiteit in problematieken die worden aangekaart, 'fun factor', voorleespotentie, lay-out en illustraties. Ook werden een aantal factoren over de makers van het boek genoemd: of de auteur uit de omgeving komt, de uitgever an sich en de religieuze identiteit van schrijver en uitgever. Overige factoren die genoemd werden zijn het budget, aansluiting bij landelijke campagnes en eigen enthousiasme over een boek.

### **Conclusie**

Etnische/culturele samenstelling van de leerlingenpopulatie is volgens deelnemers een belangrijke factor in het proces van collectievorming, net zo belangrijk als de lees- en taalvaardigheid in de populatie. De mate waarin deelnemers rekening houden met de etnische/culturele samenstelling van de populatie komt overeen met hoe belangrijk ze het vinden: op dit vlak lijken ze dus geen belemmeringen te ervaren. Daarentegen blijkt dat deelnemers meer rekening houden met de signatuur en omgeving van school dan zij eigenlijk belangrijk vinden. Etnische/culturele achtergrond van de auteur blijkt geen belangrijke factor voor deelnemers, en hier wordt dan ook weinig rekening mee gehouden in de praktijk. Diversiteitsaspecten van de boeken daarentegen werden wel als belangrijk gescoord door deelnemers. Belangrijke redenen die door deelnemers werden genoemd waren de functies van boeken als spiegels en vensters. Enkele deelnemers haalden daarentegen aan dat diversiteit niet de prioriteit heeft. In de praktijk lukt het deelnemers niet om in dezelfde mate rekening te houden met deze diversiteitsaspecten: hier lijken zij dus wel belemmeringen te ervaren. Deelnemers noemen bijvoorbeeld de visie van scholen, het beperkte aanbod, de informatievoorziening, tijd en geld. In de praktijk houden deelnemers meer rekening met publicatiejaar, omslag, status van een auteur en aansluiting bij de actualiteit. Deelnemers houden zelfs meer rekening met publicatiejaar, omslag en status van de auteur dan zij aangeven belangrijk te vinden.

## 4 Methode interviews

### Procedure

Deelnemers aan de vragenlijst kregen aan het eind van deze lijst de keuze om via een apart contactformulier hun contactgegevens achter te laten voor deelname aan een interview. Hierbij werd wel expliciet gecommuniceerd dat de focus in de interviews zou liggen op diversiteitsvraagstukken, zodat deelnemers geïnformeerd konden kiezen of ze hier het gesprek over aan zouden willen gaan. De interviews zijn online door telkens dezelfde onderzoeker afgenomen en duurden ongeveer één uur. Met toestemming van de deelnemers zijn de interviews opgenomen. Opnames van de interviews zijn getranscribeerd, waarbij identificerende informatie zoals namen van gemeenten, plaatsen en scholen is geanonimiseerd. Deze transcripten zijn vervolgens geanalyseerd ten behoeve van dit rapport. Deelnemers aan de interviews ontvingen een beloning in de vorm van een boekenbon van €25. De procedure is goedgekeurd door de Ethiek Commissie van de Faculteit Governance and Global Affairs van de Universiteit Leiden.

### Deelnemers

Elf deelnemers hebben hun contactgegevens achtergelaten om deel te nemen aan de interviews. Alle 11 deelnemers zijn benaderd en geïnterviewd. Omwille van de anonimiteit zijn verder geen gegevens van deze deelnemers opgevraagd of geregistreerd.

### Interviews

De interviews waren semigestructureerd opgezet, aan de hand van vooraf opgestelde onderwerpen en vragen (Bijlage D). De opzet is eerst als pilot uitgeprobeerd, waarna vragen zijn aangescherpt. Er waren 7 hoofdvragen, waarna verschillende extra vragen (*planned prompts*) konden worden gebruikt indien bepaalde onderwerpen nog niet aanbod waren gekomen (Leech, 2002). Gedurende het interview werd daarnaast gebruik gemaakt van *informal prompts* (bevestigende of aanmoedigende reacties) en *floating prompts* (vragen ter verduidelijking; Leech, 2002). De volgorde van de vragen stond niet vast en was afhankelijk van de voortgang van het gesprek. Wel was vooraf bepaald dat elk interview werd gestart met minder gevoelige, algemene vragen over de functie en werkzaamheden van de deelnemer, en werd geëindigd met vragen over diversiteit en representatie en de rol in collectievorming, om deelnemers op hun gemak te stellen en een veilige omgeving te creëren (Adams, 2015). De interviews zijn na afloop getranscribeerd ten behoeve van het analyseproces.

### Data-analyse

Net als bij de open vragen in de vragenlijst is de inhoud van de interviews kwalitatief geanalyseerd, waarbij specifiek de focus is gelegd op de rol van diversiteit in het collectievormingsproces. Meer details over dit proces zijn terug te vinden in Bijlage C. Voor de leesbaarheid zijn in de citaten soms kleine tekstuele toevoegingen of aanpassingen gedaan, weergegeven tussen vierkante haken.

## 5 Resultaten interviews

### 5.1 Houdingen

Uit de interviews bleek dat deelnemers verschillende houdingen hadden ten opzichte van diversiteit in de collectie: passief, actief in positieve zin (bevorderen van diversiteit) en actief in negatieve zin (beperken van diversiteit). Actief in negatieve zin kon voorkomen in combinatie met de andere houdingen.

#### Passieve houding

Twee deelnemers benoemden expliciet dat ze niet actief bezig waren met diversiteit tijdens collectievorming, hoewel ze wel positief waren over diversiteit in de collectie. Beide deelnemers beschreven dat ze het ook niet nodig achtten om diversiteit een rol te laten spelen in de collectievorming. Als reden werd de werkomgeving (platteland buiten de Randstad) aangehaald. Zo werd beschreven dat de populatie minder divers is en thema's rondom diversiteit minder spelen dan in de Randstad. Hoewel ook het belang van leren over anderen werd benoemd, lijken deze deelnemers prioriteit te geven aan herkenning in boeken en leesbevordering door deze herkenning. De deelnemers beschreven ook een belangrijke rol voor scholen: zij zouden wel actief boeken met of over diversiteit aanschaffen wanneer scholen hiernaar zouden vragen of projecten over zouden hebben. De volgende stukjes uit één van de interviews illustreren deze houding:

En ik zal heel eerlijk zijn, ik kijk niet echt heel veel naar diversiteit. Ik vind het wel mooi. Dat eens een keer, ja een, ja, hoe moet ik dat zeggen? Ja, dat eens een keer iemand van een andere cultuur de hoofdrol speelt, dan denk ik hé, eindelijk. [...] En ja, je moet ook niet vergeten wij zijn ook echt een plattelandsgemeente, hè. Dus er zitten heel weinig, ja, bijvoorbeeld op <SCHOOL> zitten wel kinderen met een andere nationaliteit en die komen er ook wel stil steeds meer, maar dat is niet bijvoorbeeld de helft van de klas. Dat zijn twee of drie kinderen in de klas. [...] Maar stel, de vraag zou komen dat er meer boeken over diversiteit [nodig zijn] [...] dat scholen, ja net als het project lentekriebels doen, weet je wel? Als ze dat vragen van 'weet je, kun je me daar een collectie voor geven?' Ja, goed, dan speel ik daar wel op in.

Daarnaast werd door twee deelnemers beschreven hoe diversiteit in de schoolbibliotheek automatisch langzaam toeneemt, zonder dat daar een actieve houding voor nodig is, omdat boeken de maatschappij en maatschappelijke problemen weerspiegelen.

#### Actieve houding: bevorderen

Negen deelnemers gaven aan diversiteit wel mee te nemen in het proces van collectievorming in positieve zin. Deze deelnemers noemden verschillende manieren waarop ze bezig zijn met het bevorderen van diversiteit, hoewel niet alle deelnemers concreet konden maken hoe zij diversiteit een rol lieten spelen anders dan 'letten op' of 'kijken naar'. Voorbeelden van hoe diversiteit in de praktijk een rol speelt in de collectievorming zijn te verdelen in voor, tijdens en na de aanschaf. Voor de aanschaf maken meerdere deelnemers gebruik van informatie over diversiteit in boeken uit nieuwsbrieven, van sociale media, van websites, van lijsten (zoals van de kinderboekenambassadeur), of uit podcasts (met name de Grote Vriendelijke Podcast). Sommige

deelnemers benoemden daarnaast dat ze eigen lijstjes bijhouden met boeken met diversiteit om uit te selecteren, actief zoeken naar (alternatieve) boeken waar bepaalde vormen van diversiteit in voorkomen en specifieke uitgeverijen die veel boeken met diversiteit uitgeven raadplegen. Tijdens de aanschaf zijn goed overzicht houden van diversiteit in de collectie en evalueren hoe divers de hoofdpersonen zijn praktische voorbeelden. Daarnaast werd door enkele deelnemers genoemd dat er soms extra geld wordt uitgegeven of boeken sneller worden aangeschaft omdat er (een vorm van) diversiteit in voorkomt. Na de aanschaf speelt diversiteit vooral een rol door de plaatsing van boeken zodat ze opvallen en het attenderen van leesconsulenten en docenten op bepaalde boeken.

Zeven van de deelnemers met een positief actieve houding gaven aan geen andere criteria te hanteren voor boeken die bijdragen aan diversiteit dan voor andere boeken. Deelnemers waren het eens dat kwaliteit van het boek altijd een belangrijk criterium blijft, hoewel er verschillende meningen waren over of er voldoende boeken met diversiteit van hoge kwaliteit zijn. Daarnaast beschreven deelnemers dat het lastig is om andere eisen te stellen aan boeken die bijdragen aan diversiteit, omdat ze van tevoren niet altijd weten of een boek aan diversiteit bijdraagt en omdat het aanbod en daarmee de keuze nog beperkt is. Enkele extra criteria die wel genoemd werden zijn of er geen uitsluiting plaatsvindt in het boek en of meisjes geen ondergeschikte rol hebben. Daarnaast beschreef een deelnemer hoe er soms werd afgeweken van het criterium 'verwachte belangstelling' dat normaal gesproken gehanteerd, wordt wanneer boeken bijdragen aan diversiteit.

Als reden voor de actieve houding wat betreft diversiteit werd vaak verwezen naar de metaforen van boeken als spiegel (boeken voor herkenning) en venster (boeken om kennis te maken met anderen). Bijna alle deelnemers noemden dat ze het belangrijk vinden om leerlingen boeken aan te bieden waarmee ze kunnen leren over en kennismaken met mensen of ervaringen die ze zelf niet kennen. Tegelijkertijd benoemden ook bijna alle deelnemers dat ze diversiteit in boeken belangrijk vinden voor herkenning. In lijn met de venstermetafoor benoemden de meeste deelnemers dat de manier waarop diversiteit een rol speelt in de collectievorming niet afhankelijk is of idealiter niet zou moeten zijn van de leerlingpopulatie. Sommige deelnemers twijfelden hier echter over en zagen ook voordelen aan het aanpassen van collecties op basis van herkenning, als het aanbod dat toe zou laten, zoals ook te zien is in het volgende citaat:

Ik kan me voorstellen dat je bijvoorbeeld in een stad [...] bepaalde wijken hebt dat je dan meer boeken, ja misschien nog meer boeken hebt waar kinderen zich in kunnen herkennen, zeg maar. Maar aan de andere kant is het toch gewoon belangrijk dat je leest over alles wat in de wereld kan gebeuren, dus het kan ook juist over iets zijn wat heel anders is dan hoe het bij jou thuis gaat. [...] Dat jouw blik op de wereld daardoor ook verruimd wordt zeg maar.

### **Actieve houding: beperken**

In bijna alle interviews kwam naar voren dat deelnemers in meer of mindere mate rekening houden met de religieuze identiteit van scholen. Het vaakst werd hierbij verwezen naar het voldoen aan de wens van (streng) christelijke scholen om geen boeken met magie, vloeken, dinosaurussen of aspecten van de evolutietheorie aan te schaffen, of juist wel boeken van christelijke schrijvers en uitgevers. Ongeveer de helft van de deelnemers noemde daarnaast diversiteitsaspecten waar zij actief op letten in samenwerking met (streng) religieuze scholen, namelijk genderidentiteit en seksuele oriëntatie. De manier waarop deelnemers hier rekening mee hielden wisselde sterk: sommigen gaven aan af en toe te overleggen als ze twijfelden, anderen beschreven dat boeken met

non-binaire, transgender of niet-heteroseksuele personages per definitie niet worden aangeschaft. Niet alleen de wensen van het schoolbestuur, maar ook die van leerkrachten en ouders werden hiervoor als aanleiding genoemd. Hoewel enkele deelnemers begrip toonden voor de wensen van scholen, gaf het merendeel aan een botsing te ervaren tussen de wensen van de school en hun persoonlijke visie.

## **5.2 Praktische beperkingen**

Bij veel deelnemers bleek dat de rol die diversiteit in het collectievormingsproces heeft in ontwikkeling is, zowel overkoepelend doordat de bibliotheek er actief mee bezig is, als persoonlijk door scholing, bewustwording en reflectie op eigen blinde vlekken en voorkeuren. Ook de deelnemers die een passieve houding hadden, beschreven dat ze zich meer bewust werden van (het gebrek aan) diversiteit in de collectie en aan de hand van deelname aan het onderzoek tot nieuwe inzichten waren gekomen. Toch gaven sommige deelnemers aan dat het hen niet altijd lukt om rekening te houden met diversiteit in de collectie zoals ze het graag zouden willen. Naast de wensen van scholen werden nog andere praktische belemmeringen aangehaald, onder te verdelen in het aanbod en het proces.

### **Aanbod**

Hoewel vaak werd erkend dat het aanbod van boeken met diversiteit op het gebied van etnische/culturele achtergrond, gender en seksuele oriëntatie de laatste jaren is toegenomen, werd afhankelijkheid van het aanbod vaak door deelnemers als belemmering genoemd. Deelnemers hadden daarbij wisselende inzichten over op welke vlakken vooral nog diversiteit in het aanbod mist (bijvoorbeeld vooral op het gebied van etnische/culturele diversiteit of LHBTIQ+-personages). Volgens sommige deelnemers moeten er vooral meer luchtige, positief ingestoken en niet-problematiserende boeken komen, waarin het diversiteitsaspect normaal is en niet per definitie het hoofdonderwerp van het verhaal. Deze boeken zijn volgens deze deelnemers makkelijker op alle, inclusief (streng) religieuze, scholen te plaatsen en geschikter voor leerlingen van alle leeftijden. Hoewel boeken met nadruk op het diversiteitsaspect wel kunnen helpen bij herkenning en het bespreekbaar maken van onderwerpen, zijn het volgens deze deelnemers vooral de luchtige, positieve en niet-problematiserende verhalen die bijdragen aan normalisatie. Het antwoord van de volgende deelnemer weerspiegelt deze gedachtes:

Je hebt dan van die informatieve boeken, wat er dan zo ontzettend dik bovenop ligt, daar houd ik eigenlijk helemaal niet van. [...] Maar op zich ook prima dat het gemaakt wordt, hè, voor iemand die er een keer een spreekbeurt over moet houden of zo. Maar ik vind helemaal niet dat je dat zo al zo stigmatiserend moet neerzetten, omdat je daarmee ook helemaal niet meehelpt om het te normaliseren. Dus ik zou het liefste het gewoon willen dat het gewoon op een hele normale manier gewoon in kinderboeken in leesboeken gewoon voorbijkomt. En helemaal niet dat het gelijk superbijzonder wordt gemaakt, maar dat het misschien wel een beetje erin verstopt zit. [...] Hoe normaler het overkomt, hoe normaler het ook wordt voor kinderen.

### **Proces**

Ook een aantal aspecten van het collectievormingsproces werd genoemd als belemmering van de rol die diversiteit krijgt, namelijk tijd en geld. Tijd beperkt de rol van diversiteit doordat er volgens

sommige deelnemers niet altijd tijd is om alle boeken in detail te lezen of kennen, goed overzicht te hebben van de collectie, en diversiteit in de aanschaf en/of collectie te analyseren. Daaraan gerelateerd bleek de informatievoorziening een beperkende factor. Deelnemers gaven aan vaak af te gaan op informatie uit recensies of aanschafinformatie, waar niet altijd in genoemd wordt of er personages in het boek voorkomen met verschillende culturele achtergronden, seksuele oriëntaties of genderidentiteiten. Veelal kwamen tips voor boeken met diversiteit uit eigen bronnen. Geld speelt daarnaast een rol doordat het budget de ruimte in de collectie beperkt, waardoor keuzes gemaakt moeten worden waarbij deelnemers verschillende prioriteiten stellen. Zo verschilden deelnemers in of ze prioriteit gaven aan een balans in boeken van verschillende dimensies (recreatieve, Kinderjury-, en Griffelboeken; Walta, 2011), of diversiteit in de collectie. Ook merkten enkele deelnemers op dat diversiteit kan botsen met de belangstelling van leerlingen, waarbij de één meer waarde hechtte aan belangstelling dan de ander. Daarnaast reflecteerden sommige deelnemers op de afweging tussen het bieden van leesplezier en het vervullen van de cognitieve functie,<sup>2</sup> waarbij zij verschillende visies hanteerden. Zo gaan de functies volgens de ene deelnemer hand in hand en zijn ze even belangrijk, terwijl de cognitieve functie volgens een ander pas aan bod komt wanneer er voldoende leesplezier is.

### **5.3 Aanbevelingen**

Door sommige deelnemers werden aanbevelingen gedaan om diversiteit in de schoolcollecties te vergroten. Deze aanbevelingen waren gericht op het vergroten van het aanbod, informatievoorziening en bewustwording, en de samenwerking met scholen.

#### **Vergroten van het aanbod**

Deelnemers zien een gedeelde verantwoordelijkheid van auteurs en uitgevers om diversiteit in het aanbod van kinderboeken te vergroten. Een belangrijk vraagstuk dat daarbij naar voren komt is: wie moet deze boeken maken? Naast de aanbeveling voor huidige auteurs om meer diversiteit in boeken te verwerken, verwezen deelnemers namelijk naar de beperkte (etnische en culturele) diversiteit onder deze auteurs. Sommige deelnemers bevalen daarom aan dat uitgevers meer boeken van auteurs met verschillende etnische of culturele achtergronden uitgeven, of vertaalde boeken van auteurs uit het buitenland, en dat het huidige auteursveld hier ruimte voor maakt. Ook het inhuren van experts op het gebied van diversiteit of inclusie door auteurs dan wel uitgevers en het aanstellen van een beleidsmedewerker inclusie bij uitgeverijen behoren tot de aanbevelingen om diversiteit in het aanbod te vergroten.

#### **Informatievoorziening en bewustwording**

Ongeveer de helft van de deelnemers had aanbevelingen om de informatievoorziening ten aanzien van diversiteit in boeken te verbeteren. Deze deelnemers benoemden dat het zou helpen als aspecten van diversiteit genoemd zouden worden in recensies, boekbeschrijvingen of de aanschaf informatie van de NBD, zodat er rekening mee gehouden kan worden zonder dat alle boeken in detail gelezen hoeven worden. Ook het opstellen van thema- of tiplijsten ter bevordering van diversiteit werd als aanbeveling aangedragen. Hierbij werd benadrukt dat een positieve insteek, een lijstje als tips, beter zou werken dan een lijstje als vereisten. Daarnaast noemden enkele deelnemers

---

<sup>2</sup> De term 'cognitieve functie' is afgeleid van *literary cognitivism*. Deze theorie stelt onder andere dat lezers via fictie kunnen leren over ervaringen en perspectieven van anderen (Harold, 2016).

dat aanduidingen op boeken of online in de vorm van filtermogelijkheden zouden kunnen helpen om boeken te vinden wanneer de tijd beperkt is. Tegelijkertijd uitten sommige deelnemers ongemak bij deze aanbevelingen, omdat het benadrukken van vormen van diversiteit deze boeken als 'anders' zou bestempelen en mogelijk juist stigmatiserend zou kunnen werken. Het zou volgens deze deelnemer mooi zijn als het niet nodig zou zijn om diversiteit te benadrukken, maar nog niet realistisch:

Regelmatig bij de aanschafinformatie komt er zo'n documentje waar boeken extra uitgelicht worden. Nou, dat zou ik met zo'n boek ook best handig vinden, want het moet wel genoemd worden in de AI [aanschafinformatie] als apart aandachtspunt, wil je er apart aandacht aan besteden. En het is alleen maar goed als dat niet hoeft [...], dat het gewoon een aanbod is waar alles in zit, dat dat er gewoon is. Maar dat is nu niet zo, dus dan moet dat er misschien nog gewoon bij staan ook specifiek.

Ook informatievoorziening en bewustwording wat betreft diversiteit in het aanbod en keuzes die daarin gemaakt kunnen worden kwam als aanbeveling naar voren.

### **Samenwerking met scholen**

Behalve dat scholen en leerkrachten volgens sommige deelnemers een rol spelen in diversiteit in de collectie door hun wensen, projecten, en aanvragen, zagen sommige deelnemers ook verantwoordelijkheid voor leerkrachten in het voorlezen en promoten van boeken. Daarvoor is het ook belangrijk dat leerkrachten zelf meer lezen en dat boeken bij hen onder de aandacht worden gebracht. Ook afstemming van wensen en visies wat betreft de cognitieve functie van de schoolbibliotheek tussen de leesconsulent/bibliotheek en de school kwam als aanbeveling naar voren. Hierbij gaat het vooral om de volgende vraag: wie bepaalt welk wereldbeeld en welke boodschappen en lessen er door boeken in de schoolbibliotheek moeten worden overgebracht? Deelnemers gaven aan dit zelf soms een lastige botsing te vinden, en deelnemers verschilden erg in hun interpretatie van deze rolverdeling, zoals geïllustreerd door deze twee citaten uit verschillende interviews:

En die educatieve [cognitieve] functie, dat is eigenlijk wel voor een deel aan de school zelf. En mochten zij daar meer mee willen doen, dan staan wij daar altijd voor open en dan kunnen we altijd echt wel heel veel aanbieden. Maar dat is ook wel een beetje een ding. Wat willen we die kinderen meegeven, ja dat ligt echt bij de school. Daar willen wij ons niet mee bemoeien. Of dat zouden we niet moeten willen, maar stiekem willen we dat dan weer wel.

Ja, je moet daar een balans in zien te vinden [...]. Richting volwassenen collectioneer je volgens mij veel meer op wat de vraag is. En bij jeugd heb je toch ook een stukje opvoeding, zal ik maar zeggen. Dat je ook wil laten zien wat er is en wat er kan en wat er mogelijk is. Dus als je alleen maar boeken neerzet waar vraag naar is, dan krijg je een heel eenzijdige collectie en je probeert juist wat breder dingen weg te zetten. Gewoon ze laten ervaren wat voor moois er wel niet is.

## 6 Conclusie

In dit onderzoek van de Universiteit Leiden en Stichting Lezen is antwoord gezocht op de vraag: in hoeverre en op welke manier speelt diversiteit een rol in besluitvorming rond de collecties van bibliotheken op scholen? In dit deel wordt gereflecteerd op de belangrijkste resultaten, komen beperkingen van het onderzoek aan bod en worden implicaties van het onderzoek beschreven.

### 6.1 De rol van diversiteit: het belang versus de praktijk

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat vrijwel alle deelnemers diversiteit en representatie op verschillende vlakken in kinderboeken waarderen. Het belang van diversiteit in kinderboeken voor zowel herkenning (boeken als spiegels) als voor het leren over anderen (boeken als vensters) werd door de meeste deelnemers erkend. Ook werd diversiteit in boeken net zo belangrijk gevonden als de meeste andere boekfactoren, zoals de mate van rijke taal, het publicatiejaar en de omslag.

Hoewel de meeste geïnterviewden beschreven dat zij actief letten op diversiteit in het collectievormingsproces, spelen sommige andere boekfactoren in de praktijk een grotere rol en is de rol van diversiteit kleiner dan verwacht op basis van het belang dat eraan gehecht wordt. Zowel in de vragenlijst als in de interviews noemden deelnemers dezelfde factoren die de rol van diversiteit in het collectieproces beperken. Eén van de meest genoemde beperkingen is de visie van scholen. Specifiek ging het vaak om (streng) religieuze scholen die geen boeken met LHBTIQ+-thema's of -personages zouden willen. Het is belangrijk om hierbij te benoemen dat er grote verscheidenheid bleek in de mate waarin religieuze scholen deze wensen hadden, en dus in de mate waarin het deelnemers beperkte. Wel omschreven verschillende deelnemers een botsing tussen de visie van scholen en hun persoonlijke visie. Deze overwegingen kwamen ook terug in de actief beperkende houding die in de interviews herkend werd.

Daarnaast werden meer praktische beperkingen genoemd, zoals het beschikbare aanbod, de informatievoorziening over boeken (waar niet altijd uit te herleiden is of er diversiteit in boeken voorkomt), beperkte tijd om boeken en collecties in detail te analyseren en begrenzingen van het budget en daarmee de ruimte in de collectie. Doordat collecties niet oneindig zijn, moeten er keuzes gemaakt worden over welke boeken wel of niet in een collectie terechtkomen. Leesmotivatie en leesplezier staan hierbij hoog op de prioriteitenlijst van de deelnemers. Uit de resultaten blijkt dat herkenbaarheid in sterke mate gelinkt wordt aan leesplezier, en voor sommige deelnemers botst dit met boeken waar diversiteit in voorkomt. Dit lijkt vooral te gelden voor deelnemers buiten de Randstad in plattelandsregio's en komt ook terug in de passieve houding die sommige geïnterviewden lieten zien. Twijfels over de herkenbaarheid en aansluiting van boeken die bijdragen aan diversiteit hangen samen met de gedachte dat deze boeken minder populair zijn bij lezers en daarmee niet bijdragen aan hun leesmotivatie. Een belangrijke vraag voor vervolgonderzoek is daarom in hoeverre deze aanname terecht is en welke verhouding herkenning/verkenning optimaal is voor het leesplezier en de motivatie van verschillende lezers. Een andere afweging die in de resultaten naar voren kwam is die tussen de motiverende en de cognitieve functie van de schoolbibliotheek. Hoewel de visie op de motiverende functie van de schoolbibliotheek bij alle deelnemers sterk naar voren kwam, was de visie op de cognitieve functie van de schoolbibliotheek en specifiek de rol van de bibliotheek hierin sterk wisselend. Zij hadden verschillende opvattingen



over de verantwoordelijkheid van de school en de verantwoordelijkheid van de bibliotheek in het beslissen over welke ervaringen, perspectieven en wereldbeelden er uit boeken geleerd kunnen worden.

Dat diversiteit niet altijd een grote rol speelt in de praktijk was ook terug te zien in de evaluatie van verschillende boeken. Diversiteit werd bij sommige boeken aangehaald als argument voor of tegen de geschiktheid van een boek, maar dit onderwerp voerde niet vaak de boventoon. Het vaakst werden argumenten geformuleerd op basis van de onderwerpen die aan bod komen, tekstuele toegankelijkheid, stijlaspecten zoals humor of spanning, fysieke aantrekkelijkheid en voorkennis over het boek, de uitgever of de auteur. Bij boeken die geselecteerd waren op thema's die te maken hebben met genderrollen, genderidentiteit en seksuele oriëntatie, werden deze thema's vooral aangehaald in de evaluatie van een boek wanneer de thema's in het boek expliciet aan bod kwamen. In deze argumentatie is een duidelijke tweedeling te zien. Aan de ene kant spreekt het volgens deelnemers voor de geschiktheid omdat deze boeken voor herkenning kunnen zorgen, mogelijkheden bieden om te leren over anderen en aanknopingspunten vormen voor gesprekken. Aan de andere kant kunnen de thema's ook te specifiek en gevoelig worden gevonden om in de vaste collectie te worden opgenomen en worden botsingen verwacht met (streng) religieuze scholen. Boeken die deze thema's expliciet behandelen waren dan ook de boeken die door deelnemers het minst geschikt werden gevonden. Wanneer thema's rondom etnische/culturele diversiteit werden genoemd bij de evaluatie van boeken kwam ook een tweedeling naar voren. De positieve argumenten kwamen grotendeels overeen: de boeken kunnen zorgen voor herkenning, voor mogelijkheden om te leren over anderen en aanknopingspunten voor gesprekken. De negatieve argumenten kenmerkten zich vooral door twijfels over de herkenbaarheid en aansluiting bij de populatie. De boeken die voornamelijk personages van kleur bevatten en explicieter thema's als interculturele relaties en vluchtelingen behandelden werden in deze lijst dan ook het minst geschikt geacht. Het risico dat sommige boeken mogelijk bij zouden kunnen dragen aan stereotypen werd verder door weinig deelnemers benoemd: het lijkt dus alsof hier niet veel aandacht voor is in het collectievormingsproces.

## **6.2 Aanbevelingen: aanbod, informatievoorziening en reflectie**

Zowel in de vragenlijst als in de interviews werden meerdere aanbevelingen gedaan om diversiteit in de schoolcollectie te bevorderen. De meest voor de hand liggende aanbeveling is dat de door deelnemers herkende stijgende lijn wat betreft diversiteit in het aanbod moet worden doorgetrokken. In de interviews kwam naar voren dat vooral boeken nodig zijn waarin vormen van diversiteit luchtig verwerkt zitten zonder het hoofdthema te zijn, om deze vormen van diversiteit te normaliseren. Opvallend was echter dat bij de evaluaties van boeken waarin diversiteit voorkwam maar geen prominente rol speelde, deelnemers deze diversiteit ook minder vaak benoemden in hun argumentatie voor (of tegen) geschiktheid van een boek. Het is daarom de vraag of diversiteit in zulke boeken in de praktijk ook echt mee zal worden genomen in het collectievormingsproces. Ook werd in de interviews verwezen naar het verhogen van diversiteit onder de makers van de boeken. Als aanbeveling werd gegeven dat uitgevers vaker samenwerken met auteurs met verschillende etnische of culturele achtergronden, vertaalde boeken uitgeven en experts of beleidsmedewerkers op het gebied van diversiteit aanstellen. Etniciteit of culturele achtergrond van de auteur speelde voor deelnemers echter geen belangrijke rol in het collectievormingsproces, terwijl status van de auteur wel een grote rol bleek te spelen in de evaluatie van boeken. Mogelijk komen boeken van

nieuwe auteurs, ook van nieuwe auteurs van kleur, daarom in de praktijk moeilijker de schoolbibliotheek binnen.

Een andere aanbeveling van deelnemers was om de informatievoorziening over vormen van diversiteit in boeken te verbeteren. Er is immers niet voldoende tijd om alle boeken zelf in detail te lezen en analyseren op diversiteit, waardoor er geen rekening kan worden gehouden met diversiteit wanneer dit niet benoemd wordt in de boekinformatie. Vaak werd hierbij verwezen naar de aanschafinformatie van NBD Biblion en recensies, naar tip- of themalijsten, of bruikbare filters en aanduidingen. Opvallend was hierbij dat sommige deelnemers tegelijkertijd ongemak uitten bij een nadruk op diversiteit en bang waren om hiermee juist stigma's in de hand te werken. Ook werd het risico op eisenlijstjes die als negatief en vervelend zouden worden ervaren aangestipt. Een positieve benadering van tiplijsten in plaats van voorwaardes zou daarom beter ontvangen worden. Een gedeelde opvatting bleek dat het mooi zou zijn als het niet nodig was om aandacht aan diversiteit te besteden, omdat diversiteit al natuurlijk in boeken voor zou komen. Dit was echter niet volgens iedereen realistisch met het huidige aanbod. Een andere aanbeveling die deelnemers deden gaat over de informatievoorziening voor leerkrachten. Omdat leerkrachten volgens hen een belangrijke rol spelen in het voorlezen en promoten van boeken, is het van belang om boeken die bijdragen aan diversiteit bij hen onder de aandacht te brengen.

Andere aanbevelingen om de rol van diversiteit in het collectievormingsproces beter vorm te geven hebben te maken met reflectie, bewustwording en afstemming. Enkele deelnemers reflecteerden zelf op hun eigen blinde vlekken en voorkeuren die hun keuzeprocessen beïnvloeden. Het zou mooi zijn om dit bewustzijn ook bij andere betrokkenen in het collectievormingsproces te vergroten middels voorlichting en trainingen: welke (onbewuste) keuzes worden er gemaakt, en waarom? Een ander aspect waar (meer) bewustwording over gecreëerd zou kunnen worden, is de huidige stand van zaken met betrekking tot diversiteit in het aanbod en in collecties. Hoewel de meeste deelnemers al aangaven bewust te zijn van beperkingen in de diversiteit van het aanbod, bleek dat deelname aan dit onderzoek waarin expliciet aandacht aan dit onderwerp werd besteed tot nieuwe inzichten leidde, ook bij deelnemers die bewust geen actieve houding hadden ten opzichte van diversiteit in de collectie. Daarnaast zou het kunnen helpen om bewustzijn te vergroten over waar op gelet kan worden als het gaat over diversiteit in de collectie. Sommige factoren die het onderzoeksteam bij de selectie van boeken waren opgevallen kwamen immers niet of weinig terug in de evaluatie van boeken, zoals de conformistische manier waarop in sommige boeken met gendernormen wordt omgegaan en mogelijke stereotypen. Naast aandacht voor getalsmatige representatie zou een vervolgstap daarom kunnen zijn om aandacht te wekken voor de manier waarop representatie wordt geboden. Verder bleek uit de resultaten dat er uiteenlopende visies waren over de rol van de leesconsulent/bibliotheek en de rol van de school, met name over de cognitieve functie van de schoolbibliotheek. Dit heeft ook impact op de rol die leesconsulenten aan diversiteit (kunnen) geven in het collectievormingsproces, met name wanneer scholen hier niet om vragen of expliciet thema's beperken. Belangrijke vragen hierbij zijn: wat is de visie van de bibliotheek en van het programma de Bibliotheek *op school* en in hoeverre is er ruimte voor de visie van scholen zelf? Duidelijk opgestelde richtlijnen en grenzen hierover kunnen leesconsulenten helpen in de samenwerking met scholen.

### **6.3 Kenmerken van het onderzoek**

Het is belangrijk om stil te staan bij een aantal beperkingen in de opzet van dit onderzoek. Ten eerste is ervoor gekozen om bestaande boeken ter evaluatie voor te leggen aan de deelnemers. Hoewel dit een beter inkijkje geeft in de daadwerkelijke praktijk dan wanneer niet bestaande boeken zouden worden gebruikt, zorgt dit ervoor dat we geen perfect vergelijkbare boeken hebben voorgelegd en dus geen harde conclusies kunnen trekken over waarom bepaalde boeken wel of niet geschikt worden gevonden. Wel kunnen grotere patronen met betrekking tot waar aandacht aan wordt besteed in antwoorden worden beschreven. Ten tweede zijn niet alle bibliotheken die werken met de Bibliotheek *op school* in het huidige onderzoek gerepresenteerd, zeker niet in de interviews. Aangezien thema's rondom diversiteit verschillend lijken te spelen in verschillende regio's, kan dit de resultaten van het onderzoek gekleurd hebben. Daarentegen is het gebruik van zowel vragenlijsten als interviews een sterk punt van het onderzoek. De resultaten van deze verschillende technieken vullen elkaar goed aan en versterken de conclusies.

### **6.4 Ten slotte**

Terugkomend op de vraag 'In hoeverre en op welke manier speelt diversiteit een rol in besluitvorming rond de collecties op scholen?' blijken deelnemers veel verschillende aanpakken te hanteren, uiteenlopende eigen bronnen te gebruiken en verschillende visies te hebben op het collectievormingsproces. Dit laat zien dat leesconsulenten en bibliotheken veel van elkaars aanpak zouden kunnen leren. Daarnaast werpt het belangrijke vervolgvragen op: in hoeverre en op welke manier willen het programma de Bibliotheek *op school* en bibliotheken hier actief beleid over voeren? De verschillende argumentaties, manieren waarop diversiteit een rol krijgt in het proces en aanbevelingen uit het onderzoek bieden een mooi startpunt voor reflectie op en beantwoording van deze vraag.

## Literatuurlijst

- Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews (pp. 492-505). In Kathryn E. Newcomer, Harry P. Hatry, & Joseph, S. Wholey (Eds), *Handbook of Practical Program Evaluation 4<sup>th</sup> Edition* (pp. 492-505). Wiley.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773-785.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
- Cameron, L., Rutland, A., & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioral Development, 31*(5), 454-466.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douche, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development, 77*(5), 1208-1219.
- Clark, C. M. (2015). *The origins of heterosexist attitudes among young children*. Master's dissertation, University of Texas at Austin. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/2152/32073>
- De Bruijn, Y., Emmen, R. A. G., & Mesman, J. (2021a). Ethnic diversity in children's books in the Netherlands. *Early Childhood Education Journal, 49*(3), 413-423.
- De Bruijn, Y., Emmen, R. A. G., & Mesman, J. (2021b). What do we read to our children? Messages concerning ethnic diversity in popular children's books in the Netherlands. *SN Social Sciences, 1*(8), 1-21.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Harold, J. (2016). Literary Cognitivism. In Noel Carroll & John Gibson (eds.), *Routledge Companion to Philosophy of Literature* (pp. 382-393). Routledge.
- Hefflin, B. R., & Barksdale-Ladd, M. A. (2001). African American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for grades K-3. *The Reading Teacher, 54*(8), 810-819.
- Hewstone, M., & Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology, 50*(3), 374-386.
- Ito, T. A., & Urland, G. R. (2003). Race and gender on the brain: Electrocortical measures of attention to the race and gender of multiply categorizable individuals. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(4), 616-626.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., Ge, L., & Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental Science, 8*(6), F31-F36.
- Lance, K. C., & Hofschire, L. (2012). *Change in school librarian staffing linked with change in CSAP reading performance, 2005 to 2011*. [http://www.lrs.org/documents/closer\\_look/CO4\\_2012\\_Closer\\_Look\\_Report.pdf](http://www.lrs.org/documents/closer_look/CO4_2012_Closer_Look_Report.pdf)
- Larsen, N. E., Lee, K., & Ganea, P. A. (2018). Do storybooks with anthropomorphized animal characters promote prosocial behaviors in young children? *Developmental Science, 21*(3), e12590.

- Leech, B. L. (2002). Asking questions: Techniques for semistructured interviews. *PS: Political Science & Politics*, 35(4), 665-668.
- Leinbach, M. D., & Fagot, B. I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development*, 16(3), 317-332.
- Mesman, J., van den Rozenberg, T., van Veen, P. D., Zicha, L., Groeneveld, M. G. (2019a). *Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas*. Rapport voor uitgeversorganisatie de GEU. (online te raadplegen op <https://www.judimesman.nl/societal-projects>)
- Mesman, J., van Veen, P. D., van den Rozenberg, T., Zicha, L., Groeneveld, M. G. (2019b). *Etnische diversiteit en stereotypering in schoolboeken voor de brugklas*. Rapport voor uitgeversorganisatie de GEU. (online te raadplegen op <https://www.judimesman.nl/societal-projects>)
- Nguyen, H. H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1314-1334.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13.
- Poteat, V. P., & Anderson, C. J. (2012). Developmental changes in sexual prejudice from early to late adolescence: The effects of gender, race, and ideology on different patterns of change. *Developmental Psychology*, 48(5), 1403-1415.
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Eichstedt, J. A., Sen, M. G., & Beissel, C. F. (2002). Men don't put on make-up: Toddlers' knowledge of the gender stereotyping of household activities. *Social Development*, 11(2), 166-181.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715-1737.
- Ramos, F., & Krashen, S. (1998). The impact of one trip to the public library: Making books available may be the best incentive for reading. *The Reading Teacher*, 51(7), 614-615.
- Roethler, J. (1998). Reading in color: Children's book illustrations and identity formation for Black children in the United States. *African American Review*, 32(1), 95-105.
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72(1), 92-115.
- Smolkin, L. B., & Young, C. A. (2011). Missing mirrors, missing windows: Children's literature textbooks and LGBT topics. *Language Arts*, 88(3), 217-225.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., & Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or differential? *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(4), 365-381.
- Van den Bossche, S., & Klomberg, A. (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Veen, D., Emmen, R. A. G., Van de Rozenberg, T. M., & Mesman, J. (2022). Ethnic Representation and Stereotypes in Mathematics and Dutch Language Textbooks from the Netherlands.

- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(1), 73-90.
- Yao, Z., & Enright, R. (2020). The influence of moral stories on kindergarteners' sharing behaviour. *Early Child Development and Care, 190*(6), 891-901.
- Young, C. A. (2019). Interrogating the Lack of Diversity in Award-Winning LGBTQ-Inclusive Picturebooks. *Theory Into Practice, 58*(1), 61-70.
- Yeung, N. C. J., & von Hippel, C. (2008). Stereotype threat increases the likelihood that female drivers in a simulator run over jaywalkers. *Accident Analysis & Prevention, 40*(2), 667-674.



## Bijlage A Vragenlijst

### Deel 1: Algemene aspecten van collectievorming

In dit deel van de vragenlijst worden algemene vragen over collectievorming gesteld.

1. In welke functie ben je verantwoordelijk voor de collectievorming op één of meerdere scholen? \_\_\_\_\_ (open veld)
2. Op welk niveau ben je betrokken bij de collectievorming op één of meerdere scholen?
  - Op uitvoerend niveau
  - Op beleidsniveau
  - Zowel op uitvoerend als op beleidsniveau
3. In welke vorm wordt de collectie aangeboden op de scholen waarop jij verantwoordelijk bent voor de collectievorming?
  - Overwegend als vaste collectie
  - Overwegend als vaste collectie, aangevuld met wisselende collecties
  - Overwegend als wisselende collectie
4. Wordt de collectievorming waar jij bij betrokken bent uitbesteed, bijvoorbeeld door middel van de 'Standing Order' van NBD Biblion, aan een POI, of aan een collectiespecialist binnen de bibliotheek?
  - Ja → Vervolgvraag: Welke taken worden door de andere partij gedaan? \_\_\_\_\_ (open veld)
  - Welke taken doe je zelf? \_\_\_\_\_ (open veld)
  - Nee → Vervolgvraag: Hoe bekijk je boeken die je overweegt voor de collectie?
    - Ik bekijk de boeken meestal alleen fysiek
    - Ik bekijk meestal zowel fysieke boeken als digitale informatie
    - Ik bekijk meestal alleen digitale informatie over de boeken
5. Mogen kinderen boeken uit de schoolbibliotheek mee naar huis nemen op de scholen waarop jij verantwoordelijk bent voor de collectievorming?
  - Op het merendeel van de scholen niet
  - Op (ongeveer) de helft van de scholen wel/op de helft van de scholen niet
  - Op het merendeel van de scholen wel
6. In hoeverre wordt gebruikgemaakt van de mogelijkheden van de online Bibliotheek? Je kunt meerdere antwoorden selecteren.
  - E-books via de app van de online Bibliotheek
  - Luisterboeken via de app van de online Bibliotheek
  - Anders, namelijk: \_\_\_\_\_ (open veld)
7. Welke richtlijnen/bronnen gebruik je voor de collectievorming van schoolbibliotheken? Je kunt meerdere antwoorden selecteren.
  - Handboek inrichting, collectie en beheer (uit de Toolkit van de Bibliotheek *op school*)
  - Open Boek (Jos Walta)
  - Aanschafinformatie NBD Biblion
  - Collectieplan van de (lokale) bibliotheek
  - Anders, namelijk: \_\_\_\_\_ (open veld)



Handboek → Vervolg vraag: Wijk je op sommige punten af van de richtlijnen in het handboek?

- Nee
- Ja → Vervolg vraag: Bij welke plaatsingscodes? Je kunt meerdere antwoorden selecteren. (AB, AP, AK, AJ, E, A, B, C, J, Strips)

Op welke manier?

\_\_\_\_\_ (open veld)

8. Welke normen hanteer je voor de collectievorming van schoolbibliotheken met betrekking tot de volgende punten?

Aantal boeken per leerling (dropdownmenu voor aantallen; <5, 5, 6, 7, 8, >8)

## Deel 2: Evaluatie geschiktheid van bepaalde boeken voor collectievorming

In dit deel worden covers en korte beschrijvingen van enkele boeken getoond waarover steeds een aantal vragen wordt gesteld. Er wordt onder andere gevraagd of je het boek zou opnemen in de schoolcollectie. Of het boek al in de collectie van één of meerdere scholen waar je mee samenwerkt is opgenomen, maakt hiervoor niet uit. We vragen je om de boeken te benaderen alsof het nieuwe keuzes zijn.

Per boek:

1. Hoe goed ken je het boek op een schaal van 1 (= ik ken het boek helemaal niet) tot 10 (= ik ken het boek tot in detail)?
2. Vind je dit boek geschikt voor alle scholen waarmee je samenwerkt?
  - Ja
  - NeeWaarom wel/niet? Welke aspecten maken het boek meer of minder geschikt? (open veld)
3. Vind je dit boek (in het bijzonder) geschikt voor bepaalde schooltypen en/of leerlingenpopulaties? Zo ja, voor wie?
  - Ja, namelijk voor (open veld)
  - NeeWaarom wel/niet? (open veld)
4. Zou je dit boek opnemen in de collectie van scholen waarmee je samenwerkt?
  - Ja, op alle scholen
  - Niet op alle scholen, maar ten minste op één school
  - Nee

Na de boeken:

5. Vink de boeken aan waarvan je weet dat die al in de schoolcollectie van één of meerdere scholen waar je mee samenwerkt zijn opgenomen.

## Deel 3: Factoren die een rol spelen bij de collectievorming

In dit deel wordt een aantal factoren voorgelegd. Voor elke factor word je gevraagd om aan te geven in hoeverre je in de praktijk rekening houdt met deze factor en hoe belangrijk deze factor voor je is bij collectievorming. Daarna word je gevraagd om een toelichting te geven op je antwoorden.

	In hoeverre houd je in de praktijk rekening met de	In hoeverre vind je de volgende factoren belangrijk bij collectievorming?

	volgende factoren bij collectievorming?									
	Helemaal niet	Niet zo veel	Enigszins	Veel	Heel veel	Heel onbelangrijk	Een beetje onbelangrijk	Niet belangrijk, niet onbelangrijk	Een beetje belangrijk	Heel belangrijk
Signatuur van de school (openbaar, bijzonder)										
Zorg-/ondersteuningsprofiel van de school										
Omgeving van de school (stedelijk, platteland)										
Locatie van de school (binnen of buiten Randstad)										
Etnische/culturele samenstelling van de leerlingenpopulatie										
Opleidingsniveau van ouders van de leerlingenpopulatie										
Lees- en taalvaardigheid van de leerlingenpopulatie										

	In hoeverre houd je in de praktijk rekening met de volgende factoren bij collectievorming?					In hoeverre vind je de volgende factoren belangrijk bij collectievorming?				
	Helemaal niet	Niet zo veel	Enigszins	Veel	Heel veel	Heel onbelangrijk	Een beetje onbelangrijk	Niet belangrijk, niet onbelangrijk	Een beetje belangrijk	Heel belangrijk
Status van de auteur (bekendheid, kwaliteit van eerder werk)										

Etniciteit of culturele achtergrond van de auteur										
Bekroning van een boek										
Mate waarin rijke taal wordt gebruikt										
Aantrekkelijkheid van de omslag										
Publicatiejaar van het boek										
Diversiteit en inclusiviteit op het gebied van gender										
Diversiteit en inclusiviteit op het gebied van seksuele geaardheid										
Diversiteit en inclusiviteit op het gebied van etniciteit/culturele achtergrond										
Diversiteit en inclusiviteit op het gebied van fysieke of mentale beperkingen										
Diversiteit en inclusiviteit op het gebied van sociale klasse										
Aansluiting bij de maatschappelijke actualiteit										

Waarom houd je in de praktijk wel of geen rekening met bovenstaande kenmerken van de school-/leerlingenpopulatie of boeken bij collectievorming?

Waarom vind je bovenstaande kenmerken van de school/leerlingenpopulatie of boeken wel of niet belangrijk bij collectievorming?

Zijn er nog andere factoren die jij belangrijk vindt of waar je in de praktijk rekening mee houdt die niet in de lijst genoemd werden?

#### Deel 4: Achtergrond van de deelnemer

In dit deel van de vragenlijst worden vragen gesteld over jezelf. Deze informatie zal net als de rest van de vragenlijst anoniem verwerkt worden en alleen toegankelijk zijn voor het onderzoeksteam. De antwoorden op deze vragen worden gebruikt bij de duiding van de resultaten en kunnen ons zo meer inzicht geven in patronen die uit de resultaten naar voren komen.

1. Wat is je geslacht?
  - Vrouw
  - Man
  - Anders dan bovenstaande
  - Wil ik niet zeggen
2. Wat is je leeftijd in jaren?

\_\_\_\_\_

  - Wil ik niet zeggen
3. Wat is je culturele achtergrond? Je kunt meerdere antwoorden selecteren.
  - Ik heb een Nederlandse achtergrond
  - Ik heb een niet-Nederlandse achtergrond

- Wil ik niet zeggen
4. Hoeveel jaar ervaring heb je met de collectievorming op één of meerdere scholen?  
\_\_\_\_\_
  5. In welke provincie ben je werkzaam?  
(lijst met opties)
  6. Voor hoeveel PO-scholen ben jij verantwoordelijk voor de collectievorming?  
\_\_\_\_\_
  7. Wat is de omgeving van deze scholen?
    - Voornamelijk stedelijk
    - Evenveel stedelijk als platteland
    - Voornamelijk platteland
  8. Wat is de locatie van deze scholen?
    - Voornamelijk in de Randstad
    - Voornamelijk buiten de Randstad
  9. In hoeverre heb je zicht op de volgende kenmerken van de scholen waarmee je samenwerkt?

	Helemaal niet	Een beetje	Best goed	Heel goed
Etnische/culturele samenstelling van de leerlingenpopulatie				
Opleidingsniveau van ouders van de leerlingenpopulatie				
Lees- en taalvaardigheid van de leerlingenpopulatie				

## Bijlage B Selectie van boeken

Lijst A	Selectie op basis van
<i>De beste school van de hele wereld</i> – Manon Sikkell	In dit boek komen personages met verschillende etnische/culturele achtergronden voor. De hoofdpersoon is een meisje van kleur en er is een leerkracht met een hoofddoek. Deze achtergronden spelen geen expliciete of grote rol in het boek. Daarnaast heeft de hoofdpersoon twee witte vaders. Ook dit speelt geen expliciete grote rol in het boek.
<i>F-Side Story</i> – Hans Kuyper	De hoofdpersoon in het boek is een meisje van kleur dat groot voetbalfan is. Dit is een contragenderstereotype, maar het feit dat dit een contrastereotype is lijkt geen grote rol te spelen. Ook komt er een jongen in voor die graag in musicals speelt, wat ook enigszins contrastereotype is. Het boek biedt een combinatie van een typisch 'jongenthema' (voetbal) en een typisch 'meisjesthema' (verliefdheid), en behandelt ingroup-outgroupelementen aan de hand van voetbalclubs.
<i>George</i> – Alex Gino	De hoofdpersoon in dit boek heeft een andere genderidentiteit dan de sekse die bij geboorte is vastgesteld en is trans vrouw. Het boek behandelt dit onderwerp expliciet.
<i>Arabesk</i> – Knister	In dit boek komt aan de orde dat meisjes niet mochten deelnemen aan bepaalde activiteiten in de tijdsgeest van het boek. De hoofdpersoon in het boek, een meisje, wil zich hier niet aan conformeren en doet toch mee door zich te vermommen. Er wordt dus wel expliciet aandacht besteed aan gendernormen, maar de actie hiertegen is conformistisch en houdt de regels in stand.
<i>Pudding Tarzan</i> – Ole Lund Kirkegaard	Dit boek gaat over een jongen die niet stoer genoeg wordt gevonden door andere jongens en zijn vader en daarmee over het thema giftige mannelijkheid. Er wordt enigszins gespeeld met gendernormen voor jongens, maar het 'probleem' wordt pas opgelost wanneer de hoofdpersoon toch aan het ideaalbeeld van masculiniteit voldoet.
<i>Storm</i> – Mirjam Bruijstens	De hoofdpersoon in dit verhaal ontdekt dat hij verliefd wordt op een jongen. Het boek gaat daarom expliciet over ontluikende homoseksuele liefde.
Lijst B	
<i>De beste school van de hele wereld</i> – Manon Sikkell	Zie boven.
<i>De jongen die niet gaat verhuizen</i> – Marian de Smet	In dit boek komen personages met verschillende etnische/culturele achtergronden voor. De witte hoofdpersoon is beste vrienden met een jongen met een Turkse achtergrond en samen worden zij vrienden met een Koerdisch meisje. Deze

<i>Tori</i> – Brian Elstak	<p>achtergronden worden expliciet genoemd in het boek. Het boek biedt voorbeelden voor interetnische vriendschappen. Daarnaast gaat het expliciet over de vluchtelingensituatie. De hoofdpersonen in dit boek zijn kinderen van kleur en het boek is geschreven door een schrijver van kleur. Het verhaal speelt zich af in de jungle en gaat over de verhalen van een toriman. Ook het thema vooroordelen (in de context van fabeldieren) komt naar voren.</p>
<i>De bende van Adlan</i> – Margaretha van Andel	<p>Het verhaal speelt zich af in India en het boek behandelt expliciet het thema discriminatie en uitsluiting op basis van afkomst. De half-Nederlandse hoofdpersoon ervaart deze discriminatie en wil graag laten zien dat hij erbij hoort. Dit lukt uiteindelijk pas helemaal wanneer hij de anderen redt.</p>
<i>De dochters van sjeik Boul-Boul</i> – Marjon Hoffman	<p>In dit boek gaat een gezin uit Dubai tijdelijk in Engeland (bij de ouders van moeder) wonen. Er komen dus personages met verschillende etnische/culturele achtergronden in voor, de hoofdpersonages zijn van kleur. De vader is sjeik en koopziek, en zijn personage schuurt tegen stereotypen aan.</p>
<i>Mag ik naast je zitten?</i> – Sarah Weeks & Gita Varadarajan	<p>Dit boek heeft twee hoofdpersonen: een witte Amerikaanse jongen en een Indiase jongen die net naar Amerika is geëmigreerd. Er worden culturele verschillen en gedeelde ervaringen besproken en de specifieke ervaringen van de Indiase jongen komen aan bod. Het boek is geschreven door twee schrijfsters met dezelfde achtergrond als de hoofdpersonen.</p>
<i>De dans van de drummers</i> – Hans Hagen	<p>Het verhaal in dit boek speelt zich af in een dorp in Afrika. Er komen alleen personages van kleur in voor. Het boek is geschreven door een witte auteur.</p>
<i>Polleke</i> – Guus Kuijer	<p>Polleke, een wit meisje, heeft in dit boek een relatie met een Marokkaans-Nederlandse jongen. Deze interetnische relatie speelt een grote rol in het boek. De cultuurverschillen worden omschreven als problematisch voor hun relatie. Er komen stereotypen in het boek voor, en er worden soms achterhaalde (en kwetsende) woorden gebruikt.</p>

---

## Bijlage C Data-analyses

### Kwantitatieve analyse

Gesloten vragen uit de vragenlijst zijn kwantitatief geanalyseerd met behulp van IBM SPSS Statistics 25. Tijdens de data-inspectie zijn drie *outliers* op verschillende factoren voorgelegd in deel 3 van de vragenlijst (gedefinieerd als extreme waarden, verder dan 3.29SD van het gemiddelde) gewinsorized (dichterbij de overige datapunten gebracht). Meerdere variabelen waren niet normaal verdeeld (gestandaardiseerde waarde van scheefheid of gepiekttheid groter dan 3 of kleiner dan -3), waardoor gekozen is om gebruik te maken van non-parametrische analyses. Na beschrijvende statistieken over de antwoorden op deel 1 van de vragenlijst zijn verschillen in kennis over de voorgelegde boeken in deel 2 van de vragenlijst getoetst met Friedman-tests en *pairwise comparisons* met Bonferonni-correcties. Cochran's Q-tests en Dunn's post hoc met Bonferonni-correcties zijn gebruikt om verschillen in de aangegeven geschiktheid van de boeken te toetsen. Spearman-correlaties zijn gebruikt om te toetsen of kennis over een boek samenhangt met het geschikt achten van een boek. Vervolgens is gebruikgemaakt van Friedman-tests en *pairwise comparisons* met Bonferonni-correcties om te toetsen of er verschillen zijn in de mate waarin deelnemers rekening houden met de voorgelegde factoren in deel 3 van de vragenlijst en in de mate waarin zij deze factoren belangrijk vinden. Wilcoxon *signed rank*-tests zijn gebruikt om te toetsen of er binnen factoren verschillen zijn tussen de mate waarin deelnemers er in de praktijk rekening mee houden en hoe belangrijk zij de factor vinden.

### Kwalitatieve analyse

De inhoud van open vragen uit de vragenlijst is geanalyseerd aan de hand van inductieve thematische analyse (Braun & Clarke, 2006). Dit betekent dat thema's ontwikkeld zijn op basis van de verzamelde data. Deze vorm van analyseren is een iteratief proces aan de hand van verschillende fases: bekend raken met de data, eerste codes ontwikkelen, zoeken naar thema's, thema's herzien, thema's definiëren en benoemen, rapportage (Braun & Clarke, 2006). Uitgebreide documentatie en *peer debriefing* zijn toegepast om de betrouwbaarheid te waarborgen (Nowell et al., 2017). Met de analyse van de open vragen wordt getracht een rijke beschrijving te geven van de gehele dataset (Braun & Clarke, 2006). De analyse van de open vragen is door vier verschillende onderzoekers gedaan. De resultaten van deze analyses werden vervolgens naast elkaar gelegd. De resultaten van de hoofdonderzoeker werden hierbij als uitgangspunt genomen en aangevuld, aangescherpt of aangepast aan de hand van de resultaten van analyses van de anderen. Net als bij de open vragen in de vragenlijst, is de inhoud van de interviews kwalitatief geanalyseerd, aan de hand van inductieve thematische analyse (Braun & Clarke, 2006). In tegenstelling tot de analyse van de open vragen richt de analyse van de interviews zich op één thema, namelijk diversiteit in het collectievormingsproces (Braun & Clarke, 2006). De interviews zijn door twee onderzoekers gezamenlijk geanalyseerd.

## Bijlage D Interview

### Algemene vragen

- A. Wat houdt uw functie in, en op welke manier bent u betrokken bij de collectievorming van schoolbibliotheken?
- Welke regio, hoeveel scholen, schooltypen, leerlingenpopulaties?
- B. Kunt u omschrijven hoe de collectie van schoolbibliotheken bij scholen waar u bij betrokken bent in het algemeen tot stand komt?
- Hoe komt de startcollectie tot stand?
  - Hoe worden collecties aangepast?
    - Hoe vaak worden collecties aangepast?
    - Wat is de aanleiding voor het aanpassen van collecties?
    - Hoe ziet een dergelijke aanpassing eruit?
      - Hoe worden boeken aangedragen/uit welke selectie wordt gekozen?
      - Hoe wordt elk boek bekeken/welke informatie van boeken wordt meegewogen?
  - Wie zijn bij dit proces betrokken en wat is ieders rol?
    - Waar wordt de collectie aangeschaft en wordt daar ook advies gegeven?

### Factoren/overwegingen in de praktijk

- A. Wat zijn de belangrijkste overwegingen/factoren die meespelen om een boek wel of niet in de collectie op te nemen?
- B. Spelen bepaalde lezersprofielen voor u een rol bij de totstandkoming van de collectie? [Definitie: Soms wordt gezegd dat je kinderen kunt indelen in doelgroepen aan de hand van bepaalde gemeenschappelijke kenmerken. Dit kunnen kenmerken zijn die betrekking hebben op het lezen, of kenmerken die betrekking hebben op het kind zelf, zoals persoonlijke en omgevingsfactoren. Dit worden ook wel lezersprofielen genoemd.]
- Welke lezersprofielen zijn dat? Hoe zien deze lezersprofielen eruit?
  - Zijn bepaalde boeken meer of minder geschikt voor bepaalde groepen leerlingen?
    - Wat voor soort boeken zijn vooral geschikt voor jongens of meisjes?
    - Wat voor soort boeken zijn vooral geschikt voor kinderen met of zonder een migratieachtergrond?
    - Wat voor soort boeken zijn geschikt voor kinderen met verschillende religies?
- C. Er is de laatste jaren in toenemende mate aandacht voor diversiteit en representatie in boeken. Speelt diversiteit en representatie voor u een rol in de collectievorming?
- Op welke vlakken (= wat betekent diversiteit en representatie)?
    - Specifiek doorvragen naar etniciteit, genderidentiteit en -rollen, en seksuele geaardheid.
  - Waarom speelt het wel geen/rol?
  - Hoe/op welke manier speelt het een rol?
  - Welke criteria vindt u hierbij belangrijk? Aan welke eisen moeten deze boeken voldoen?



- Hoe verhouden deze criteria zich tot algemene criteria?
- Is dit [zowel het in praktijk meenemen als de criteria] afhankelijk van het schooltype of de samenstelling van de leerlingenpopulatie?

### **Ideaalbeeld**

- A. Hoe zou diversiteit en representatie in de schoolcollectie er volgens u uit moeten zien?
- Specifiek doorvragen naar etniciteit, genderidentiteit en -rollen en seksuele geaardheid.
  - Met wat voor soort boeken/met welke thema's?
    - Bijvoorbeeld voor kinderen met en zonder een migratieachtergrond?
  - Hoe zou er aandacht aan besteed moeten worden?
    - Bijvoorbeeld boeken aantallen aanwezig in collectie? Voorleesboeken?
  - Is dit [het soort boeken en de aandacht] afhankelijk van het schooltype of de samenstelling van de leerlingenpopulatie?
- B. Is er iets dat u anders zou willen zien in de rol die diversiteit en representatie momenteel speelt in de collectievorming?
- Wat zou dat zijn?
  - Wat is daarvoor nodig?

