

**De omgangswijze van kleuterleerkrachten met etnische en culturele  
diversiteit en de boodschappen die zij impliceren**

Over de rol van overtuigingen, impliciete boodschappen en prentenboeken

H. M. Land-van der Linden (s3241475)

M. Mascareño Lara

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis Onderwijswetenschappen - Onderwijsinnovatie

Maart 2024

## **Abstract**

In the Dutch, pluralistic society it is important to pay attention to ethnic and cultural diversity from kindergarten onwards. Picture books are an important tool in kindergarten for learning to deal with diversity. Seven kindergarten teachers from the Netherlands chose a picture book about ethnic or cultural diversity. They were interviewed about the chosen picture book, a lesson they designed based on the picture book and their everyday dealings with diversity. The interview was coded deductively using provisional coding to determine the beliefs of the teachers and the implicit messages they send, supplemented with inductive, thematic coding. The data showed that the teachers often chose picture books as a tool where pupils can recognize themselves in. Part of the chosen picture books can be categorized as multicultural and anti-bias education, others promoted stereotypes and prejudices. The kindergarten teachers seem unaware of the implicit messages that picture books send. Their beliefs differ, regarding the initiating of conversations about diversity. Some teachers wanted to integrate diversity into the classroom or provoke conversation. Others indicated that they would wait for pupils to raise questions about diversity, partly based on the expectation that young children are not very concerned with diversity. The results of this study imply that it is important to increase the teachers' awareness of implicit messages in picture books, and to develop ethnic and cultural awareness in young children.

Key words: ethnic and cultural diversity, kindergarten teachers, picture books, implicit messages

## **De school als ontmoetingsplaats in de Nederlandse samenleving**

Nederland is een pluriforme samenleving waarin haar bewoners een verscheidenheid aan achtergronden hebben. Ruim een kwart van de bevolking heeft een migratieachtergrond en de etnische en culturele diversiteit zijn de afgelopen jaren toegenomen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2023; Onderwijsraad, 2017; Wennekes, 2018). Waar vroeger grote groepen migranten uit een klein aantal landen kwamen, waren de in Nederland woonachtige migranten in 2017 afkomstig uit 223 herkomstlanden (Jennissen et al., 2018).

In de Nederlandse samenleving is de (basis)school vaak een van de weinige plekken waar leerlingen met diverse achtergronden elkaar tegenkomen. Dit maakt scholen bij uitstek de locatie waar kinderen kunnen kennismaken met andere zienswijzen en oefenen met samenleven (Çubukçu, 2012; Oppers, 2022; Onderwijsraad, 2017). Sinds 2006 is de rol van scholen in het voorbereiden van leerlingen op de pluriforme samenleving dan ook wettelijk verankerd. Deze wet beoogt dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen. De school fungeert hierin als oefenplaats om te leren participeren in de pluriforme samenleving (Thijs et al., 2009; Onderwijsraad, 2017). Ondanks de wettelijke rol van scholen is weinig bekend aangaande de omgangswijze van basisschoolleerkrachten met etnische en culturele diversiteit. Zo hebben peilingsonderzoeken zich enkel op de burgerschapskennis van leerlingen in groep 8 gericht (Oppers, 2022). Dit is opmerkelijk, omdat basisschoolleerkrachten een sleutelrol vervullen in het leren omgaan met diverse achtergronden. Zij bepalen de mate van aandacht voor diversiteit in de klas en fungeren als rolmodel (Mlinarevic, 2018; Luff et al., 2016). Bovendien komen sommige leerlingen uit minderheidsculturen voor het eerst in contact met de dominante cultuur van de samenleving wanneer zij naar de kleuterklas gaan. Deze cultuur kan sterk verschillen van hun cultuur thuis (Souto-Manning et al., 2010). Daarom focust deze masterthesis op de overtuigingen en omgangswijze van kleuterleerkrachten met etnische en culturele diversiteit en welke boodschappen zij daarbij impliceren. Dit wordt middels prentenboeken onderzocht aangezien deze veelvuldig worden ingezet in de kleuterklas, uiteenlopende overtuigingen kunnen verwoorden omtrent diversiteit, en leerlingen kunnen leren over het leven van anderen (De Bruijn et al., 2021; Simoncini et al., 2022). Dit maakt prentenboeken tot waardevolle pedagogische instrumenten betreffende de omgang met culturele en etnische diversiteit (Adam et al., 2020; Barrat-Pugh, 2020; Morgan et al., 2016).

## **Visies omtrent etnische en culturele diversiteit**

Diversiteit in brede zin verwijst naar de interne verschillen van leden binnen een natiestaat zoals ras, klasse, etniciteit, religie, taal, geslacht, handicap en seksuele geaardheid

(Banks et al., 2005). Culturele diversiteit wordt door Danso (2018) gedefinieerd als de diversiteit van culturele of etnische groepen binnen een samenleving. Cultuur betreft de attitudes, overtuigingen, normen, rollen en zelfdefinities die door bepaalde etnische groepen gedeeld worden (Hall et al., 2016). Etnische groepen betreffen groepen mensen die een subjectief geloof koesteren in hun gemeenschappelijke afstamming, wat ook een gedeelde taal, religie, nationaliteit en fenotype kan inhouden (Dinesen et al., 2020). Etnische diversiteit is daarmee veelomvattender dan ras, dat gebaseerd is op fysieke verschillen (Van As et al., 2020).

Scholen hebben verschillende visies aangaande de omgangswijze met etnische en culturele diversiteit. Deze visies kunnen de prestaties van leerlingen uit minderheidsgroepen en hun gevoel van verbondenheid beïnvloeden. Uit onderzoek van Celeste en collega's (2019) op middelbare scholen in België kwamen drie visies naar voren: assimilatie, kleurenblindheid en multiculturalisme.

Assimilatie stelt dat leerlingen uit minderheidsculturen de meerderheidscultuur moeten overnemen. De eigen achtergrond van deze leerlingen wordt als last gezien en verwacht wordt dat zij zich ontdoen van kenmerken van hun specifieke minderheidscultuur. Deze visie leidt tot een vergroting van de prestatiekloof tussen leerlingen uit de meerderheidscultuur en leerlingen uit minderheidsculturen. Daarnaast hebben leerlingen uit minderheidsculturen bij assimilatie een lager gevoel van verbondenheid dan leerlingen uit de meerderheidscultuur (Adam, 2021; Celeste et al., 2019). Onderwijs gericht op één cultuur bevordert een marginaliserende mening richting minderheidsgroepen, wat stimuleert dat leerlingen uit de minderheidsgroepen zich buitengesloten voelen. Anderzijds kan assimilatie leerlingen uit de meerderheidscultuur een hooghartig gevoel van waarde geven, evenals een eenzijdige focus op de eigen achtergrond (Adam, 2021; Erdoğan et al., 2020; Steenkamp, 2021).

Bij de visie van kleurenblindheid worden de unieke geschiedenis, cultuur, waarden en ervaringen van minderheidsgroepen genegeerd of vergeten. Door te focussen op de waarde van het individu wordt gepoogd vooroordelen en discriminatie te neutraliseren (Adam, 2021; Boutte et al., 2011; Celeste et al., 2019). Echter bewerkstelligt kleurenblindheid discriminatie en racisme. Doordat verschillen te negeren en verzwijgen, kan racisme niet bestreden worden en kunnen kinderen niet toegerust worden om racisme te doorbreken (Boutte et al., 2011; Nguyen, 2022). Evenals assimilatie vergroot kleurenblindheid dan ook de prestatiekloof tussen leerlingen uit de meerderheids- en minderheidscultuur en bevordert kleurenblindheid een lager gevoel van verbondenheid bij leerlingen uit minderheidsculturen (Celeste et al., 2019).

De derde visie betreft multiculturalisme, waarbij culturele diversiteit erkend en gewaardeerd wordt (Celeste et al., 2019). Gepoogd wordt dat leerlingen passende kennis, attitudes en vaardigheden ontwikkelen zodat zij respectvol omgaan met verschillen, waaronder verschillen op het gebied van cultuur en etniciteit (Abdullah, 2009). Deze omgangswijze leidt tot kleinere verschillen in de ervaren verbondenheid en prestaties tussen leerlingen uit minderheidsculturen en de meerderheidscultuur, in tegenstelling tot kleurenblindheid en assimilatie. Daarbij heeft multiculturalisme geen negatieve effecten op leerlingen uit de meerderheidscultuur (Celeste et al., 2019). Onderzoek op basisscholen concludeert eveneens dat multiculturalisme de prestaties van leerlingen bevordert, doordat hun eigen etnische en culturele identiteit in de klas wordt weerspiegeld (Mujawamariya et al., 2013). Samenvattend heeft de visie van scholen omtrent diversiteit wezenlijke impact op leerlingen.

### **De sleutelrol van basisschoolleerkrachten en hun persoonlijke overtuigingen**

Binnen de basisschool hebben leerkrachten een sleutelrol in de omgangswijze met diversiteit. Zij hebben de meest dominante rol buiten het gezin van het basisschoolkind, en hun impact werkt jarenlang door (Mlinarevic, 2018; Şahan, 2014; Çubukçu, 2012). Door een positieve weergave van diversiteit kunnen zij begrip voor anderen en empathie voor diversiteit bevorderen (Abdullah, 2009; Juang et al., 2020; Mlinarevic, 2018). Daarnaast creëren leerkrachten de klas- en schoolcultuur en bepalen zij in welke mate complexe onderwerpen als stereotypering en discriminatie besproken worden. Eveneens zijn leerkrachten degenen die ruimte kunnen creëren in de klas om leerlingen hun eigen en andermans diverse achtergronden en identiteiten beter te leren begrijpen (Mlinarevic, 2018).

De persoonlijke overtuigingen van leerkrachten hebben invloed op hun omgang met diversiteit. Deze overtuigingen beïnvloeden hun keuzes in de dagelijkse lespraktijk omtrent de omgang met en aandacht voor diversiteit (Asubaie, 2015; Aycicek, 2021; Lopèz et al., 2020). Zo zullen leerkrachten met overtuigingen die corresponderen met assimilatie of kleurenblindheid minder geneigd zijn verscheidene culturen te bespreken dan leerkrachten met een multiculturele visie. Bovendien worden de overtuigingen van leerkrachten ook middels hun houding richting andere culturen en etniciteiten geobserveerd door de leerlingen (Çubukçu, 2012; Juang et al., 2020; Mlinarevic, 2018). Leerkrachten die diverse culturen en etniciteiten appreciëren kunnen deze overtuiging middels hun houding overbrengen op de leerlingen. Anderzijds kunnen leerkrachten een negatieve invloed hebben op leerlingen wanneer zij bepaalde culturen of etniciteiten ondermijnen (Asubaie, 2015; Gregers Eriksen, 2018; Rahman, 2013). Het vermogen van leerkrachten om als rolmodel te fungeren, met waardering voor

diverse culturen en etniciteiten, kan dus beïnvloed worden door persoonlijke overtuigingen. Dit kan vervolgens uitwerking hebben op hoe leerlingen leren omgaan met culturele en etnische diversiteit. Op schoolniveau is dus sprake van een visie omtrent diversiteit, maar op klasniveau is de leerkracht met zijn of haar persoonlijke overtuigingen doorslaggevend (Çubukçu, 2012; Juang et al., 2020; Mlinarevic, 2018).

De rol van de persoonlijke overtuigingen van leerkrachten komt onder andere tot uitdrukking in Italiaans onderzoek onder 182 basisschoolleerkrachten. In dit onderzoek bleek de meerderheid positief tegenover culturele diversiteit te staan. Echter had een deel van de leerkrachten een negatieve attitude. Dit beïnvloedde hun lespraktijk, doordat zij zich verzetten tegen onderwijspraktijken die de inclusie van cultureel heterogene leerlingen bevorderde (Lopèz, et al., 2020). Ook uit onderzoeken in Catalonië, Maleisië en Florida blijkt dat leerkrachten wisselende overtuigingen hebben jegens diversiteit (Gao et al., 2011; Phoon et al., 2013; Vázquez-Montilla et al., 2014). Gezien de sleutelrol die leerkrachten hebben, zijn hun persoonlijke overtuigingen mogelijk invloedrijk, voornamelijk bij de jonge kinderen.

### **De cruciale en kwetsbare ontwikkeling van jonge kinderen**

Binnen de basisschoolperiode zijn kleuters het meest beïnvloedbaar en kwetsbaar. Hun overtuigingen zijn veranderlijk en jonge kinderen leren gemakkelijk nieuwe culturele patronen. Dit in tegenstelling tot adolescenten en volwassenen, bij wie het erg lastig blijkt om reeds geïnternaliseerde vooroordelen te veranderen (Abdullah, 2009; Cobanoglu et al., 2019; Katz, 2003; Luff et al., 2016). Dit maakt de kleuterperiode tot een unieke periode voor het leren omgaan met diversiteit, dat uitwerking heeft op het verdere leven van de jonge kinderen. Gesteld kan zelfs worden dat de kleuterleerkracht de doorslaggevende factor is in het leren omgaan met diverse achtergronden, omdat de kleuters naar de kleuterleerkracht kijken als rolmodel, alsook voor het krijgen van begeleiding en bevestiging (Abdullah, 2009; Luff et al., 2016).

### ***Uitdagingen voor jonge, cultureel diverse leerlingen***

Het is van belang dat kleuterleerkrachten aandacht hebben voor culturele diversiteit. Leerlingen die opgroeien in een minderheidscultuur zijn immers nooit blootgesteld aan de dominante meerderheidscultuur voordat zij naar de kleuterklas gaan. Desondanks wordt van deze leerlingen vaak verwacht dat ze zich onmiddellijk conformeren aan de culturele praktijken die anders zijn dan bij hen thuis, om als succesvol of capabel te worden beoordeeld (Souto-Manning et al., 2010). Uit onderzoek blijkt echter dat de aanpassing aan de dominante cultuur die op school geldt uitdagend is voor leerlingen uit minderheidsculturen (Janecek, 2012;

Rahman, 2013; Vang, 2006). Zo blijkt dat jonge kinderen die culturele discontinuïteit ervaren tussen thuis en school zichzelf regelmatig zien als slechte leerlingen. Als gevolg daarvan hebben zij een verhoogd risico om een negatief zelfbeeld te ontwikkelen (Souto-Manning et al., 2010). Als de eigen culturele identiteit niet gewaardeerd wordt, kan dit tevens de sociale en persoonlijke ontwikkeling bemoeilijken. Dit maakt dat de omgang met culturele diversiteit in de kleuterklas sterke invloed kan hebben op het latere leven van de leerling (Berčnik et al., 2012; Cobanoglu et al., 2019; Van As et al., 2020).

Leerkrachten kunnen leerlingen uit culturele minderheden ondersteunen door de diverse culturele achtergronden van de leerlingen te weerspiegelen en versterken. Een positieve weergave van de culturele diversiteit in het dagelijkse programma stimuleert de ontwikkeling van een positief zelfbeeld en waardering voor diversiteit. Onder andere prentenboeken die op realistische wijze culturele praktijken vertegenwoordigen kunnen een positieve weergave van culturele diversiteit bevorderen (Abdullah, 2009; Philips, 2010).

### ***De ontwikkeling van het bewustzijn van etniciteit***

Een regelmatig gehoorde overtuiging om in de kleuterklas diversiteit niet te behandelen betreft 'kinderlijke onschuld' (*childhood innocence*). Deze overtuiging bekijkt kinderen door een lens van onschuld en veronderstelt dat raciale en etnische verschillen weinig betekenis hebben voor jonge kinderen (Morgan et al., 2016; Park, 2011). De primaire focus is bescherming, om beschadiging door blootstelling aan wereldse informatie te voorkomen (Garces-Bacsal, 2022; Nguyen, 2022; Peck et al., 2015). Echter is het een misvatting dat raciale en etnische verschillen weinig betekenis hebben voor jonge kinderen (Boutte et al., 2011; Haslam, 2022; Kim et al., 2015). Baby's van drie tot zes maanden vertonen al een voorkeur voor mensen met dezelfde huidskleur als zichzelf. Niettemin kan deze voorkeur veranderen of verdwijnen wanneer baby's in contact komen met mensen met diverse huidskleuren (Adam et al., 2020; Caple et al., 2022).

Vanaf drie jaar merken kinderen verschillen in huid-, oog-, en haarkleur op. Dit is onderdeel van hun socialisatie: mede door zichzelf te vergelijken met anderen ontwikkelen ze hun eigen identiteit en leren zij tot welke groep zij behoren (Abdullah, 2009). Echter observeren jonge kinderen ook hoe volwassenen omgaan met de onderlinge verschillen. Eveneens signaleren zij welke raciaal gerelateerde rollen en identiteiten in de samenleving voorkomen, zoals de sociale status van groepen. Als gevolg daarvan ontwikkelen zij positieve of negatieve gevoelens bij de geobserveerde verschillen (Abdullah, 2009; Caple et al., 2022; Boutte et al., 2011; Kim et al., 2015). Als jonge kinderen geen ruimte krijgen om hun observaties te

verwoorden of in twijfel te trekken, bijvoorbeeld gedurende kringgesprekken, is het waarschijnlijk dat zij racistische ideeën zullen ontwikkelen (Boutte et al., 2008; 2011). Deze ontwikkeling van racistische ideeën doet zich veelvuldig voor. Zo heeft de helft van de zesjarige witte kinderen al *pro-white* en *anti-black* vooroordelen (Katz, 2003). Samengevat is kinderlijke onschuld dus een misvatting die bovendien mogelijkwijs een negatieve invloed kan hebben op de lespraktijken van de kleuterleerkracht, wanneer hij of zij desondanks overtuigd is van kinderlijke onschuld. Een kleuterleerkracht met de overtuiging van kinderlijke onschuld zal weinig urgentie voelen om etnische verschillen te bespreken. Daarentegen zal een kleuterleerkracht die zich bewust is dat jonge kinderen vatbaar zijn voor de ontwikkeling van vooroordelen eerder geneigd zijn ruimte te geven aan het bespreken van de observaties van hun leerlingen. Ook in de kleuterklas kunnen de overtuigingen van de leerkracht derhalve de lespraktijk en daarmee de ontwikkeling van leerlingen beïnvloeden (Asubaie, 2015; Aycicek, 2021; Lopèz et al., 2020).

### **Prentenboeken als pedagogische hulpmiddelen**

Prentenboeken spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling en socialisatie van jonge kinderen en zijn veelgebruikte instrumenten in de kleuterklas (Barrat-Pugh, 2020; Caple et al., 2022; Davis et al., 2021). Prentenboeken helpen jonge kinderen om de wereld waarin zij opgroeien te leren kennen. Daarnaast kunnen prentenboeken uiteenlopende opvattingen verwoorden, zoals ideologische posities, waarden en culturele boodschappen (Adam et al., 2020; 2016; Garces-Bacsal, 2022; Johnston, 2007). Dit maakt prentenboeken tot waardevolle pedagogische hulpmiddelen in het leren omgaan met culturele en etnische diversiteit (Boutte et al., 2008; Morgan et al., 2016). Zo concludeerden Kim en collega's (2015) dat de vooroordelen van Koreaanse kleuters richting Afrikaanse karakters significant verminderden, nadat zij vijf maanden interactieve kringgesprekken omtrent diverse prentenboeken gehouden hadden.

Prentenboeken fungeren als omtrent diversiteit als ramen en spiegels. Door het prentenboek als raam kunnen kinderen kennismaken met andere culturen en een idee krijgen van andermans leven. Dit kan waardering voor nieuwe ideeën en ervaringen bevorderen en biedt mogelijkheden om etnische en culturele diversiteit te bespreken met jonge kinderen (Adam et al., 2016; Kim et al., 2015). Dit gesprek over zichzelf, hun perspectieven en identiteit kan empathie, respect en acceptatie van andere culturen stimuleren (Theobald, et al., 2023). Tot slot kunnen ook kinderen die in een homogene omgeving opgroeien middels prentenboeken kennismaken met de diversiteit die breder in de samenleving bestaat (Durden et al., 2015).



Prentenboeken fungeren daarnaast als spiegels waarin kinderen rolmodellen kunnen tegenkomen. Het is van belang dat leerlingen zichzelf kunnen herkennen in de karakters, zowel qua uiterlijk als in hun alledaagse ervaringen (De Bruijn et al., 2021; Kim et al., 2015). De karakters in prentenboeken kunnen namelijk beïnvloeden hoe jonge kinderen naar zichzelf kijken. Jonge kinderen zijn geneigd om het prentenboek te internaliseren en verweven in hun eigen spel. Daarnaast kunnen authentieke, herkenbare representaties de identiteitsontwikkeling van het kind stimuleren, evenals een positief zelfbeeld en het gevoel van verbondenheid (Adam et al., 2016; 2020; Caple et al., 2022; Davis et al., 2021).

Bij het fungeren van prentenboeken als spiegels en ramen is ook weergave van diversiteit wezenlijk. Uit onderzoek (Adam et al., 2020; Caple et al., 2022; De Bruijn et al., 2020) blijkt bijvoorbeeld dat prentenboeken gemiddeld minder etnische diversiteit laten zien in uiterlijke kenmerken dan in de samenleving aanwezig is. Bovendien laten met name bijrollen diversiteit laten zien in huidskleur, terwijl de hoofdpersonen voor het overgrote deel wit zijn. Dit is zorgwekkend omdat deze illustraties in prentenboeken naast het denken van kinderen omtrent diversiteit, ook het begrip over wie belangrijk is kunnen beïnvloeden (Davis et al., 2021; De Bruijn et al., 2020).

### **Impliciete boodschappen in prentenboeken**

Eerdere studies hebben geconcludeerd dat prentenboeken allerlei expliciete en impliciete boodschappen bevatten, zoals specifieke ideologieën, vooroordelen of waarden (Caple et al., 2022; Linder et al., 2020). Impliciete boodschappen zijn subtiel, stilzwijgend en indirect van aard. Eerder onderzoek toont aan dat prentenboeken geregeld impliciete boodschappen versturen die erkenning en waardering voor etnische en culturele diversiteit belemmeren (De Bruijn, 2021; Haslam, 2022).

Allereerst bevestigen en versterken prentenboeken veelal de dominante culturele standpunten en ideologieën van de samenleving (Adam et al., 2020; Aguilar, 2021; Boutte et al., 2008). Wanneer niet-dominante culturele groepen worden weergegeven is dit veelal een weinig cultureel specifieke en authentieke weergave (Archev, 2022; De Bruijn et al., 2020; 2021; Garces-Bacsal, 2022). Hierdoor wordt het potentieel van prentenboeken om als spiegels en ramen te fungeren onderbenut. Als prentenboeken cultureel algemeen zijn kunnen cultureel diverse kinderen zich minder herkennen in de prentenboeken. Ook belemmert dit het potentieel van prentenboeken om middels diverse, specifieke standpunten en ideologieën de dominante standpunten en ideologieën te kunnen uitdagen (De Bruijn et al., 2021).

In plaats van een specifieke en authentieke weergave van cultuur is in prentenboeken regelmatig sprake van impliciete boodschappen die multiculturalisme belemmeren, zoals exotische representatie en *othering* (Adam et al., 2016; 2020; 2021; Archey, 2022; Garces-Bacsal., 2022; Gregers Erikson, 2018). Bij exotische representatie wordt gefocust op de exotische en traditionele aspecten van de cultuur, waardoor deze slechts een symbolische behandeling krijgt (Abdullah, 2009; Adam, 2016; 2021; Garces-Bacsal, 2022). Onderzoek toont aan dat een eenzijdige focus op exotische aspecten stereotype beelden bevordert, gezien jonge kinderen de neiging hebben om generalisaties te maken op basis van specifieke voorbeelden (Adam et al., 2016; Kim et al., 2015). *Othering* betreft het beschrijven van minderheidsculturen als verschillend of vreemd, waardoor zij apart worden gezet. Het ‘anders-zijn’ wordt benadrukt door veelvuldig termen als ‘speciaal’ te gebruiken of door persoonlijk voornaamwoorden te gebruiken die een tegenstelling uitdrukken, zoals *wij/zij* en *onze/hun* (Adam, 2021; Gregers Erikson, 2018; Hammett et al., 2009). Daarnaast worden prentenboeken regelmatig vanuit de visie van kleurenblindheid geschreven wat, zoals aangegeven, negatieve effecten heeft (Boutte et al., 2011; Celeste et al., 2019; Nguyen, 2022).

### **De leerkracht als bemiddelaar tussen het prentenboek en de leerlingen**

Gezien de impliciete boodschappen die prentenboeken kunnen versturen, vraagt het kiezen van prentenboeken om een kritische houding van de leerkracht (Linder et al., 2020). Het is van belang dat leerkrachten de impliciete boodschappen in prentenboeken herkennen omdat jonge kinderen ook de impliciete boodschappen in prentenboeken opmerken en kunnen internaliseren (Caple et al., 2022; Davis et al., 2021; Deckman et al., 2018). Wanneer prentenboeken bijvoorbeeld stereotype beelden van de affiniteitsgroep van het kind overbrengen worden deze mogelijk onderdeel worden van de eigen persoonlijkheid (Gregers Eriksen, 2018).

Wanneer de leerkracht de verstuurde boodschappen niet herkent kan deze bijvoorbeeld een prentenboek behandelen over een culturele minderheid, zodat dat leerlingen vanuit die minderheidscultuur zich gerepresenteerd kunnen voelen, maar onbewust een boek kiezen die de minderheidscultuur exotisch representeert. Zelfs als prentenboeken gekozen worden om waardering en erkenning van diversiteit te bevorderen, kunnen deze dus impliciet boodschappen bevatten die leerlingen apart zetten, bijvoorbeeld middels stereotype beelden of taalgebruik dat past bij *othering* (Adam, 2021; Obiakor, 2022). Wanneer de leerkracht de impliciete boodschappen wel herkent, kan deze daarentegen responsief reageren op ongewenste, impliciete boodschappen en deze bespreken. De leerkracht fungeert daarmee als

bemiddelaar tussen het prentenboek en de leerlingen (Adam, 2021). Dit roept de vraag op in hoeverre leerkrachten bekwaam zijn in het herkennen van impliciete boodschappen. Bovenal omdat leerkrachten meestal tot de culturele meerderheid behoren, en prentenboeken veelal dominante standpunten bevestigen, kan het onderscheiden van de impliciete boodschappen uitdagend voor hen zijn (Obiakor, 2022; Van Steenbrugge et al., 2023).

Een tweede vraag betreft welke invloed de overtuigingen van de leerkracht uitoefenen bij het kiezen van prentenboeken. Bewust of onbewust, het handelen van de leerkracht weerspiegelt vaak evenzeer hun persoonlijke overtuigingen als die van de school waar ze voor werken (Philips, 2012). Zo kunnen leerkrachten prentenboeken kiezen die diversiteit waarderen en klassengesprekken omtrent waardering voor diversiteit uitlokken, maar daarvoor moeten ze eerst overtuigd zijn van het belang van dergelijke boeken (İşler et al., 2019; Simoncini et al., 2022). Wanneer leerkrachten daarentegen overtuigd zijn van bijvoorbeeld kleurenblindheid, kunnen zij prentenboeken kiezen die verschillen negeren, en daarmee de impliciete boodschap overbrengen dat verschillen genegeerd moeten worden. Een overtuiging wordt een impliciete boodschap wanneer de leerkracht, bewust of onbewust, deze overtuiging subtiel uit middels lesmateriaal (het prentenboek) of lesactiviteiten. Samengevat heeft de leerkracht dus een sleutelrol in het herkennen van impliciete boodschappen die het prentenboek stuurt, evenals middels hun persoonlijke overtuigingen die mogelijk leiden tot het versturen van impliciete boodschappen.

Desondanks bestaat een leemte in het bewijsmateriaal over de wijze waarop overtuigingen van leerkrachten aangaande diversiteit van invloed zijn op hun pedagogiek en lespraktijk, en in hoeverre zij bekwaam zijn impliciete boodschappen in prentenboeken te detecteren (Adam, 2021). De weinige onderzoeken die bekend zijn doen vermoeden dat kleuterleerkrachten zich slechts ten dele bewust zijn van impliciete boodschappen. Zo laat onderzoek in Australië zien dat kleuterleerkrachten veelal cultureel algemene prentenboeken kozen die dominante culturele standpunten en ideologieën verstuurden (Adam, 2021). Daarnaast toont Canadees onderzoek naar leerkrachten in opleiding aan dat hun bewustzijn van stereotypes in prentenboeken sterk varieerde: van bewust tot onbewust, tot de overtuiging dat hedendaagse prentenboeken geen stereotypes bevatten (Johnston, 2007). Dergelijke onderzoeken hebben, voor zover bij de onderzoeker bekend, niet in Nederland plaatsgevonden.

### **Het huidige onderzoek**

Ondanks het belang van aandacht voor diversiteit in de kleuterklas is onbekend hoe kleuterleerkrachten in Nederland omgaan met etnische en culturele diversiteit. Het doel van het

huidige onderzoek is middels prentenboeken zicht te verkrijgen in de overtuigingen van kleuterleerkrachten omtrent etnische en culturele diversiteit, en de omgangswijze die daaruit voortvloeit. Tevens is het doel begrip te krijgen van de boodschappen die kleuterleerkrachten impliceren omtrent etnische diversiteit bij het ontwerpen van lessen aan de hand van prentenboeken. Deze doelen worden ondersteund door de volgende onderzoeksvragen:

- Welke keuzes maken kleuterleerkrachten bij het selecteren van een prentenboek omtrent culturele en etnische diversiteit?
- Welke impliciete boodschappen omtrent culturele en etnische diversiteit kunnen geïdentificeerd worden in: a) het gekozen prentenboek, b) de ontworpen leerdoelen en lesactiviteit, en c) de onderbouwing van de keuzes van de kleuterleerkracht?
- Welke overtuigingen hebben kleuterleerkrachten omtrent het lesgeven over en bespreken van etnische en culturele diversiteit in de kleuterklas?

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

Tot op heden is weinig onderzoek gedaan naar de overtuigingen en omgangswijze van Nederlandse kleuterleerkrachten aangaande etnische en culturele diversiteit. Eveneens is onbekend welke boodschappen zij daarbij impliceren. Daarom is dit onderzoek exploratief en kwalitatief van aard. Data werd verzameld middels semigestructureerde diepte-interviews om ruimte te geven aan de inbreng van de kleuterleerkracht als expert, en tegelijkertijd te waarborgen dat de besproken onderwerpen onderling vergeleken konden worden (Fraenkel et al., 2012; Beeli-Zimmerman, 2014).

### **Respondenten**

Voor de interviews werden leerkrachten benaderd die lesgeven aan groep 1 of 2 in het Nederlandse reguliere basisonderwijs. Hierbij werd gebruikgemaakt van een gemakssteekproef waarbij de persoonlijke contacten van de onderzoeker op vier basisscholen in Groningen, Friesland, Drenthe en Overijssel zijn benaderd. Dit betrof een basisschool in een achterstandswijk, met een cultureel en etnisch zeer diverse leerlingpopulatie. Een basisschool met een enigszins cultureel en etnisch diverse leerlingpopulatie, met name door enkele vluchtelingengezinnen. Tot slot hadden twee basisscholen een homogene leerlingpopulatie. Een van deze homogene basisscholen betrof een samenlevingsschool, waarin een christelijke en openbare school samen waren gegaan. De kleuterleerkrachten van deze school vermelden

gedurende het interview dat van hen op bepaalde aspecten van diversiteit, zoals religie, neutraliteit verwacht wordt.

Zeven kleuterleerkrachten, elk vrouwelijk, zijn geïnterviewd. Drie leerkrachten hadden weinig werkervaring in het basisonderwijs, variërend van 2,5 tot 4 jaar, waarbij zij elk al die jaren lesgeven aan kleuterklassen. De andere vier leerkrachten hadden 20 tot 40 jaar werkervaring in het basisonderwijs, waarvan 15 tot 40 jaar kleuteronderwijs werd gegeven. Drie leerkrachten waren op het moment van interviewen kleuterleerkracht van een cultureel en etnisch diverse groep. Hierbij valt te denken aan groepen waarin ongeveer een kwart van de leerlingen een Afrikaanse, Arabische of Aziatische achtergrond had. Vier kleuterleerkrachten gaven les aan een vrij homogene groep. Dit betroffen groepen waarin één tot drie leerlingen een niet-Nederlandse achtergrond hadden, inclusief geadopteerde kinderen. Van deze leerkrachten met een homogene groep had één leerkracht in het verleden jarenlang op een basisschool in een asielzoekerscentrum gewerkt. Tot slot is naar de etnische/culturele achtergrond van de respondenten gevraagd. Allen hadden een autochtone achtergrond en veelal waren zij zelf opgegroeid in kleine, homogene plaatsen.

### ***Leerkrachtkenmerken***

De participanten werd gevraagd naar hun aantal jaar werkervaring als leerkracht en specifiek als kleuterleerkracht. Daarnaast werd gevraagd naar de mate van culturele en etnische diversiteit van de klassen waaraan zij lesgegeven hebben. Hier werd naar gevraagd omdat, meer contact met mensen met diverse achtergronden vooroordelen kan verminderen (Pettigrew et al., 2006). Tevens is om die reden gevraagd naar de etnische en culturele achtergrond van de leerkracht. Tot slot is gevraagd naar de culturele en etnische diversiteit van de huidige groep waaraan de kleuterleerkrachten lesgeven. Bij de keuze voor het prentenboek werd namelijk gevraagd naar een prentenboek dat leerkrachten zouden willen voorlezen in de eigen groep, waardoor ook de huidige groep van invloed kon zijn.

### **Instrumenten**

#### ***Elicitatietechniek***

Er werd gebruikgemaakt van een elicitatietechniek doordat de kleuterleerkrachten, voorafgaand aan het interview, een prentenboek kozen over etnische en/of culturele diversiteit die zij zouden willen voorlezen in de eigen kleuterklas. Er is gekozen voor een zelfgekozen prentenboek als stimulus, omdat kleuterleerkrachten zich mogelijk weinig bewust zijn van hun eigen overtuigingen omtrent diversiteit en de impliciete boodschappen die zij versturen. Door een prentenboek als stimulus, konden gedachten opgewekt worden die grotendeels stilzwijgend of

zelden gearticuleerd zijn (Barton, 2015; Beeli-Zimmerman, 2014). Doordat de kleuterleerkrachten een prentenboek kozen, kon eveneens onderzocht worden op welke aspecten van culturele en etnische diversiteit zij focussen en werd sturing vanuit de onderzoeker zoveel mogelijk voorkomen.

Ten tweede werd voor een elicitatietechniek gekozen omdat elicitatietechnieken het bespreken van gevoelige, controversiële onderwerpen kunnen vergemakkelijken (Barton, 2015). Het huidige onderzoek omtrent etnische en culturele diversiteit, met daarin mogelijk ook een rol voor impliciete boodschappen, valt hieronder. Door te focussen op een externe stimulus, het prentenboek, kan het gesprek worden vergemakkelijkt en worden leerkrachten aangemoedigd om hun overtuigingen te delen. De externe stimulus beïnvloedt namelijk de machtsbalans tussen onderzoeker en participant. De leerkracht wordt de expert die de onderzoeker door het prentenboek, met bijhorende les, heen leidt. Dit kan het gevoel bij leerkrachten om ‘correcte’ antwoorden te moeten geven verminderen (Barton, 2015).

### ***Interview***

Vervolgens werd het gekozen prentenboek in een semigestructureerd interview besproken. Hier is voor gekozen omdat interviews een veelgebruikt en geschikt middel zijn om de overtuigingen van leerkrachten te onderzoeken (De Kleijn et al., 2015). Daarnaast werd besproken wat voor les de kleuterleerkracht bij het prentenboek zou ontwerpen, alsook het bijbehorende leerdoel en de boodschap die zij wilde overbrengen. Hier werd voor gekozen omdat leerkrachten ook (onbewust) impliciete boodschappen kunnen versturen in hun verwoording richting leerlingen, zoals bijvoorbeeld bij *othering* kan gebeuren (Gregers Eriksen, 2018; Rahman, 2013). Daarnaast hoefde hierdoor geen beroep worden gedaan op het geheugen van de kleuterleerkracht omtrent lessen uit het verleden, doordat de leerkracht ter plekke nadacht over een passende les. Tevens kreeg de onderzoeker op deze wijze een deel van het denkproces mee doordat de leerkrachten hardop dachten. Tot slot werd het interview afgesloten met een aantal verbredende vragen over de wijze waarop de kleuterleerkrachten in de klas bezig zijn met diversiteit om meer zicht te krijgen op hun overtuigingen. In bijlage A is het gehele interviewschema toegevoegd.

### **Procedure**

Voorafgaand is een testinterview gedaan met een leerkracht die afgelopen jaren één dag per week les gaf aan een kleutergroep. Naar aanleiding hiervan is gekozen om leerkrachten ook te vragen naar de exacte verwoording van het leerdoel richting de leerlingen, om zo een concreet en specifiek antwoord te bevorderen.

Vervolgens zijn de kleuterleerkrachten per mail geïnformeerd over het onderzoek. Deelname was vrijwillig en de respondenten gaven mondeling en schriftelijk toestemming. De interviews zijn afgenomen in week 43 tot en met week 47 in het jaar 2023. De gemiddelde duur van het interview was 29 minuten. Ook na afname van het interview konden de leerkrachten zich nog enkele dagen terugtrekken uit het onderzoek, zonder opgave van reden of consequenties. Daarna was dit niet langer mogelijk. Wel konden de respondenten verzoeken hun citaten uit de verslaglegging te laten verwijderen.

De onderzoeker nam gedurende het interview een niet-oordelende houding aan en stelde vervolgvragen als: ‘Kun je een voorbeeld geven?’, of: ‘Hoe ziet dat eruit in de praktijk?’. Na afloop van het interview kreeg de onderzoeker het prentenboek in bruikleen om deze zorgvuldig te analyseren. Dit gebeurde achteraf om sturing en een bevooroordeelde houding voorafgaand en gedurende het interview te voorkomen. De resultaten van het onderzoek werden vertrouwelijk en anoniem behandeld door de transcripten van de interviews te pseudonimiseren. De geluidsopnames werden opgeslagen in een beveiligde omgeving binnen de Rijksuniversiteit Groningen, conform de richtlijnen van de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) en het GMW Datamanagement Protocol. Het onderzoek werd goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

## **Analyse**

Na de afname van de interviews werden de geluidsopnames getranscribeerd. Het categoriseren en samenvatten van de data werd per deelvraag gedaan.

### ***Keuzes omtrent het prentenboek***

De eerste deelvraag richtte zich op de keuzes van de leerkracht voor het prentenboek en de daarbij gekozen les en leerdoel. Deze deelvraag werd middels inductieve codering in ATLAS.ti geanalyseerd. De eerste cyclus betrof in vivo codering van drie aspecten: de redenen waarom de leerkrachten een prentenboek kozen, wat zij sterke en zwakke punten vonden aan het prentenboek en welke doelen zij bij de geplande les zouden formuleren. In de tweede cyclus werden thema's geïdentificeerd op basis van de in vivo codering, zoals *Reden\_ herkenbaarheid* en *Leerdoel\_ positief over verschillen*. Tot slot werd de codering vergeleken met besproken thema's uit de literatuur. Zo werd bijvoorbeeld gekeken in hoeverre de benoemde redenen aansloten bij de raam- of spiegelfunctie van prentenboeken.

### ***(Impliciete) boodschappen***

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag werden de impliciete boodschappen in de prentenboeken, bijbehorende bedachte leerdoelen en lesactiviteit, en de onderbouwing van de leerkracht aangaande de lesactiviteit geanalyseerd. Dit gebeurde deductief middels *provisional coding*, op basis van een op eerdere onderzoeken gebaseerde lijst met visies op de omgang met diversiteit op scholen (Miles et al., 2014). Deze voorafgaand opgestelde coderingslijst staat weergegeven in bijlage B en bevatte codes als *Kleurenblindheid* en *Othering*. In de eerste cyclus werden de prentenboeken geanalyseerd, waarbij zowel naar illustraties als teksten gekeken werd. De tweede cyclus in ATLAS.ti richtte zich op de onderbouwing van de leerkracht voor de keuze voor het prentenboek en de leerdoelen en activiteit die zij bij het prentenboek zouden plannen. Tot slot werd gekeken of de deductieve codering aangevuld kon worden middels inductieve codering, maar deze analyse leverde geen aanvullende boodschappen op.

### ***Overtuigingen van de kleuterleerkrachten***

Tot slot werden de overtuigingen van de kleuterleerkrachten omtrent de alledaagse omgang in de klas aangaande etnische en culturele diversiteit geanalyseerd in ATLAS.ti. Dit gebeurde middels thematische codering met een focus op *values coding* om de overtuigingen van de kleuterleerkrachten vast te stellen (Miles et al., 2014). De eerste cyclus betrof inductieve codering met een focus op het thema waarover de overtuiging ging, met labels als *Overtuiging\_omgangsvorm*. Dit werd vervolgens aangevuld met deductieve codering op basis van de vooraf opgestelde lijst met codes zoals *Overtuiging\_kinderlijke onschuld*. In de tweede cyclus werden subthema's binnen de geïdentificeerde thema's geanalyseerd. Zo werden binnen *Overtuiging\_omgangsvorm* drie verschillende omgangsvormen als subthema's geïdentificeerd. Tot slot werd in een derde cyclus gekeken naar mogelijke verbanden tussen de thema's, zoals het samenvallen van de overtuiging van kinderlijke onschuld met een afwachtende houding als omgangsvorm. Het uiteindelijke codeerschema is te vinden in bijlage C.

### **Positionaliteitsverklaring**

De onderzoeker was tot de leeftijd van vijf jaar geregeld in een asielzoekerscentrum, zowel bij asielzoekers thuis als in de kinderopvang. Gedurende het basisonderwijs, het middelbare onderwijs en de universitaire studie bevond de onderzoeker zich in een homogene, witte omgeving, waarbij ook de bezochte stagescholen gedurende de leerkrachtopleiding veelal homogene, witte leerlingpopulaties bedienden. Vervolgens is de onderzoeker twee jaar werkzaam geweest als kleuterleerkracht op een cultureel en etnisch zeer diverse school. De ervaren verschillen tussen de milieus heeft de interesse voor de omgang met culturele en



etnische diversiteit aangewakkerd. Tegelijkertijd kan de eigen bevoorrechte positie in een witte omgeving tot blinde vlekken leiden in het observeren van impliciete boodschappen. Mede daarom werd voor deductieve codering met een vooraf opgestelde lijst gekozen bij het analyseren van impliciete boodschappen.

### **Resultaten**

De resultaten bestaan uit drie onderdelen. Het eerste deel betreft de gekozen prentenboeken en de onderbouwing van de kleuterleerkrachten van deze keuze. Het tweede deel bevat de impliciete boodschappen die gevonden werden in de prentenboeken, geformuleerde leerdoelen en lesactiviteiten en onderbouwing van voorgaande. Het derde deel beschrijft de overtuigingen van de kleuterleerkrachten omtrent de algemene, alledaagse omgang met culturele en etnische diversiteit in de kleuterklas.

#### **De geselecteerde prentenboeken en daarbij gemaakte keuzes**

Tabel 1 geeft een overzicht van de gekozen prentenboeken en de redenen waarom deze geselecteerd werden. Elke leerkracht kreeg een pseudoniem op basis van het gekozen prentenboek.

**Tabel 1***De gekozen prentenboeken*

Titel (pseudoniem)	Verhaallijn	Redenen voor de keuze
Johannes de Parkiet (Juf Parkiet)	Johannes de parkiet krijgt een nieuwe, grote volière. Vervolgens komen er allemaal nieuwe, vreemde vogels bij. Dit gaat zo door tot Johannes boos schreeuwt: “Vlieg op naar jullie eigen kooi!” Zijn baas zet Johannes tijdelijk in zijn oude kooi. Daar kiest Johannes om terug naar de volière te gaan: “Ach, waarom ook niet. Het went vanzelf”.	- Herkenbaarheid - Aanleiding tot gesprek - Illustraties - Invalshoek waaruit geschreven wordt
Duizend-en- één Djellaba’s (Juf Djellaba)	Esmaa gaat op familiebezoek in Marokko. Ze gaat met haar haar moeder en tante naar de markt in Marrakech. Daar raakt Esmaa haar moeder kwijt. Allerlei mensen gaan Esmaa helpen. Uiteindelijk komt de waarzegster met het idee dat Esmaa op de toren van acrobaten moet klimmen. Zo kan Esmaa’s moeder háár weer vinden.	- Herkenbaarheid - Passend bij de huidige groep - Illustraties - Invalshoek waaruit geschreven wordt
De allerbeste beer (Juf Beer)	Op een dag vraagt Nina aan Beer wat voor beer hij is. Dat gaat Beer uitzoeken. Hij komt allerlei beren tegen die op hem lijken, maar steeds blijkt hij toch anders te zijn. Teleurgesteld vertelt hij Nina maar een doodgewone, saaie beer te zijn. Maar Nina zegt dat hij perfect is en dat hij haar beer mag zijn.	- Passend bij de huidige groep - Aanleiding tot gesprek - Invalshoek waaruit geschreven wordt
Schoenen voor sinterklaas	Said is kort geleden in Nederland komen wonen. Dan komt Sinterklaas in Nederland. Daar snapt Said niets van! Wat moet die meneer met zijn schoenen? Voor de zekerheid verstopt hij zijn schoenen. ’s Nachts hoort Said Sinterklaas die	- Herkenbaarheid - Passend bij de huidige groep

(Juf Schoenen)	zijn schoenen zoekt. Dan legt Sinterklaas alles uit en krijgt Said een chocoladeletter.	- Invalshoek waaruit geschreven wordt
Ziva is jouw naam (Juf Ziva)	Ziva's moeder is ziek. Op een dag komen er mensen om Ziva naar een pleeggezin te brengen. Gelukkig zijn er lieve kindjes op haar nieuwe school. Ze willen weten waarom Ziva niet thuis woont. Die vraagt vindt Ziva naar. Juf legt het uit en zegt: "We spreken af: wees lief voor iedereen, dan voelt niemand zich alleen."	- Passend bij de huidige groep - Invalshoek waaruit geschreven wordt
Bij ons in de straat (Juf Straat)	Dit boek gaat over een straat waar tien 'hele rare mensen' wonen, bijvoorbeeld een koningin en dief. De huizen passen bij de bewoners. Zo heeft de cowboy een saloon en woont de zeemeermin in een vissenkomp.	- Aanleiding tot gesprek
Kikker en de vreemdeling (Juf Kikker)	Er komt een rat in het bos wonen. Eend en Varkentje waarschuwen Kikker, want ratten zijn smerig lui en brutaal. Kikker gaat toch een praatje maken met Rat, maar dat kan Varkentje niet uitstaan want Rat is 'anders'. Dan vliegt het huis van Varkentje in de brand. Rat blust het vuur en repareert het huis. Dan is iedereen het erover eens dat Rat mag blijven.	- Passend bij de huidige groep - Aanleiding tot gesprek - Illustraties - Invalshoek waaruit geschreven wordt

De prentenboeken werden veelal gekozen vanwege de herkenbaarheid. Leerkrachten vinden het belangrijk dat leerlingen zichzelf herkennen en gerepresenteerd voelen, zowel qua ervaringen (Djellaba) als het uiterlijk (Beer). De keuze voor herkenbaarheid sluit daarmee aan op de spiegelfunctie van prentenboeken (Kim et al., 2015).

Een andere veelgenoemde reden betrof de specifieke (leef)situaties van leerlingen in de groep. Zo werd het prentenboek *Schoenen* gekozen vanwege leerlingen die niet eerder Sinterklaas hadden gevierd en *Ziva* vanwege een pleegkind in de klas. Daarmee heeft het prentenboek voor leerlingen in een dergelijke (leef)situatie opnieuw een spiegelfunctie. Voor de andere leerlingen komt de raamfunctie op kleine schaal naar voren, binnen de eigen groep, omdat zij kennismaken met aspecten uit het leven van hun klasgenoten (Kim et al., 2015). Leerkrachten lijken daarmee zowel middels herkenbaarheid als aansluiting op de (leef)situaties te willen overbrengen dat alle leerlingen erbij horen en niemand alleen is. Het verschilt per gekozen prentenboek of de impliciete boodschap(pen) die het prentenboek verstuurt daarmee in lijn zijn, wat na tabel 2 verder wordt toegelicht.

Ook de invalshoek waaruit het prentenboek schrijft werd veelvuldig genoemd als reden voor de keuze. De invalshoek betrof enerzijds de boodschap die het prentenboek overbrengt, bijvoorbeeld dat iedereen zichzelf mag zijn (*Beer* en *Ziva*). Anderzijds betrof dit het meekijken vanuit verschillende perspectieven van personages, waarbij een deel van de personages vooroordelen had (*Kikker* en *Parkiet*). Deze boodschappen en perspectieven gingen over herkenbare situaties voor de leerlingen, zoals iemand afwijzen zonder diegene te kennen, waarmee dit aansluit op de spiegelfunctie. Tegelijkertijd lijkt ook sprake van een stukje raamfunctie, door leerlingen te laten zien dat verschillende perspectieven mogelijk zijn (Theobald, et al., 2023). Bij de invalshoek als reden om een prentenboek te kiezen lijken leerkrachten daarmee de boodschap, die deze vier prentenboeken expliciet benoemde, over te willen brengen.

Drie van de vier leerkrachten die een prentenboek kozen vanwege de invalshoek noemden daaropvolgend dat zij het prentenboek kozen omdat de gebruikte invalshoek tevens als aanleiding tot gesprek kon dienen. De vierde leerkracht gaf aan dat het gekozen prentenboek oppervlakkig was wat betreft inhoud, maar desondanks wel gesprek uit kon lokken (**Straat**). Opvallend is dat de aanleiding tot gesprek niet bij iedere leerkracht daadwerkelijk tot uitdrukking kwam in de daaropvolgende geformuleerde lesactiviteit.
























Tot slot werden prentenboeken mede gekozen vanwege de illustraties. Bij juf Djelleba ging dit om de authentieke weergave van de Marokkaanse cultuur. Bij de andere twee leerkrachten leek sprake van persoonlijke voorkeuren.

### **Impliciete boodschappen in het prentenboek, de leerdoelen en de lesactiviteit**

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de impliciete boodschappen die werden geuit in het prentenboek, de geformuleerde leerdoelen en lesactiviteit, en de onderbouwing van de leerkracht aangaande het prentenboek, de leerdoelen en lesactiviteit. Middels een pictogram wordt per leerkracht aangegeven waar de impliciete boodschap geïdentificeerd werd. Onder de tabel wordt vervolgens iedere geïdentificeerde impliciete boodschap toegelicht.

**Tabel 2**

*De geïdentificeerde impliciete boodschappen*

	Juf Parkiet	Juf Djellaba	Juf Beer	Juf Schoenen	Juf Ziva	Juf Straat	Juf Kikker
<i>Anti-bias</i>	  						   
Multiculturalisme		   		 			
Kleurenblindheid							
<i>Othering</i>							
Onzichtbaar							

*Noot. Onderstaande pictogrammen duiden waarin de impliciete boodschap gedetecteerd werd.*



= het prentenboek



= het geformuleerde leerdoel



= de bedachte activiteit of het kringgesprek bij het prentenboek



= de onderbouwing van de leerkracht (van de geformuleerde leerdoelen en lesactiviteit)

### ***Anti-bias***

In de prentenboeken Parkiet en Kikker is sprake van verschillende, veranderende perspectieven. In beide boeken hebben personages vooroordelen richting vreemdelingen en worden zij uitgenodigd deze vooroordelen opzij te zetten. Doordat vooroordelen en negatieve houdingen expliciet benoemd worden passen deze prentenboeken bij anti-bias onderwijs, gezien bij anti-bias onderwijs literatuur gebruikt wordt waarbij kwesties van sociaal-onrecht expliciet benoemd worden (Nguyen, 2021). Beide leerkrachten kozen Parkiet en Kikker bewust vanwege het sociale onrecht dat besproken wordt en herkennen deze vooroordelen en negatieve houdingen terug in de Nederlandse maatschappij. Zo zei juf Parkiet: “*Vlieg op naar jullie eigen kooi! schreeuwt Johannes zo hard als die kan. En kijk, dat zijn ook wel herkenbare zinnen hè, naar je eigen kooi, naar je eigen land, kunnen we wel herkennen.*” Beide leerkrachten willen middels het boek actief ingaan tegen sociaal onrecht, door leerlingen te leren niet zomaar te oordelen over anderen, en beide leerkrachten benoemden dit tevens als leerdoel. Alleen bij juf Kikker kwam het bespreken van sociaal onrecht expliciet terug in de geformuleerde lesactiviteit over het boek. Zij wilde de leerlingen in een kringgesprek vragen waarom Rat slecht behandeld werd, en of die behandeling terecht was, zodat duidelijk zou worden dat Rat afgewezen werd op basis van vooroordelen.

### ***Multiculturalisme***

Het boek Djellaba past bij multiculturalisme, omdat het boek twee culturen gelijkwaardig waardeert (Celeste et al., 2019). In het boek gaat een gezin op familiebezoek naar Marokko met een koffer vol spullen die in Nederland beter zijn. In Marokko krijgt het gezin allerlei spullen terug die in Marokko beter zijn. Hierin is een wederkerigheid te zien waarin beide culturen equivalent gewaardeerd worden. Daarnaast is het boek multicultureel, omdat Marrakech authentiek wordt weergegeven. Het Jemaa El Fna-plein, waar het verhaal zich afspeelt, bestaat echt en is duidelijk herkenbaar in de illustraties. Ook de personages, inclusief de kleding die zij dragen, zijn daadwerkelijk te vinden op Marokkaanse markten. Tevens is de onderbouwing van juf Djellaba om dit boek te kiezen onder multiculturalisme geschaard, omdat zij specifiek aandacht had voor de illustraties met diverse lange gewaden. Zij waardeerde dit omdat veel moeders van haar leerlingen met een allochtone achtergrond vergelijkbare kleding dragen, en dit in maar weinig Nederlandse prentenboeken gerepresenteerd wordt.

Betreffende de leerdoelen bij de bedachte lesactiviteit spraken alle zeven geïnterviewden over verschillen waarnemen en benoemen, of verschillen als positief ervaren. Ondanks dat het erkennen en waarderen van verschillen associeert met multiculturalisme, zijn

slechts drie bedachte lesactiviteiten als multicultureel beoordeeld, omdat zij culturele verschillen wilden bespreken. Enerzijds wilde juf Schoenen met de kinderen bespreken welke (godsdienstige) feesten zij thuis vieren, waardoor in dit gesprek culturele verschillen duidelijk ter sprake kwamen. Anderzijds liet Juf Djellaba haar leerlingen hun moeder tekenen en daarover vertellen, omdat de diverse culturele achtergronden van haar leerlingen ook terugkomen in de kleding die de moeders dragen. Tot slot sprak juf Straat met de kinderen over verschillen in hoe het bij hen thuis toegaat, waarbij tevens godsdienstige verschillen naar voren kwamen, zoals bidden voor het eten.

Juf Ziva en juf Beer benoemden wel het waarnemen van verschillen en overeenkomsten als leerdoel, evenals het leerdoel dat leerlingen zich positief uiten over verschillen. Echter betrof dit oppervlakkige aspecten als verschillende kleuren haar, hetzelfde type kledingstuk dragen of allebei een huisdier hebben. Diversiteit ontbrak daarmee niet in de leerdoelen, maar deze waren dusdanig algemeen dat geen boodschap geïdentificeerd kon worden.

### ***Othering***

In de boeken Schoenen en Straat komt *othering* voor. Het boek Straat opent als volgt: “*Bij ons in de straat, van nummer 1 tot 10, wonen hele rare mensen.*” Het boek is grappig bedoeld met personages als een koningin en zeemeermin en stereotypische huizen, zoals een boot voor de kapitein. Echter woont in de straat ook één vreemdeling in een huis met oosters aandoende kenmerken. Tussen de grappig bedoelde personages is het toevoegen van één vreemdeling een opvallende keuze die past bij tokenisme (Adam et al., 2020; Archey, 2022). Het personage uit een ver land wordt als “*vreemdeling*” en “*raar mens*” aangeduid en op één lijn gezet met niet-bestaande en extravagante personages. Tevens wordt zijn huis stereotypisch weergegeven en op één lijn gezet met niet-bestaande huizen als een vissenkomp. Dit kan stereotype denkbeelden en het wegzetten van niet-westerse mensen bevorderen (Abdullah, 2009; Mujawamariya et al., 2013). Het boek Schoenen gaat over een jongen die sinds een paar maanden in Nederland woont. Zijn herkomstland wordt beschreven met zinsneden als “*hoge, kale bergen*” en “*warm en ijskoud*”. Nederland wordt daarentegen slechts “*mooi*” genoemd. Eveneens wordt het woord *anders* veelvuldig gebruikt: “*De huizen zijn anders, het eten is anders, de mensen zijn anders en ze praten anders.*” Deze focus op het anders-zijn, in combinatie met de positievere beschrijving van Nederland, kan de suggestie wekken dat herkomstlanden een inferieure status hebben ten opzichte van Nederland. Daarnaast wordt het apart zetten van leerlingen die Sinterklaas niet kennen bevordert, doordat de schrijver de luisteraars als volgt toespreekt: “*Maar dat hoef ik natuurlijk niet uit te leggen. Iedereen weet*



*wie Sinterklaas is! Toch?*” Waar het boek een stem geeft aan leerlingen voor wie Sinterklaas niet vanzelfsprekend is, kunnen deze zinnen daarentegen bevorderen dat deze leerlingen als vreemd of anders bestempeld worden.

### ***Kleurenblindheid***

Het prentenboek *Beer* is als kleurenblind beoordeeld. In dit boek blijkt *Beer* steeds anders te zijn dan andere beren. Hierbij worden onopvallende uiterlijke verschillen benoemd, terwijl de kleur vacht genegeerd wordt. Zo wijst een witte ijsbeer op het kleine waslabeltje van *Beer* en de zwarte honingbeer op zijn strikje, terwijl *Beer* een bruine vacht heeft. Gezien deze opvallende kleurverschillen van de vacht genegeerd worden, terwijl kleine details wel benoemd worden, wijst dit op kleurenblindheid (Boutte et al., 2011). In het interview met juf *Beer* werden daarentegen geen uitspraken geïdentificeerd die passen bij kleurenblindheid. Bij juf *Ziva* haar uitleg hoe zij verschillen klassikaal zou bespreken lijkt wel sprake te zijn van kleurenblindheid:

Dat ondanks verschillen dat niet erg is en dat ieder zijn eigen kwaliteiten heeft en zijn eigen kunnen. En dat de ene misschien een andere huidskleur heeft of er anders uitziet. En dan zou ik het misschien ook nog wel weer doortrekken aan je talent en wat kan je.

Deze uitspraak is als kleurenblindheid beoordeeld, omdat als reactie op de uiterlijke verschillen de aandacht verplaatst wordt naar individuele kwaliteiten en talenten (Celeste et al., 2019).

### ***Onzichtbaar***

Het boek *Ziva* is gecategoriseerd als *onzichtbaar*, omdat zowel in de tekst als in de illustraties geen verschillende achtergronden of etniciteiten werden gerepresenteerd (Archey, 2022). De illustraties zijn minimalistisch, waardoor het uiterlijk van de personages alsook de omgeving waarin zij leven niet vastgesteld kon worden. Ook in de tekst komt alleen het verschil naar voren dat *Ziva* bij pleegouders woont, terwijl de andere kinderen bij hun ouders wonen.

Tot slot waren de kleuterleerkrachten geneigd meerdere leerdoelen te formuleren bij de bedachte lesactiviteit. Veelal betrof dit naast doelen omtrent diversiteit ook leerdoelen omtrent de sociaal-emotionele of cognitieve ontwikkeling. De geformuleerde leerdoelen *eigen keuzes maken* en *emoties kunnen uitdrukken* werden beoordeeld als sociaal-emotionele doelen, gezien deze doelen zich meer richten op zelfontplooiing dan diversiteit. Bij de Stichting Leerplan Ontwikkeling vallen deze doelen dan ook onder *besef van jezelf* (SLO, 2024). Tot slot waren twee leerkrachten geneigd om te focussen op taal- of rekendoelen, zoals leren tellen. Geen van de kleuterleerkrachten formuleerden enkel leerdoelen waarin diversiteit volledig ontbrak.

### **Overtuigingen van kleuterleerkrachten omtrent diversiteit**

Omtrent de overtuigingen van de kleuterleerkrachten over de omgang met (etnische en culturele) diversiteit in de klas werden de volgende thema's geïdentificeerd: de kleuterleerkracht als rolmodel, de leeftijd waarop diversiteit besproken zou moeten worden en de omgang met (etnische en culturele) diversiteit in de kleuterklas.

### ***Voorbeeldfunctie***

Iedere geïnterviewde heeft de overtuiging dat kleuterleerkrachten een belangrijke rol spelen in de wijze waarop hun leerlingen leren omgaan met diversiteit, wat ook veelvuldig is bevestigd door onderzoek (Çubukçu, 2012; Juang et al., 2020; Mlinarevic, 2018). De kleuterleerkrachten ervaren bijvoorbeeld dat leerlingen veel waarde hechten aan hun mening. Vanwege deze invloed benoemden vijf leerkrachten dat zij willen uitstralen ieder kind te waarderen en zien. Daarnaast gaven vier kleuterleerkrachten aan expliciet positief te spreken over verschillen, om positieve opvattingen bij de leerlingen te bevorderen. Deze invloed van de leerkracht op de leerling is eveneens bevestigd door onderzoek (Asubaie, 2015; Aycicek, 2021). Juf Parkiet benoemde daarnaast ook bewust over haar woordgebruik na te denken. Zij zei: *“Ik heb het altijd liever over verschillend dan anders. Ik vind bij anders klinkt er al een beetje iets in van dat jij zelf de norm bent. Ik vind verschillend anders klinken.”* Deze overtuiging doet denken aan het bewust tegengaan van *othering*, omdat zij het apart zetten van leerlingen wil voorkomen (Adam, 2021).

### ***Kleuterleeftijd***

De kleuterleerkrachten hebben verschillende overtuigingen omtrent het bespreken van diversiteit in de kleuterklas. Juf Beer en juf Ziva vragen zich af of diversiteit niet beter op latere leeftijd besproken kan worden. Zo stelt juf Beer dat kleuters verschil weinig zien: *“En omdat ze elkaar goed kennen, dat ze dan, nou, zeg maar verschil nauwelijks zien. En vooral bij kleuters kan dat heel goed.”* Deze overtuiging doet denken aan de misvatting van kinderlijke onschuld (Morgan et al., 2016; Park, 2011). Opvallend is dat beide leerkrachten gedurende het interview ervaringen benoemden waarin kleuters wel degelijk bezig waren met vooroordelen. Zo vertelde juf Beer dat de pop met donkere huidskleur regelmatig afgekeurd wordt door leerlingen. Evenzo vertelde juf Ziva dat zij het jaar ervoor te maken had met discriminatie, omdat een leerling getinte klasgenoten buitensloot. Deze ervaringen zijn in lijn met onderzoeken die stellen dat kleuters vooroordelen ontwikkelen en uiterlijke verschillen waarnemen (Abdullah, 2009; Boutte et al., 2011; Kim et al., 2015). De overtuiging dat kleuters te jong zijn om diversiteit te bespreken lijkt daarmee te botsen met zowel eigen leservaringen als eerdere onderzoeken.

Daarentegen gaf Juf Parkiet expliciet aan dat diversiteit besproken kan worden met kleuters. Zij beargumenteerde, in lijn met eerder onderzoek (Abdullah, 2009), dat kleuters van nature gaan categoriseren, zowel voorwerpen als mensen:

Van nature zit het, denk ik, ook wel in die leeftijd om te analyseren te ordenen, dan begint dat ook te komen, dat zie je ook in kleuren bij elkaar zoeken [...] niet alleen in de kastanjes, eikels en dat ordenen, maar ook veel verder kijken. Ook naar mensen.

### ***Omgangsvormen***

Wat betreft de omgangwijze met diversiteit in de klas werden drie overtuigingen geïdentificeerd. Deze overtuigingen verschillen met name in de vraag vanuit wie het bespreken van diversiteit zou moeten komen.

**Normaliserend.** Juf Kikker en Djellaba werken vanuit de overtuiging dat diversiteit door de leerkracht geïntegreerd moet worden door de dag heen, zodat diversiteit normaal wordt voor de leerlingen en minderheden zich gerepresenteerd voelen. Zo beredeneerde juf Djellaba dat zij het gekozen prentenboek evenals andere prentenboeken zou behandelen: *“het is eigenlijk gewoon normaal [om familie in het buitenland te hebben], dus dan ga ik dat niet er dik bovenop leggen.”* Zij wil op deze wijze diversiteit normaliseren en voorkomen dat diversiteit uitvergroot of iets ‘speciaals’ wordt. De overtuiging van normaliseren uit zich daarnaast doordat de leerkrachten actief diverse huidskleuren toevoegen aan onderwijsmateriaal, zodat diversiteit ook daarin de standaard is. Dit legde juf Kikker als volgt uit:

Ik vind dat het [diversiteit] niet op de voorgrond moet zijn, maar ik vind wel dat het er *altijd* moet zijn. Dus ik vind dat je er als leerkracht over na moet denken hoe je dat vorm kan geven in de klas, door middel van prentenboeken, door middel van platen en door middel van afbeeldingen.

Het belang van het representeren van diversiteit wordt bevestigd door onderzoek, bijvoorbeeld doordat dit het gevoel van verbondenheid van minderheidsleerlingen stimuleert en waardering voor diversiteit kan bevorderen (Caple et al., 2022; Mlinarevic, 2018). Dat diversiteit niet op de voorgrond moet zijn betekent echter niet dat deze leerkrachten diversiteit nooit expliciet bespreken. Zo gaf juf Kikker vorig jaar een lessenreeks omtrent het prentenboek Kikker, met onder andere kringgesprekken over vooroordelen. Deze interactieve gesprekken zijn van belang omdat deze kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van empathie, het intercultureel begrip en het besef van leerlingen dat discriminatie onrechtvaardig is (Adam, 2022; Kim et al., 2015).

Juf Beer benoemde eveneens dat divers onderwijsmateriaal bijdraagt aan het normaliseren van diversiteit. Echter is zij tegelijkertijd bezorgd over mogelijke negatieve effecten, zoals zij toelicht bij haar wens om diverse poppetjes in het poppenhuis te hebben: *“Ik denk dat diversiteit daarmee normaler wordt, ja. Tegelijk kunnen ze dan ook heel hard hun oordeel uitspreken, heb ik ook weleens gemerkt.”* Deze uitspraak lijkt in lijn met onderzoeken waarin leerkrachten het uitdagend vonden om te reageren op vooroordelen (Boutte et al., 2008; 2011).

**Afwachtend.** Bij twee leerkrachten kwam voornamelijk een afwachtende houding naar voren. Zij reageren als leerlingen met vragen of opmerkingen komen. De overtuiging lijkt hierbij dat leerlingen eerst interesse moeten tonen, of iets moet voorvallen, voordat leerkrachten aandacht vragen voor diversiteit. Zo reageerde juf Ziva als volgt op de vraag welke activiteit ze bij het door haar gekozen prentenboek zou plannen: *“Ja, vind ik een hele ingewikkelde, omdat het op dit moment niet heel erg speelt bij ons in de groep, of ik er dan zo heel veel aandacht aan zou geven. Het is gewoon, het is ook gewoon zo.”* Evenzo zei zij het volgende op de vraag in welke groep zij met diversiteit bezig zou gaan: *“Nou of ze, of ze daar überhaupt mee bezig zijn, want dan kan ik heel leuk iets vertellen, maar dat landt echt niet.”* Evenzo lijkt juf Beer met name af te wachten hoe haar leerlingen omgaan met diversiteit. Zij staat bijvoorbeeld stil bij diversiteit wanneer dit ter sprake komt in een prentenboek, maar doet dit vooral *als* zij signalen heeft ontvangen dat leerlingen moeite hebben met diversiteit. Ook in onderstaande voorbeeld komt tot uiting dat zij met name reageert op voorvallen als mogelijkheid om diversiteit te bespreken:

Groep 8 mocht een keer voorlezen aan de kleuters, en daar was een meisje die uit Iran afkomstig was en die had, nou zwart haar, bruine ogen en een beetje een getinte huidskleur. En het jongetje die zat niet eens in het boek te kijken. Die zat alleen maar haar te bekijken. En die maakt op een gegeven moment de opmerking van: *Waarom heb je zulke raar haar? [...]*. En toen had ik een ingang om het daar bij hem even uitgebreid over te hebben.

Een vraagstuk bij de afwachtende houding is welke boodschap leerkrachten daarmee impliciet geven. Zo stelt Coperhaver-Johnson (2006) dat leerkrachten actief met leerlingen over etniciteit moeten praten, omdat het zwijgen vanuit leerkrachten een boodschap verstuurt. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld concluderen dat het bespreken van etniciteit met volwassenen verboden terrein is, waardoor zij niet over diversiteit beginnen. Dit is problematisch omdat racisme, discriminatie en vooroordelen dan onbetwist blijven (Boutte et al., 2008; Nguyen, 2021).

Tevens kan het afwachten in de hand werken dat eerst vooroordelen ontstaan, voordat deze bediscussieerd worden, terwijl het belangrijk is vooroordelen te voorkomen (Abdullah, 2009).

**Aansluitend.** De derde overtuiging betreft aansluiten. Dit gebeurt enerzijds door, waar mogelijk, diversiteit te koppelen aan thema's in de klas. Juf Parkiet uitte bijvoorbeeld dat diversiteit bij velerlei thema's betrokken kan worden:

... al heb je het door de thema's over eten, over kleding, over van alles komt wel verschil terug, en nou, Kinderboekenweek 'bij ons thuis'. Weet je, er zijn zo vaak onderwerpen dat kinderen wel van thuis, van wat zij gewend zijn, kunnen vertellen.

Anderzijds wordt bij deze achtergrond aangesloten op de achtergronden van de leerlingen. Zo laat juf Straat haar leerlingen om de beurt een dagopening verzorgen:

Nou, we beginnen er ook wel zelf over, want bij een samenlevingsschool moet je dat zeker doen. Als je dan zo'n kind in de klas hebt is het makkelijkste om aan te schuiven. En vaak doet hij dan ook een dagopening daarover, dan vraag ik die ouders van: 'dat zou mooi zijn als je dat even zou doen.'

Ten opzichte van de afwachtende houding zijn deze leerkrachten actiever op zoek naar momenten om diversiteit te bespreken. Echter kan de aansluitende houding bevorderen dat alleen aspecten van diversiteit besproken worden die zich in de huidige klas voordoen. Zo gaf juf Straat aan het eten van varkensvlees besproken te hebben toen zij een islamitische leerling in de klas had, terwijl dit andere jaren niet besproken wordt. Tevens bevat deze overtuiging kenmerken die mogelijk leiden tot twee aspecten van tokenisme, namelijk toeristen-multiculturalisme en *het gevaar van één verhaal*. Bij toeristen-multiculturalisme blijft het bespreken van cultuur beperkt tot oppervlakkige aspecten zoals traditionele kostuums en voedsel (Abdullah, 2009). De aansluiting op de voorbeeldthema's die worden genoemd, zoals eten en kleding, zouden mogelijk op deze oppervlakkige aandacht kunnen duiden. De aansluiting op de culturele achtergrond van leerlingen door hen daar een dagopening over te laten doen kan leiden tot een stereotype beeld dat niet onwaar is, maar incompleet, wanneer deze aandacht voor een cultuur, gewoonte of religie beperkt blijft tot dat ene verhaal van één leerling (Chen et al., 2022).

## Discussie

Deze thesis had tot doel middels prentenboeken inzicht te verkrijgen in de omgang van kleuterleerkrachten met etnische en culturele diversiteit in de kleuterklas. Speciale aandacht

was daarbij voor impliciete boodschappen en overtuigingen. In de volgende paragrafen worden de uitkomsten besproken.

### **De gekozen prentenboeken, leerdoelen en activiteiten**

De zeven geïnterviewden kozen omtrent etnische en culturele diversiteit hoofdzakelijk prentenboeken waarin leerlingen zichzelf of klasgenoten gerepresenteerd zagen. Dit sluit aan op de spiegel functie van prentenboeken, wat kan bijdragen aan de eigenwaarde van leerlingen en het gevoel erbij te horen (De Bruijn et al., 2021; Kim et al., 2015; Van As et al., 2020). Anderzijds werd de raamfunctie van prentenboeken om kennis te maken met verscheidene culturen en etniciteiten nauwelijks gebruikt, terwijl dit positieve effecten kan hebben. Zo bevordert het betrekken van talen en culturen die niet in de klas vertegenwoordigd zijn het culturele bewustzijn van leerlingen en het verminderen van vooroordelen (Durden et al., 2015; Kim et al., 2015).

De geplande lesactiviteiten aan de hand van het prentenboek bleven veelal beperkt tot het benoemen van feitelijke verschillen en overeenkomsten. Zo werd bij het boek Djellaba wel het uiterlijk van de moeders van de leerlingen besproken, maar niet de Marokkaanse cultuur die in het boek centraal staat. Evenzo werd Parkiet gekozen vanwege de vooroordelen van de hoofdpersoon, maar de geplande lesactiviteit bleef beperkt tot het aangeven en bespreken van eigen voorkeuren. Bovendien werd het waarnemen en benoemen van uiterlijke verschillen en overeenkomsten door vier van de zeven leerkrachten als activiteit en doel genoemd. Echter zijn de leerlingen al *voor* zij naar de kleuterklas gaan hiertoe in staat, wat de vraag oproept welke leerwinst dergelijke lesactiviteiten teweegbrengen (Abdullah, 2009). Van andere vermogens die kleuters hebben, zoals het bespreken van complexe sociale en politieke kwesties, het actief bijdragen aan sociale cohesie en het initiëren van sociale acties om onrecht te herstellen, werd weinig tot geen gebruik gemaakt (Park 2011; Philips et al., 2017; Van As et al., 2020). Dit is opvallend omdat prentenboeken over diversiteit waardevolle gelegenheden bieden om op kritische wijze kwesties als diversiteit, gelijkheid en racisme te bespreken (Husband, 2019; Kim et al., 2015; Nguyen, 2022). Onderzoek van Garces-Bacsal (2022) toont bijvoorbeeld aan dat dialoog met jonge leerlingen over zichzelf, hun perspectieven en hun identiteit bevorderend waren voor hun empathie, respect en acceptatie van andere culturen. Desondanks plande slechts één kleuterleerkracht een kringgesprek over sociaal onrecht door vooroordelen te bespreken. Deze bevindingen roepen de vraag op welke verwachtingen de kleuterleerkrachten hebben van de capaciteiten van kleuters en in hoeverre zij zich competent voelen om dergelijke kwesties te

bespreken. Tevens doen de bevindingen vermoeden dat de potentie van prentenboeken om diversiteit te bespreken slechts ten dele wordt benut (Nguyen, 2022).

### **Impliciete boodschappen**

In drie prentenboeken en in één onderbouwing van een geplande activiteit werden impliciete boodschappen gevonden die duiden op kleurenblindheid of *othering*. Daarnaast was in één gekozen prentenboek etnische en culturele diversiteit onzichtbaar. Geen van deze impliciete boodschappen of gebreken werd opgemerkt door de leerkracht als een nadelig punt van het boek. Dit is verontrustend, gezien kleuterleerkrachten functioneren als bemiddelaars tussen het prentenboek en de leerlingen (Adam, 2021). Wanneer leerkrachten zich niet bewust zijn van de impliciete boodschappen in prentenboeken kunnen zij deze onbewust overbrengen. Dit heeft negatieve effecten tot gevolg omdat jonge leerlingen deze subtiele, verborgen boodschappen opmerken (Aguilar, 2021; Gregers Erikson, 2018; Rahman, 2013). Wanneer de impliciete boodschappen door de jonge leerlingen waargenomen worden en onbetwist blijven, kunnen deze vervolgens hun sociale normen worden. Zo vergroten kleurenblindheid en *othering* onder andere de kans dat leerlingen stereotype denkbeelden ontwikkelen (Adam, 2022; Celeste et al., 2019; Nguyen, 2022). Anderzijds werden drie gekozen prentenboeken gecategoriseerd als multicultureel of anti-bias. De onderbouwing van deze leerkrachten voor het gekozen prentenboek duidt op bewustzijn van de impliciete boodschappen die deze prentenboeken verstuurden. Zo werden beide prentenboeken die passen bij anti-bias onderwijs gekozen vanwege de vooroordelen die expliciet besproken worden, en het multiculturele boek vanwege de herkenbaarheid voor de multiculturele leerlingen van de desbetreffende leerkracht.

### **Overtuigingen van de kleuterleerkrachten**

Alle zeven geïnterviewden zijn zich bewust een voorbeeldfunctie te hebben in de omgang met diversiteit. Vanuit hun voorbeeldfunctie willen zij uitstralen ieder kind te waarderen en geven zij expliciete, positieve meningen over diversiteit. Omtrent de leeftijd waarop diversiteit besproken zou moeten worden, twijfelen twee kleuterleerkrachten of de kleuterleeftijd te jong is. Anderzijds gaf één kleuterleerkracht expliciet aan dat de kleuterleeftijd geschikt is.

Betreffende de omgang met diversiteit in de kleuterklas werden drie overtuigingen gecategoriseerd: normaliserend, afwachtend en aansluitend. Bij de overtuiging van *normaliseren* proberen de kleuterleerkrachten diversiteit door de dag heen te verweven, zodat diversiteit normaal wordt voor de leerlingen. De overtuiging is daarbij dat diversiteit niet op de voorgrond moet zijn, maar wel aanwezig moet zijn. Bij de houding van *afwachten* nemen de

kleuterleerkrachten een afwachtende, reactieve houding aan. De overtuiging lijkt daarbij dat pas aandacht gevraagd moet worden voor diversiteit wanneer leerlingen onomwonden bezig zijn met diversiteit, bijvoorbeeld doordat zij vragen stellen opvattingen te uiten die de leerkracht ongewenst vindt. Tot slot wordt bij de overtuiging van *aansluiten* gekozen om bezig te gaan met diversiteit als dit aansluit op het thema in de klas. Daarnaast sluiten zij aan op de achtergronden van de leerlingen door gesprek uit te lokken over de diversiteit binnen de groep, bijvoorbeeld doordat leerlingen een dagopening voorbereiden.

In de resultatensectie zijn de drie omgangsvormen ieder afzonderlijk naast de beschikbare literatuur gelegd. Twee overkoepelende kwesties omtrent deze overtuigingen betreffen de mate waarin expliciete aandacht moet zijn voor diversiteit en wie de aandacht voor diversiteit moet initiëren. Vanuit eerder onderzoek wordt een interactieve, ondersteunende omgeving aanbevolen waarin leerlingen worden aangemoedigd om spontaan en eerlijk te reageren op prentenboeken. Wanneer zij de vrijheid voelen om openlijk problemen te bespreken kunnen leerlingen geholpen worden om diverse perspectieven, empathie en intercultureel begrip te ontwikkelen (Adam, 2021; Kim et al., 2015; Nguyen, 2022). Dit roept de vraag op in hoeverre de drie omgangsvormen een interactieve, ondersteunende omgeving en een open dialoog stimuleren. Mogelijk draagt de normaliserende overtuiging bij aan een omgeving waarin leerlingen ruimte voelen om over diversiteit te praten, omdat de leerkrachten diversiteit als iets normaal proberen te vertegenwoordigen. Tegelijkertijd is het de vraag in hoeverre diversiteit expliciet besproken wordt, gezien de leerkrachten diversiteit niet expliciet willen benadrukken. Bij de aansluitende overtuiging wordt een expliciete dialoog in die zin meer uitgelokt. Daarbij moet wel worden afgewogen met welke regelmaat leerkrachten diversiteit weten te koppelen aan thema's in de klas. Tot slot kan de afwachtende houding de impliciete boodschap geven dat niet openlijk over diversiteit gepraat dient te worden. Dit kan ertoe leiden dat de kleuters geen ruimte voelen om gesprek over diversiteit te initiëren, waardoor de kleuterleerkrachten tevergeefs afwachten.

### **Beperkingen en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek**

Een beperking omtrent de steekproef betreft dat meerdere participanten werkzaam zijn op dezelfde school. Hun onderlinge interactie heeft mogelijk tot een verhoogde consensus in hun antwoorden geleid. De twee leerkrachten met een normaliserende houding jegens diversiteit zijn namelijk werkzaam op dezelfde school, evenals twee leerkrachten met een aansluitende houding. Niettemin kan dit ook veroorzaakt worden door de leerlingpopulatie van de scholen waar de kleuterleerkrachten werkzaam zijn. De kleuterleerkrachten met een



normaliserende houding werken op een etnisch en cultureel zeer diverse school. De kleuterleerkrachten met een aansluitende houding werken daarentegen op een samenlevingsschool waar een neutrale houding van hen wordt verwacht op thema's als religie. Mogelijk draagt dit bij aan hun overtuiging dat aangesloten moet worden op de diversiteit van de leerlingen door hen daar zelf over te laten vertellen. Daarnaast hebben de twee kleuterleerkrachten met een afwachtende houding homogene klassen, maar zij zijn wel elk op een andere school werkzaam. Een derde mogelijke oorzaak voor een verhoogde consensus tussen bepaalde kleuterleerkrachten betreft de hoeveelheid ervaring van kleuterleerkrachten met diverse klassen. De drie kleuterleerkrachten waarbij enkel positieve impliciete boodschappen werden geïdentificeerd hebben namelijk ruimschoots ervaring met cultureel en etnisch diverse klassen. Daarentegen hebben twee van de drie kleuterleerkrachten die weinig ervaring hebben met diverse klassen een overtuiging die wijst in de richting van kinderlijke onschuld, evenals en afwachtende houding. Om zicht te krijgen op mogelijke verbanden is meer onderzoek aan te bevelen.

Daarnaast moeten enkele beperkingen in acht worden genomen omtrent het onderzoeksontwerp. In het huidige onderzoek zijn impliciete boodschappen geïdentificeerd in de gekozen prentenboeken en de onderbouwing daarbij van de kleuterleerkracht. De omschrijvingen van de lesactiviteiten waren inhoudelijk echter dusdanig algemeen dat vrijwel geen impliciete boodschappen geïdentificeerd konden worden. Om een concreter beeld te krijgen van de impliciete boodschappen die worden verstuurd gedurende lesactiviteiten omtrent diversiteit is meer onderzoek nodig. Een mogelijke onderzoeksmethode daarvoor betreft lesobservaties, zodat de exacte verwoording van de kleuterleerkracht gedurende de activiteit geanalyseerd kan worden. Tevens wordt de aandacht die de kleuterleerkrachten hebben voor culturele en etnische diversiteit in het huidige onderzoek mogelijk overschat. Bij het formuleren van een leerdoel en lesactiviteit bij het prentenboek waren twee kleuterleerkrachten geneigd taal- of rekendoelen op te stellen. Vanwege het doel van het onderzoek werd deze leerkrachten vervolgens gevraagd welk leerdoel en welke lesactiviteit zij zouden plannen rondom diversiteit. In de dagelijkse lespraktijk wordt hen echter niet specifiek naar diversiteit gevraagd, wat doet vermoeden dat deze leerkrachten dan eveneens geneigd zullen zijn om te focussen op taal- en rekendoelen. Een andere beperking is de afhankelijkheid van het geheugen van de kleuterleerkrachten omtrent de wijze waarop zij in de dagelijkse praktijk omgaan met etnische en culturele diversiteit. Niettemin lijken de overtuigingen van de kleuterleerkrachten omtrent de omgang met diversiteit in de klas in lijn met hun omgang met het gekozen prentenboek. Zo koos juf Djellaba het prentenboek voor te

lezen zonder eerst nadruk te leggen op de diversiteit in het prentenboek, wat past bij de normaliserende houding die zij ook gedurende de rest van het interview omschreef. Evenzo vroeg juf Ziva zich af of zij wel een activiteit bij haar prentenboek zou plannen, omdat het onderwerp weinig speelt in haar groep. Dit sluit aan bij de afwachtende houding die zij omschreef omtrent haar omgangswijze met diversiteit in de klas. Tot slot zijn de prentenboeken en interviews vanwege beperkte middelen niet door een tweede codeur gecodeerd. Hier is op gereageerd door het codeerproces zo transparant mogelijk te maken middels voorbeeldcitaten en de toevoeging van een uitgebreid coderingsschema. Voor toekomstig onderzoek wordt aanbevolen meerdere codeurs te betrekken, bij voorkeur met verschillende etnische en culturele achtergronden, vanwege de unieke, individuele perspectieven die mensen hebben op diversiteit. Zij kunnen onderzoek verrijken en mogelijke blinde vlekken blootleggen. Tot slot wordt aanbevolen in toekomstig onderzoek de bevindingen op grotere schaal te onderzoeken.

### **Implicaties voor de praktijk**

De bevindingen suggereren dat de kleuterleerkrachten zich bewust zijn van het belang dat leerlingen gewaardeerd en gezien worden, en dat zij daarin een voorbeeldfunctie hebben. Ook onderkennen de geïnterviewde kleuterleerkrachten het nut van prentenboeken en hun spiegelfunctie. Desalniettemin impliceert dit onderzoek dat een deel van de kleuterleerkrachten zich weinig bewust is van de impliciete boodschappen die zij middels prentenboeken overbrengen. Ook suggereren de bevindingen dat meer kennis nodig is over de vermogens die kleuters hebben om diversiteit te bespreken, zodat deze vermogens ingezet en ontwikkeld worden. Evenzo hebben de kleuterleerkrachten meer kennis nodig over de rol van diversiteit in de kleuterklas, zodat misvattingen als kinderlijke onschuld worden ontkracht en kleuterleerkrachten inzien waarom aandacht voor etnische en culturele diversiteit essentieel is. Tot slot hebben kleuterleerkrachten mogelijk behoefte aan meer kennis en vaardigheden om het gesprek over diversiteit aan te gaan, gezien enkele leerkrachten bezorgd waren leerlingen apart te zetten of moeite ervoeren als leerlingen vooroordelen uitten. Kortom, verdere bewustwording bij kleuterleerkrachten over de rol van etnische en culturele diversiteit in de kleuterklas kan bijdragen aan een lespraktijk die de omgang met diverse achtergronden stimuleert, en daarmee bijdraagt aan het welzijn van leerlingen en hun voorbereiding op de pluriforme samenleving.

### **Literatuurlijst**

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159–175.
- Adam, H. (2021). When Authenticity Goes Missing: How Monocultural Children’s Literature Is Silencing the Voices and Contributing to Invisibility of Children from Minority Backgrounds. *education sciences*, 11(32), 1-18.  
<https://doi.org/10.3390/educsci11010032>
- Adam, H. & Barratt-Pugh, C. (2020). The challenge of monoculturalism: what books are educators sharing with children and what messages do they send? *The Australian Educational Researcher*, 47, 815–836. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00375-7>
- Adam, H., & Harper, L. (2016). Assessing and selecting culturally diverse literature for the classroom. *Practical Literacy: the Early & Primary Years*, 21(2), 10-14.  
<https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.212531>
- Archev, X. (2022). More than Words: Teacher Candidates Turn and Talk about the Hidden Messages in Children’s Literature. *International Journal of Multicultural Education*, 24(1), 16–26. <https://doi.org/10.18251/ijme.v24i1.2395>
- Aguilar, J. S. (2021). Gender Representation in EFL Textbooks in Basic Education in Mexico. *Mextesol Journal*, 45(1), 1-9.
- Asubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Aycicek, B. (2021). Metaphorical Perceptions of High School Teachers Regarding the Hidden Curriculum. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 280-293.
- Banks, J. A., McGee Banks, C. A., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., & Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity. Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Center for Multicultural Education, College of Education
- Barton, K. C. (2015). Elicitation Techniques: Getting People to Talk About Ideas They Don’t Usually Talk About, *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179-205.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>

- Beeli-Zimmermann, S. (2014). Beyond questionnaires – Exploring adult education teachers' mathematical beliefs with pictures and interviews. *Adults Learning Mathematics: An International Journal*, 9(2), 35-53.
- Berčnik, S., & Devjak, T. (2012). Planning and Implementing the Daily Routine in Slovene Kindergartens and Reggio Emilia Concept. *US-China Education Review*, 10, 892-902.
- Boutte, G. S., Hopkins, R., & Waklatsi, T. (2008). Perspectives, Voices, and Worldviews in Frequently Read Children's Books. *Early Education and Development*, 19(6), 941-962. <https://doi.org/10.1080/10409280802206643>
- Boutte, G. S., Lopez-Robertson, J., & Powers-Costello, E. (2011). Moving beyond colorblindness in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 335-342.
- Caple, H., & Tian, P. (2022). I see you. Do you see me? Investigating the representation of diversity in prize winning Australian early childhood picture books. *The Australian Educational Researcher*, 49, 175–191. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00423-7>
- Casar, C., Oosterheert, I., Meijer, P. C. (2021). The classroom in turmoil: teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom, *Teachers and Teaching*, 27(7), 656-671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, & Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2023). *Hoeveel mensen met een migratieachtergrond wonen in Nederland?* Geraadpleegd op 01 mei 2023, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-inwoners-hebben-een-herkomst-buiten-nederland>
- Chen, E., & Liu, Y. (2022). Negotiating identities through Canadian multicultural and Indigenous picturebooks: A collective autobiographical narrative inquiry. *Waikato Journal of Education*, 27(1), 35–50. <https://doi.org/10.15663/wje.v%vi%i.898>

- Cobanoglu, F., & Sevim, S. (2019). Child-friendly schools: An assessment of kindergartens. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 637-650.  
<https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.637>
- Coperhaver-Johnson, J. (2006). Talking to Children about Race: The Importance of Inviting Difficult Conversations, *Childhood Education*, 83(1), 12-22.  
<https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10522869>
- Çubukçu, Z. (2012). The Effect of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1526-1534.
- Danso, R. (2018). Cultural competence and cultural humility: A critical reflection on key cultural diversity concepts. *Journal of Social Work*, 18 (4), pp. 410-430.  
<https://doi.org/10.1177/1468017316654341>
- Davis, J. M., Pearce, N., & Mullins, M. (2021). Missing Boys: The Limited Representation of Black Males in Caldecott Books. *Journal of Children's Literature*, 47(1), 10–20.
- De Bruijn, Y., Emmen, R. A. G., & Mesman, J. (2020) - Ethnic Diversity in Children's Books in the Netherlands. *Early Childhood Education Journal*, 49, 413–423.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01080-2>
- De Bruijn, Y., Emmen, R. A. G., & Mesman, J. (2021) - What do we read to our children? Messages concerning ethnic diversity in popular children's books in the Netherlands. *SN Social Sciences*, 1(206), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00221-7>
- De Kleijn, R. A. M., Meijer, P. C., Brekelmans, M., & Pilot, A. (2015). Adaptive research supervision: Exploring expert thesis supervisors' practical knowledge. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 117-130.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934331>
- Deckman, S. L., Fulmer, E. F., Hoover, K., Kirby, K. & Mackall, A. S. (2018). Numbers are Just Not Enough: A Critical Analysis of Race, Gender, and Sexuality in Elementary and Middle School Health Textbooks. *Educational Studies*, 54(3), 285–302.  
<https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1411261>

- Dinesen, P. T., Schaeffer, M., & Sønderskov, K. M. (2020). Ethnic Diversity and Social Trust: A Narrative and Meta-Analytical Review. *Annual Review of Political Science*, 23, 441-465. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-052918-020708>
- Durden, T. R., Escalante, E., Blich, K. (2015). Start with Us! Culturally Relevant Pedagogy in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 43, 223–232. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0651-8>
- Erdoğan, E., & Köşker, N. (2020). Trends in Multicultural Education Research: A Five-Year Content Analysis of Turkish and ERIC Databases. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(1), 48–60. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.48>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Gao, W., & Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes toward School Diversity through Preparation: A Case of One U.S. Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107.
- Garces-Bacsal, R. M. (2022). Diverse books for diverse children: Building an early childhood diverse booklist for social and emotional learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(1), 66-95. <https://doi.org/10.1177/1468798420901856>
- Gregers Eriksen, K. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 57-67, <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697>
- Hall, G. C. N., Yip, T., & Zárate, M. A. (2016). On Becoming Multicultural in a Monocultural Research World: A Conceptual Approach to Studying Ethnocultural Diversity. *American Psychologist*. *American Psychological*, 71(1), 40-51. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039734>
- Hammett, R., & Bainbridge, J. (2009). Pre-service teachers explore cultural identity and ideology through picture books. *Literacy*, 43(3), 152-160.
- Haslam, R. E. (2022). Critical Representation: Mattering & Belonging for Students of the Global Majority. *Middle Grades Review*, 8(3), 1-7.

- Husband, T. (2019). Using Multicultural Picture Books to Promote Racial Justice in Urban Early Childhood Literacy Classrooms. *Urban Education, 54*(8), 1058-1084.  
<https://doi.org/10.1177/0042085918805145>
- Janecek, U. (2012). *The Children of Mexican immigrants in U.S. public schools: exploring their parents' and teachers' perception and knowledge gaps*. University of Texas at Arlington. Geraadpleegd op 14 mei 2013, van <https://eric.ed.gov/?id=ED551085>
- Jennissen, R., Engbersen, G., Bokhorst, M., & en Bovens, M. (2018) *De nieuwe verscheidenheid. Toenemende diversiteit naar herkomst in Nederland*. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Geraadpleegd op 19 september 2013, van <https://www.wrr.nl/publicaties/verkenningen/2018/05/29/de-nieuwe-verscheidenheid>
- Johnston, I., Bainbridge, J., & Shariff, F. (2007). Exploring issues of national identity, ideology and diversity in contemporary Canadian picture books. *Papers: Explorations into Children's Literature, 17*(2) 75-83.
- Juang, L. P., Schachner, M. K., Pevec, S., & Moffitt, U. (2020). The Identity Project intervention in Germany: Creating a climate for reflection, connection, and adolescent identity, *New Directions for Child and Adolescent Development, 173*(2), 65–82,  
<https://doi.org/10.1002/cad.20379>
- İşler, N. K., & Dedeoğlu, H. (2019). Multicultural Children Literature in Preservice Teacher Education: Responses through Literature Circles, *International Journal of Progressive Education, 15*(4), 130-141.
- Katz, P. A. (2003). Racist or Tolerant Multiculturalists? How Do They Begin? *American Psychologist, 58*(11), 897–909. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.11.897>
- Kim, S. J., Wee, S. J., Lee, Y. M. (2015). Teaching Kindergartners Racial Diversity Through Multicultural Literature: A Case Study in a Kindergarten Classroom in Korea, *Early Education and Development, 27*(3), 402-420.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1069110>
- Linder, R., & Falk-Ross, F. (2020). Preservice Teachers Taking a Critical Stance When Examining Children's Literature, *Literacy Research and Instruction, 59*(4), 298-323.  
<https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1777228>

- Lopèz, M. C., & La Malfa, S. (2020). Perceptions of Compulsory Education Teachers About Cultural Diversity: A Study in the City of Messina. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>
- Luff, P., Kanyal, M., Shehu, M., & Brewis, N. (2016). Educating the youngest citizens – possibilities for early childhood education and care, in England. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14(3), 197-219.
- Miles M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3th ed.). SAGE Publications.
- Mlinarevic, V., Brust Nemet, M., & Bushati, J. (2018). *The Position of Roma in Education, Intercultural Education*. Geraadpleegd op 7 april 2023, van <https://eric.ed.gov/?id=ED557587>
- Morgan, K., & Kelly-Ware, J. (2016). “You have to start with something” Picture books to promote understandings of queer cultures, gender, and family diversity, *Early Childhood Folio*, 20(1), 3–8. <http://dx.doi.org/10.18296/ecf.0016>
- Mujawamariya D., & Hamdan, A. (2013). Appropriately Diverse? The Ontario Science and Technology Curriculum Tested Against the Banks Model, *Canadian journal of education*, 36(4), 416-448.
- Nguyen, A. (2022). “Children Have the Fairest Things to Say”: Young Children’s Engagement with Anti-Bias Picture Books. *Early Childhood Education Journal*, 50, 743–759. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01186-1>
- Obiakor, F. E., (2022) “Life is in the Ears”: what Black learners should hear from general and special educators. *Multicultural Learning and Teaching*, 17(2), 193–202. <https://doi.org/10.1515/mlt-2022-0015>
- Onderwijsraad. (2017, 4 juli). *De leerling centraal?* Geraadpleegd op 18 september 2023, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2017/07/04/de-leerling-centraal>
- Oppers, A. (2022). *Peil.Burgerschap Einde basisonderwijs 2019-2020*. Inspectie van Onderwijs. Geraadpleegd op 21 september 2023 van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2022/03/09/peil.burgerschap-einde-basisonderwijs-2019-2020>



- Park, C. C. (2011). Young Children Making Sense of Racial and Ethnic Differences: A Sociocultural Approach. *American Educational Research Journal*, 48(2), 387-420.
- Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding Preschool Teachers' Perspectives on Empathy: A Qualitative Inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43, 169–179 <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0648-3>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Phillips, L. G. (2010). Social justice storytelling and young children's active citizenship. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(3), 363–376.
- Philips, L. G., & Moroney, K. (2017). Civic action and learning with a community of Aboriginal Australian young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 87-96. <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.42.4.10>
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013). Unveiling Malaysian Preschool Teachers' Perceptions and Attitudes in Multicultural Early Childhood Education. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 427-438. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0042-0>
- Rahman, K. (2013). Belonging and learning to belong in school: the implications of the hidden curriculum for indigenous students, *Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 660-672, <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.728362>
- Şahan, H. H. (2014 ). The effect of hidden curriculum on the criteria parents use to select schools and teachers. *Educational Research and Reviews*, 9(23), 1291-1300. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1880>
- Scarcella, J., & Burgess, C. (2019). Aboriginal Perspectives in English Classroom Texts, *English in Australia*, 54(1), 20-29.
- SLO (4 januari 2024). *Sociaal-emotionele ontwikkeling*. Geraadpleegd op 10 januari 2024, van <https://www.slo.nl/thema/meer/gezonde-leefstijl/thema/sociaal-emotionele-ontwikkeling/#:~:text=In%20de%20kern%20besef%20van,inzetten%20in%20hun%20dagelijkse%20leven.>

- Simoncini, K. M., Smith, H., Cain-Gray, L., & Sebalj, D. (2022). Books That Tell My Story: Transforming the Attitudes of Australian Preservice Teachers Towards Children's Diverse and Multicultural Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(9), 100-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2022v47n9.6>
- Souto-Manning, M., & Mitchell, C. H. (2010). The Role of Action Research in Fostering Culturally-Responsive Practices in a Preschool Classroom. *Early Childhood Education*, 37(4), 269–277. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0345-9>
- Steenkamp, U. (2021). Cultural Diversity and Its Influence on Role Players in a Full-Service School in Soshanguve: A Wellness Perspective. *European Journal of Education*, 4(1), 23-39.
- Theobald, M., Busch, G., Mushin, I., O’Gorman, L., Nielson, C., Radanovic, S., Briant, E., Curtis, L., Mirah, E., Rana, L., Moore, T., & Danby, S. (2023). Children as Citizens of a Global Society Learning Together in Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. In S. L. DeZutter. *International Perspectives on Educating for Democracy in Early Childhood* (296-320). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003229568-23>
- Thijs, A., Langberg, M., & Berlet, I. (2009). *Leren omgaan met culturele diversiteit. Aandachtspunten voor een kansrijke aanpak*. SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Geraadpleegd op 7 juni 2023, van <https://www.slo.nl/@4266/leren-omgaan/>
- Van As, A. J., Excell, L. A., Magadla, N., & Gqoli, N. (2020). ‘Through the eyes of parents: Culture of young children in diverse early learning spaces’. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/td.v16i1.763>
- Van Steenbrugge, H., & Remillard, J. T. (2023). The multimodality of lesson guides and the communication of social relations. *Mathematics Education*, 55, 579–595. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01479-2>
- Vang, C. T. (2006). Minority Parents Should Know More about School Culture and Its Impact on Their Children’s Education. *Multicultural Education*, 14(1), 20-26.

Vázquez-Montilla, E., Just, M., & Triscari, R. (2014). Teachers' Dispositions and Beliefs about Cultural and Linguistic Diversity. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 577-587. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020806>

Wennekes, L. (2018). 'Beter zicht nodig op verscheidenheid herkomst inwoners'. Geraadpleegd op 1 mei 2023, van <https://www.gemeente.nu/sociaal/meer-maatregelen-nodig-voor-samenhang/>

### **Literatuurlijst van de gekozen prentenboeken**

Boersen, L., & Elbaamrani, H. (2020). *Duizend-en-één paarse Djellaba's*. Gottmer

Gormley, G., & Barrow, D. (2019). *De allerbeste beer*. Gottmer

Haayema, M., & Oberendorff, M. (2018). *Johannes de parkiet*. Rubinstein Publishing Bv

Hilgeman-Witte, M. (2021). *Ziva is jouw naam. Voor jou is er een huisje in m'n hart*. Kloetinge

Meinderts, K., & Fienieg, A. (2012). *Bij ons in de straat*. Lemniscaat B.V., Uitgeverij

Michgelsen, P., & De Wolf, B. (2007). *Schoenen voor sinterklaas*. Zwijsen Uitgeverij

Velthuijs, M. (2022). *Kikker en de vreemdeling*. Leopold

## **Bijlage A. Interviewschema**

### **Opening interview**

Goedemiddag, hartelijk bedankt dat je tijd vrij hebt willen maken voor dit interview. De deelname is vrijwillig. Ook na afname van het interview kun je je nog tot 20 november terugtrekken uit het onderzoek. Het interview zal opgenomen worden, en wordt achteraf uitgetypt. De resultaten van het onderzoek worden vertrouwelijk en anoniem behandeld, dus in de uitwerking worden geen namen van leerkrachten, leerlingen of scholen genoemd. Zoals beschreven in de begeleidende brief worden de geluidsopnames opgeslagen in een beveiligde omgeving binnen de Rijksuniversiteit Groningen. Het interview zal zo'n 30 tot 45 minuten duren. Heb je hier nog vragen over?

Voor we starten heb ik nog een aantal vragen over jou als leerkracht:

- Hoeveel jaar werkervaring heb je als leerkracht?
  - o Hoeveel jaar daarvan gaf je les aan groep 1 of 2?
- Hoe divers waren de groepen die je hebt lesgegeven als je kijkt naar hun culturele achtergrond? En als je kijkt naar hun etniciteit?
- Kun je wat vertellen over je eigen culturele en etnische achtergrond?

Dan heb ik ook nog twee vragen over de huidige groep die je lesgeeft:

- Hoe divers is de groep die je lesgeeft wat betreft etniciteit?
- Hoe divers is je groep wat betreft hun culturele achtergronden?

Dan kunnen we nu verder met de inhoud van dit onderzoek. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de wijze waarop kleuterleerkrachten diversiteit duiden. Dit gaat om diversiteit op het gebied van etniciteit, en diversiteit op het gebied van cultuur. Om dit te doen heb ik je gevraagd een prentenboek mee te nemen over diversiteit. We gaan het samen over het prentenboek hebben. Belangrijk om daarbij te zeggen dat elk prentenboek goed is, wat je ook gekozen hebt. Mijn doel is om erachter te komen wat kleuterleerkrachten kiezen en waarom.

## Bespreken prentenboek

- Welk boek heb je gekozen?
- Kun je eens wat vertellen over het boek?
  - o Hoofdpersoon, verhaallijn, conclusie/slot
- Hoe ben je tot de keuze voor dit boek gekomen?
  - o Hoe was het voor jou om een boek over culturele of etnische diversiteit te zoeken / kiezen?
- Hoe gaat het boek om met diversiteit?
  - o Welke boodschap geeft het boek over diversiteit?
- Wat vind je sterke punten aan het boek? (als het gaat om diversiteit)
- Wat vind je minder sterk aan het boek? (als het gaat om diversiteit)
  - o Hoe zou je het zelf hebben gedaan / hoe zou je het veranderen

## Les bij het prentenboek

- Stel, je zou in de klas dit boek voorlezen. Welke boodschap wil je dan overbrengen? (wat wil je dat ze ervan onthouden?)
  - o Wat maakt dat je deze boodschap kiest om over te brengen?
- En stel dat je dan naast het voorlezen een activiteit met de kinderen zou doen rondom het prentenboek. Welke activiteit zou je daarbij met de kinderen willen doen? (even nadenken)
- Welk leerdoel(en) zou je daar bij ontwerpen?
  - o Hoe zou je het doel van de les uitleggen aan de leerlingen?
    - Uitleg activiteit.
  - o Is er een aanleiding waarom je voor dit leerdoel kiest? (speelt de huidige groep daarin een rol?)
- Wanneer zou de les voor jou geslaagd zijn?

## Verbreden

- Hoe ga je in de klas om met diversiteit?
  - Op welke momenten ben je specifiek met diversiteit bezig?
  - Hoe ervaar je momenten waarin je met de kinderen bezig bent met diversiteit?

- Welke rol zou diversiteit in de kleuterklas moeten hebben? (stel, je hebt alle tijd en middelen)
- Wat is culturele diversiteit voor jou? (wat betekent het voor jou in de kleuterklas?)
- Wat is etnische diversiteit voor jou? (wat betekent het voor jou in de kleuterklas?)
  - Waar denk je aan bij...

### **Tot slot**

- Is er nog iets wat je kwijt wil, wilt toevoegen, iets wat niet besproken is?
- Bedankt voor de deelname.

## **Bijlage B. Deductieve lijst voorafgaand aan coderen**

**Kinderlijke onschuld:** de overtuiging dat kinderen moeten worden bekeken door een lens van onschuld, en dat blootstelling aan wereldse informatie hen kan ‘beschadigen’. De primaire focus van dit beleid is bescherming, waarbij kinderen als onschuldig en kwetsbaar worden beschouwd (Abdullah, 2009; Garces-Bacsal., 2022; Nguyen, 2021). De overtuiging daarbij is dat raciale en etnische verschillen weinig betekenis hebben voor jonge kinderen (Morgan & Kelly-Ware, 2016; Park, 2011).

**Assimileren:** De visie dat kinderen uit minderheidsculturen zich moeten aanpassen aan de dominante cultuur. Hierbij wordt prioriteit gegeven aan het overnemen van de meerderheidscultuur en wordt de eigen achtergrond van het kind als last gezien. (Bijv. leerkrachten die sterk focussen op het leren van de nationale taal). Van minderheden wordt verwacht dat zij afstand doen van hun specifieke minderheidsculturen of enige kenmerken daarvan (Adam, 2021; Celeste et al., 2019).

**Kleurenblindheid:** de unieke geschiedenis, cultuur, waarden en ervaringen van minderheidsgroepen worden genegeerd of vergeten. Kleurenblindheid probeert vooroordelen en discriminatie te neutraliseren door te focussen op de waarde van het individu (Adam, 2021; Boutte et al., 2011; Celeste et al., 2019). Echter bevordert dit dat racisme, discriminatie en vooroordelen onbetwist blijven (Nguyen, 2021).

**Multiculturalisme:** erkennen en waarderen van culturele diversiteit. Het doel is dat leerlingen passende kennis, attitudes en vaardigheden ontwikkelen om respectvol om te gaan met verschillen, waaronder verschillen op het gebied van cultuur en etniciteit (Abdullah, 2009; Celeste et al., 2019).

**Anti-bias onderwijs:** benadrukte het belang van het bevorderen van diversiteit als een essentieel onderdeel van de multiculturele samenleving door jonge kinderen te leren over de aard van verschillen, respect voor diversiteit en tolerantie voor anderen. In tegenstelling tot de multiculturele literatuur presenteert de anti-biasliteratuur expliciet kwesties van sociaal onrecht, meestal met een onderdrukt kind als hoofdpersoon (Nguyen, 2021).

**Exotisch en traditioneel:** boeken die focussen op de exotische en traditionele aspecten van de cultuur, waardoor de cultuur stereotyperend wordt neergezet. Bijvoorbeeld de “schattige-natives-in-kostuums” (Abdullah, 2009; Adam, 2021; Adam&Harper, 2016; Garces-Bacsal., 2022).

- **Volksliteratuur:** volksverhalen (vaak in plattelands- of dorpsgemeenschappen die onaangestast zijn gebleven door radicale veranderingen (Kelly, 2008).

**Tokenisme:** een stereotype weergave van etniciteit of cultuur, met weinig of geen specifieke details. De culturen krijgen slechts een symbolische behandeling (Abdullah, 2009; Adam et al., 2020; Archey, 2022). Bijvoorbeeld:

- Slechts één karakter van een groep wordt weergegeven (Adam et al., 2020; Archey, 2022).
- Een boek bevat één cultureel divers persoon in een bijrol om kritiek te voorkomen of de indruk te wekken dat het boek inclusief is (Davis et al., 2021).
- **Danger of a single story:** één verhaal voor laten doen als het hele verhaal (Chen et al., 2022). Dit creëert stereotypes, ze zijn niet onwaar, maar wel incompleet.
- **Toeristen-multiculturalisme:** een curriculum op scholen dat voornamelijk wordt bepaald door de periode van het jaar. Bijvoorbeeld festivals van andere culturen bestuderen in de periode dat deze worden gevierd. Of leerkrachten die een week besteden aan het leren kennen van andere culturen, waarbij iedereen iets van huis meeneemt. Nadruk op traditionele kostuums, voedsel en dansen, terwijl het ware beeld van het dagelijkse leven van de mensen uit die cultuur wordt vermeden (Abdullah, 2009).

**Inferieure status:** wanneer culturen vertegenwoordigd worden in situaties of contexten met een inferieure status vergeleken met de meerderheidscultuur (Abdullah, 2009). Bijv. alleen diversiteit in uiterlijk bij de bijpersonen of een inferieure status in het werk dat mensen uit minderheidsculturen verrichten (Caple et al., 2022; Haslam, 2022).

**Whitness privilege:** witheid als standpunt, bron van privilege en ‘reeks culturele praktijken die doorgaans ongemarkeerd en naamloos zijn’ (Hammett et al., 2009). “De onzichtbare knapzak van onverdiende bezittingen” (Nguyen, 2021).

**Othering:** het beschrijven van minderheidsculturen als verschillend, vreemd of exotisch. Bijvoorbeeld het ‘anders-zijn’ bevorderen door veelvuldig termen als ‘speciaal’ te gebruiken (Adam, 2021). Alsook door het gebruik van persoonlijk voornaamwoorden als wij/zij onze/hun (Gregers Erikson, 2018; Hammett et al., 2009), en het wegzetten van niet-westerse mensen als ‘de ander’ (Mujawamariya et al., 2013).

**Invisibility:** diverse identiteiten en achtergronden worden niet gerepresenteerd (Archey, 2022).



**Ongemak:** onderwijzers voelen zich ongemakkelijk bij het bespreken van ras met kinderen.

Zij vinden ras en racisme te complexe en moeilijke onderwerpen voor hen (Adam, 2021; Garces-Bacsal, 2022; Kim et al., 2015).

**Onbekwaam:** leerkrachten ervaren een gebrek aan vertrouwen, kennis, middelen om over diversiteit te praten (Adam, 2021). Zij hebben moeite met passend reageren op vooroordelen vanuit de kinderen en voelen zich vaak onvoldoende voorbereid en/of uitgerust (Casar et al., 2021; Nguyen, 2021; Scarcella et al., 2019).

**Onzichtbaar:** wanneer de leraar bepaalde groepen of culturen uit de klas weglaat, zodat het lijkt alsof ze niet bestaan (Abdullah, 2009; Hammett et al., 2009).

## Bijlage C. Coderingsschema

Deelvraag 1: Gekozen prentenboeken	Omschrijving	Voorbeeld(en)
<i>Redenen waarom het prentenboek gekozen werd / wat leerkrachten sterk vinden aan het prentenboek:</i>		
Herkenbaarheid	<p>Het prentenboek wordt gekozen omdat deze voor de leerlingen herkenbaar is. Deze herkenbaarheid kan gaan om het uiterlijk van de personages, wat zij meemaken of hun leefsituatie.</p>	<p>Djellaba: “Dat ze daarvan kunnen genieten en dat ze, nou wellicht wat herkenbaarheid voelen, ook qua huidskleur natuurlijk.”</p> <p>Djellaba: “Ja en het thema is heel interessant. Het gaat namelijk over je moeder kwijt raken en ik denk dat dat heel goed bij kleuters past, hè. Ze zijn allemaal weleens in de supermarkt, of waar dan ook, geweest en ja, dan mama kwijtgeraakt.”</p> <p>Parkiet: “En kijk, dat zijn ook wel herkenbare zinnen hè, naar je eigen kooi, naar je eigen land kunnen we wel herkennen en zo meer dingen.”</p>
Huidige groep	<p>Het boek wordt gekozen omdat de situatie die in het prentenboek beschreven wordt lijkt op de situatie van een of meer leerlingen in de groep. Veelal gaat dit om de leefsituatie of ervaringen.</p>	<p>Schoenen: “Ik heb nu ook een aantal kinderen die echt wel nou nog niet zo lang in Nederland zijn, en voor hun alles nog helemaal nieuw is, het Sint-Maarten lopen. Dus ik denk dat dit [het boek] dan ook weer erg leuk is.”</p> <p>Ziva: “Dit kindje [in de klas] heeft een andere huidskleur dan de pleegouders hebben, dus daar zijn weleens wat vragen om gekomen van:</p>

---

		<p>hé, hoe zit dat dan bij jou? En toen dacht ik van nou, weet je, dan gaan we daar dan mee bezig.”</p>
<p>Invalshoek</p>	<p>Het boek wordt gekozen omdat de leerkracht het oogpunt waaruit de schrijver kijkt waardeert, zoals een situatie die weinig voorkomt in prentenboeken. Daarnaast kan dit gaan om het meekijken vanuit het (veranderende) perspectief van een personage of de boodschap die het prentenboek aan de luisteraars wil meegeven.</p>	<p>Parkiet: “Ja dat dat wordt uit verschillende ooghoeken gekeken, die parkiet heeft er grote moeite mee. En de baas Gijs die komt met nieuwe vogels. Dat was zijn optie in die grote kooi, daar past heel wat. En er zijn ook vogeltjes die zeggen van: ‘Joh, maar we passen hier toch best?’ En: ‘Kijk eens eventjes goed naar de ander, wat een mooie kleuren’ of: ‘Wat een mooi geluid’ of: ‘Kijk eens verder dan alleen het stukje anders.’ Beer: “En ook dat die verschillen er gewoon mogen zijn en dat het einde is van: maar jij bent zoals jij bent, en zo ben jij heel mooi. Je moet niet anders zijn.”</p>
<p>Aanleiding gesprek</p>	<p>Wanneer het prentenboek werd gekozen (mede) als middel om gesprek uit te lokken. Deze reden kwam in combinatie met alle drie bovenstaande redenen voor.</p>	<p>Straat: “Het is een vrij oppervlakkige boek. Maar het biedt wel veel mogelijkheden om er dieper op in te gaan [...] je kan wel met de kinderen wel heel goed over praten dat het thuis niet bij iedereen hetzelfde is.” Kikker: “Iedereen vindt hem stom, maar waarom eigenlijk? En toen ben ik op een ander moment ben ik eens verder gaan lezen en toen zijn we erachter gekomen dat, dat uiteindelijk dat ze hele goede vrienden worden. Maar hoe ga je met elkaar om in de klas? [...] of hoe kun je elkaar erbij betrekken als je ziet dat iemand alleen is? En mag je elkaar zomaar</p>

---

		uitlachen? Zomaar gemene dingen naar elkaar roepen? Dus op die manier hebben wij het boek echt gebruikt.”
Illustraties	Het prentenboek wordt gekozen vanwege de illustraties. Dit kan gaan om de kwaliteit, de authenticiteit of de herkenbaarheid van de illustraties.	Djellaba: “Ik noemde net al even de kleding, hè? Die dan op de illustraties te zien is, nou dat, dat... Er zijn heel veel moeders die van die lange gewaden hebben, hè, die hoofddoeken dragen. Nou, dat is dan ook mooi weergegeven in het verhaal.”  Parkiet: “Het is grappig hoe die schrijver die weet iets van vogels van de verschillende typen geeft ze ook mooi getekend maar beschrijft dat ook.”
<i>De lesactiviteiten die werden gepland bij het prentenboek:</i>		
	Omschrijving	Voorbeeld
Gesprek	<i>Kringgesprek:</i> Het prentenboek, de tekenopdracht of het sociaal-emotionele spel werd klassikaal besproken	Parkiet: “En dan hebben we wel het gesprek erover van bij de één. Bij de ene vraag kies jij voor groen ‘ja’ en dan bij de andere voor rood ‘nee.’”
	<i>Tweetalgesprek:</i> De leerlingen bespraken in tweetallen het prentenboek of de gemaakte tekening. Deze besprekingen gingen om onderlinge verschillen en overeenkomsten.	Beer: “Ja, ja. En, ja activiteit zou ook kunnen zijn van: Ga eens nou in tweetallen kijken van: hé, wat hebben wij hetzelfde en wat is bij ons verschillend? [...] Ik denk dat elk tweetal dan even zou mogen zeggen wat ze gevonden hebben.”

Drama	Het prentenboek werd nagespeeld	Straat: “Nou een dramales is hier ook heel leuk bij, dan geef je alle kinderen een nummer en dan staat één kind buiten en die gaat bij een van die huizen aanbellen? En dan nou, wie staat er achter de deur?”
Tekenen	Op basis van het prentenboek volgde een aansluitende tekenopdracht.	Djellaba: “Nou bij moeder kwijt dan echt ervaring, hè? Dat ze hun ervaring kunnen tekenen. Dat ze misschien ook hun emotie erbij kunnen benoemen al. Dus dat zit je meer op gevoel. En uhm, tekenen van de moeder met kleding, van hoe ziet mama eruit? Dat is natuurlijk wel een stukje van: nou dat is dus bij iedereen anders hè, jou mama heeft dan een lange djellaba aan. En jouw mama draagt iets over haar haren heen. Nou, dan heb je toch een ander stukje.”
Sociaal-emotioneel spel	Naar aanleiding van het prentenboek volgde een opdracht die ook voorkomt in sociaal-emotionele methodes.	Beer: “Een activiteit die bijvoorbeeld ook in de Kanjer Training [een sociaal-emotionele ontwikkelingsmethode] zit, dat is een activiteit van: Eén kind gaat opstaan en die zegt: ‘Ik heb...’ En wie dat ook heeft, die mag gaan staan. En zo vorm je een lange slinger, zeg maar. [...] En dan mag elk kind wat dan aansluit, ook iets zeggen van: ‘Ik heb...’ En, dat gaat dan natuurlijk ook over: ik heb een huisdier of wat dan maar.”
Taal- of rekenactiviteit	Het prentenboek werd gebruikt voor een activiteit die focuste op een taal- of rekendoel.	Schoenen: “Ja, het hangt ervan af of ik daar een activiteit aan wil koppelen, of ik daarna iets wil doen met bijvoorbeeld een activiteit met verschillende schoenen. Of dat we nou, daar kun je natuurlijk een meetles doen. Je kunt ook iets met schoenen tekenen. Je hebt wel van die leuke

---

onderzoeksformuliertjes voor kleuters daarvan, dus dat kan vanuit die kant het bekijken.”

---

*Leerdoelen bij de geplande lesactiviteit*

---

Diversiteit algemeen

---

Waarnemen Het doel richtte zich op het waarnemen van verschillen en overeenkomsten tussen elkaar, en deze waarnemingen vervolgens benoemen.

Schoenen: “Nou, als je natuurlijk ziet dat de kinderen daar zelf mooie dingen ook uithalen, dat ze echt van elkaar dat gaan ontdekken van: ‘hé, maar wij hebben eigenlijk wel een beetje hetzelfde haar. Jij hebt ook een spijkerbroek aan. Ik heb dat ook.’ Of juist die verschillen. Dat ze dan vaak ineens heel veel dingen bij elkaar zien, en wat ze opvallend vinden.”

Straat: “Dus we hebben ook een beetje door de ramen zitten koekeloeren, toen gingen we naar de gymzaal en: “Nee het was niet allemaal hetzelfde”. Ja, en hoe zou dat nou toch komen?”

Positief over verschillen Het doel richtte zich op het bevorderen van een positieve attitude van de leerlingen waarin zij zich positief uiten over onderlinge verschillen.

Beer: “Nou, voor mij zou de les geslaagd zijn als ze op een positieve manier over elkaar weten te praten.”

Ziva: “Dat er in zo’n gesprek ook met respect over elkaar gepraat wordt en ze hoeven van mij echt niet te begrijpen hoe het nou allemaal precies zit, maar gewoon dat er een soort open houding en een open sfeer is in zo’n kring in zo’n moment. Dat zou zo’n gesprek wel, dan zou ik dat wel bestempelen als een mooi, fijn gesprek.”

---

Niet oordelen	Het willen bevorderen van een attitude bij de leerlingen waarbij zij openstaan voor iets wat nieuw of anders is dan wat zij kennen.	Parkiet: “Ik vind het belangrijk dat kinderen verschil niet als ‘niet oké’... en het iets van verschillend of anders of minder bekend, dat dat nou, niet direct afgewezen wordt.”
Sociaal-emotioneel ontwikkeling		
Emoties	Het doel richt zich op het besef van de leerlingen van hun emoties, en het kunnen uitdrukken en benoemen van deze emoties.	Djellaba: “Nou, bij moeder kwijt dan echt ervaring, hè? Dat ze hun ervaring kunnen tekenen. Dat ze misschien ook hun emotie erbij kunnen benoemen al. Dus dat zit je meer op gevoel.”  Kikker: “We hebben met emoties ook gedaan, dus verdriet, blij, dus een soort van emotie-bus. Eén kind mocht dan een emotie bedenken en iedereen neemt die emotie over, gaat die emotie dan doen.”
Inleven	Het in kunnen leven in hoe een ander zich zou voelen in een bepaalde situatie.	Straat: “Nou en dan krijg je meer van die rollenspelletjes van nou, dan valt er eentje over een steen. Maar hoe voel je je dan, hè? En wat ga jij doen als dat kind daar is?”
Eigen keuzes	Het stimuleren van het maken van eigen keuzes, in plaats van het volgen van andermans keuze.	Parkiet: “Maar de ene keer sta je in hetzelfde groepje als je vriendinnetje en het andere niet en zo van: je kunt verschillende keuzes maken, maar verschillend is niet verkeerd en je bent er nog even oké en vriendinnen of klasgenootjes om, dat type dingen.”
Etnische of culturele diversiteit		

Feestdagen	Het bespreken van feesten die leerlingen kennen of vieren, met als doel dat leerlingen ontdekken dat hier onderlinge verschillen tussen zitten.	Schoenen: “Dan zou ik denk ik iets van activiteit aan koppelen over, over de feesten, of over verschillen daarin: met de kinderen bespreken van hoe vieren jullie Sinterklaas? Dat we ook kunnen zien van: hé is dat hetzelfde? Zijn er misschien ook kinderen die dit feest niet vieren, omdat ze een ander heeft hebben die ze vieren?”
Uiterlijk	Het bespreken van verschillen in het uiterlijk die mede cultureel zijn bepaald.	Djellaba: “Hé mama is wel een soort hoofdpersoon. Die is ook kwijt. En dat sluit dan natuurlijk ook meer aan bij de titel. Hè, wat voor kleren heeft mama aan? Kan je dat eens tekenen?”
Godsdienst	Het bespreken van onderlinge verschillen in gewoontes omtrent het wel of niet uitoefenen van godsdienstige rituelen	Straat: “Maar ook kun je heel mooi met de kinderen praten over: hoe gaat het bij jou thuis, hè? Dus dat is ook wel heel mooi, want dit is dan een samenlevingsschool, dus het geloof is niet helemaal zeg maar hier een hot item. Maar je hebt dan toch wel hele mooie gesprekken: ‘Want ik moet altijd bidden voor het eten’, zei een van de kinderen en dan: ‘Maar, dat doen wij nooit’ zeggen dan mijn kinderen.”
Inleven	Het inleven in iemand die wordt afgewezen/gediscrimineerd op basis van etnische verschillen.	Kikker: “In zo’n geval, vind ik het geslaagd als we het er echt over hebben kunnen hebben, dus dat er echt kinderen zijn geweest die iets hebben gehad van: “Oh, dat is echt zielig voor Rat”, of: “Varkentje heeft helemaal gelijk”, want dat is ook hè, dat is ook een mening dat bij dit soort gesprekken zijn alle meningen in principe oké, al heb je natuurlijk de ene mening hoor je liever dan de andere mening. Dat klinkt heel hard, maar zo is het natuurlijk wel.”



Niet oordelen	Ontdekken dat (etnische) discriminatie onterecht is, met als doel dat dit een niet-oordelende houding bij de leerlingen bevordert.	Kikker: “Toen heb ik af en toe een beetje gedaan alsof ik echt een beetje zielig vond voor Rat. En dat ik eens gevraagd heb: maar hoe zou dit dan voor Rat nu zijn? Iedereen vindt hem stom, maar waarom eigenlijk.”
---------------	--	--

*Deelvraag 2: (impliciete)boodschappen*

	<b>Omschrijving</b>	<b>Voorbeeld(en)</b>
<i>Anti-bias</i>	Zie voor de omschrijving en	In de resultaten worden alle gevonden impliciete boodschappen besproken.
Multiculturalisme	literatuurverwijzingen bijlage B.	
Kleurenblindheid		
<i>Othering</i>		
Onzichtbaar		

*Deelvraag 3: overtuigingen*

	<b>Omschrijving</b>	<b>Voorbeeld(en)</b>
<i>Voorbeeldfunctie</i>	De overtuiging van leerkrachten dat zij een grote invloed hebben op de leerlingen, bijvoorbeeld middels hun mening, en dat zij	Straat: “Je bent zeker een rolmodel. En dat merk je dan wel in dat soort situaties. Kijk, als ze wat hoger worden, gaan ze nadenken en dan doen ze het allemaal niet meer. En hier is zo van: ‘Nou, het zal wel goed zijn, want de juf doet het ook.’”

daarmee een voorbeeldfunctie hebben.

Ziva: “En dan knikken die kleuters allemaal hartstikke en dan is het ook zo.”

---

Reactie: Op basis van de overtuiging een houding, waarderen, leerling zien  
voorbeeldfunctie te hebben, proberen uit te stralen dat zij ieder kind zien en waarderen.

Parkiet: “Maar ik vind het heel belangrijk dat je als leerkracht met je houding, met je stem, met je reacties uitstraalt dat jij het kind accepteert, want zeker die kleintjes die doen dat na.”

Schoenen: “Ja, ik denk dat het dan toch weer een beetje terugkomt op die basis dat ‘iedereen anders is en dat je mag zijn wie je bent, en dat het helemaal goed is.’ En dat het ook, ja, ik hoop dat ik dat ook uitstraal, dat je dat het niet uitmaakt of je nou een, ja een bruine huid hebt of een blanke huid, of je nou twee staartjes draagt op een staartje, of je nou oude kleren hebt of nieuwe kleren hebt. Dat het gewoon fijn is dat je er bent, dat je er altijd mag zijn in de klas.”

---

Reactie: Op basis van de overtuiging een  
Expliciet voorbeeldfunctie te hebben  
positieve nadrukkelijk positief over  
mening onderlinge verschillen spreken.

Beer: “Ja, en dan vooral het positieve ervan noemen: zo van kijk eens hoe leuk, eens hoe, hoe lekker dat voelt, of ja...”

Schoenen: “Heel veel complimenten erin gooien, je bent wel een soort voorbeeld. Ik denk ook wel, ja, jij bent zelf het voorbeeld hè? De kinderen vinden jou, helemaal als kleuterjuf, hè. Jij bent ongeveer heilig,”

Reactie: woordkeus	Op basis van de overtuiging een voorbeeldfunctie te hebben, bewust nadenken over de woordkeuze om het apart zetten van leerlingen tegen te gaan.	Parkiet: “Ik heb het altijd, denk ik, liever over verschillend dan anders. Ik vind bij anders klinkt er al een beetje iets in van dat jij zelf de norm bent.”
-----------------------	--	---

Reactie: materialen in de klas	Op basis van de overtuiging een grote invloed te hebben op leerlingen materialen die diversiteit weerspiegelen toevoegen.	Djellaba: “Ik denk dat je dat gewoon dan in de kleine dingetjes kan doen. Of in een hoek die je hebt, bijvoorbeeld als ik een verteltafel heb. Nu is het dan met dieren, maar ook vaak genoeg met bijvoorbeeld aankomst van Sinterklaas straks, dan heb ik natuurlijk ook allemaal gekleurde Playmobil poppetjes, niet alleen maar blank, hè zo.”
--------------------------------------	---	---

---

*Kleuterleeftijd*

---

Te jong / kinderlijke onschuld	De overtuiging dat in de kleuterklas diversiteit weinig besproken zou moeten worden, omdat kleuters nog weinig/niet bezig zijn met diversiteit.	Beer: “Vooral in het kleuterklas moet het eigenlijk zou zijn dat ze het niet eens doorhebben. En bij kleuters kan dat nog heel goed, hè, want ze kunnen vinden dat ze er hetzelfde uitzien als ze dezelfde trui aan hebben.”
--------------------------------------	---	--

Ontkrachting kinderlijke onschuld	Ervaring die ingaat tegen de overtuiging van kinderlijke onschuld.	Ziva: “Vorig jaar even een gedoetje gehad omtrent discriminatie en: ‘Jij hebt een andere huidskleur, dus jij mag niet meedoen.’”
---	--	--

Beer: “Ja, maar ik heb er weleens meegemaakt, hoor. Ook die pop in de huishoek. Die is vaak afgekeurd.”

Geschied	De overtuiging dat kleuters zich bewust zijn van diversiteit en dat diversiteit op deze leeftijd besproken kan worden.	Parkiet: Ze kijken zo naar anderen, en ik, ik vind dat geweldig [...] hoe leuk die sociaal kunnen zijn. Dus daar past dan ook helemaal bij om meer van elkaar te weten en te leren, om de ander te zien en jezelf te begrijpen. En van nature zitten, denk ik, ook wel in die leeftijd om te analyseren te ordenen, dan begint dat ook te komen dan, dat zie je ook in kleuren bij elkaar zoeken, voorwerpen bij elkaar zoeken, verzamelen, dat krijg je echt op die leeftijd. Dus dat, dat kan in, nou niet alleen in de kastanjes, eikels en dat ordenen, maar ook veel verder kijken. Ook naar mensen.
----------	--	---

---

*Omgangsvormen*

---

Normaliseren	De overtuiging dat diversiteit niet op de voorgrond moet staan in de kleuterklas, maar dat diversiteit verweven moet zijn door de dag heen. Hierbij hoort de overtuiging dat de leerkracht bewust moet nadenken over de materialen die ingezet worden en diverse materialen moet toevoegen, zodat diversiteit normaal wordt voor de leerlingen.	<p>Kikker: “Eigenlijk probeer ik overal wat ik aanbied te kijken: is dit geschikt voor alle kinderen? Dus als ik een thema voorbereid, dan ben ik daar wel op zekere hoogte mee bezig. En als kinderen in de klas iets benoemen en waarvan ik denk van: ‘Nou, daar moeten we het even over hebben’, dan ben ik daar ook specifiek mee bezig. En ook tijdens sociaal emotionele lessen hou ik d’r rekening mee dat ook dat een belangrijk aspect is van het leven en dat neem ik mee in de lessen, maar ik heb niet specifiek lessen of activiteiten alleen gericht op de sociale, of uuh, de etnische diversiteit.”</p> <p>Djellaba: “Ik hoop dat het dat dat het eigenlijk vanzelf gaat, dat het zeg maar een stukje geïntegreerd is in, in, in alle dingen die ik doe hè. Van taal</p>
--------------	---	--

en rekenen naar gym, hè dat het eigenlijk gewoon door mijn hele dag heen gewoon zeg maar verweven zit.”

Djellaba: “En dat je tijdens het zingen van liedjes, of inderdaad prentenboek of andere verhalen. Jip en Janneke kan je ook best een beetje aanpassen soms, en dan kan je het prima nog voorlezen, hè? [...] want dat is natuurlijk heel stigmatiserend hè, want de vader is altijd aan het werk, en die moeder is altijd thuis. Dat draai je natuurlijk gewoon zelf eens even om.”

---

Afwachten	Een afwachtende houding waarbij leerkrachten afwachten tot leerlingen interesse tonen in diversiteit, of totdat iets voorvalt, voor zij diversiteit bespreken. De overtuiging lijkt daarbij te zijn dat diversiteit pas besproken moet worden als leerlingen hierover beginnen, of als leerlingen overtuigingen hebben die de leerkracht ongewenst vindt.	Ziva: “Nou of ze, of ze daar überhaupt mee bezig zijn, want dan kan ik heel leuk iets vertellen, maar dat landt echt niet.”  Ziva: “Het [diversiteit] is er en als er vragen zijn, dan zijn er vragen.”  Beer: “Maar wanneer het terloops in een prentenboek aan bod komt, is het wel ook een aanknopingspunt om het even over te gaan hebben verder. Zeker als het speelt in de klas. [...] Ik heb op dit moment een jongentje in de klas die gewoon echt een, een hele donkere huidskleur heeft en dus ook heel ander haar heeft, kroezig haar. Dat vinden kinderen best apart. Dat willen ze graag even aan voelen. Ze zijn ook wel een beetje nieuwsgierig, naar wie ben jij eigenlijk? En uhm, waarom zie jij er zo uit?”
-----------	---	--

Aansluiten	De overtuiging dat leerkrachten met name moeten proberen aan te sluiten op de thema's in de klas en de diversiteit van hun leerlingen om diversiteit te bespreken.	Parkiet: “Weet je, er zijn zo vaak onderwerpen dat kinderen wel van thuis, van wat zij gewend zijn, kunnen vertellen. En als er openheid in de klas is, dat kinderen ook weten dat ze ergens mee mogen komen, dan doen ze dat ook en dan kun je op inhaken, en meer van maken.”
------------	--	---

Straat: “Vorig jaar had ik nog een Pools kind trouwens wel in de klas? En, nou ja, die heeft dan weer heel andere gewoontes en het jaar ervoor had ik een kind dat bijvoorbeeld geen rundvlees en zo mag eten, o nee, varkensvlees. Dus, nou ja, daar hebben we dus ook hele gesprekken wel over gehad. Maar goed, dat zit niet in deze groep. Je bent wel afhankelijk van de groep die je krijgt eigenlijk.”

---

<i>Competentiegevoel</i>	De ervaringen van leerkrachten waarin een gevoel van ongemak, vragen of twijfels zich uitten omtrent het omgaan met diversiteit.	Beer: “Ja, ik probeer het altijd bespreekbaar te maken. En tegelijk vind ik dat ook heel vaak moeilijk, omdat je een kind die er bijvoorbeeld anders uitziet daarmee ook een beetje apart zet ofzo.”
Ongemak / zorgen / twijfels		Ziva: “Dus dat vind ik een beetje een ingewikkelde daarin van: zou ik er dan nog heel veel aandacht aan geven en nieuwe dingen oproepen of zo, dat je dan vanuit de leerkracht een beetje top-down zegt.”