

Alle kleuren van de regenboog?

Representaties van gender- en etnische diversiteit in NVT-lesboeken

Dietha Koster

Universität Münster

Zahroh Nuriah

Universitas Indonesia

Anna Pot

Christine Sas

University College London

Twan Zegers

Univerzita Karlova

Abstract (English)

Textbooks constitute important learning tools in foreign language education and should depict ethnic and gender diversity (UNESCO, 2017). This paper responds to calls for intersectional textbook research and addresses the following question: How diverse are representations of wo/men of colour and white wo/men in Dutch language and culture textbooks? We performed content analysis of six frequently used textbooks for learning Dutch, examining pictures, texts and (audio-recorded) dialogues. Results show an underrepresentation of people of colour (PoC) in comparison to demographic statistics. PoC are featured in a limited range of low-status roles, countries and cities are Euro- and Netherlands centric, and there is little variety in terms of accented speech in dialogues. In addition, non-native speakers utter sentences that frame them as dependent. An exception to these tendencies is the textbook *Contact 1* (2019), which presents alternative, more inclusive 'realities'. Our paper builds on the body of (Anglocentric) textbook research from a cultural studies' perspective, helps determine the degree to which educational materials meet diversity demands in language education policies, and discusses what alternative 'realities' could arise in Dutch textbooks.

Keywords: language education, intersectionality, linguistic diversity, textbook research, cultural studies

Abstract (Nederlands)

Lesboeken zijn belangrijke leermiddelen in het vreemdetalenonderwijs en moeten etnische en genderdiversiteit weergeven (UNESCO, 2017). Dit artikel reageert op de behoefte aan intersectioneel lesboekenonderzoek en gaat in op de volgende vraag: Hoe divers zijn representaties van vrouwen en mannen van kleur en witte personen in lesboeken Nederlands als Vreemde Taal (NVT)? We voerden een inhoudsanalyse uit van zes veelgebruikte NVT-lesboeken, waarbij we afbeeldingen, teksten en (ingesproken) dialogen onderzochten. De resultaten laten een ondervertegenwoordiging zien van mensen van kleur in vergelijking met demografische statistieken. Mensen van kleur komen voor in een beperkt aantal rollen met een lage status, de vermelde landen en steden zijn Europees ofwel Nederlands en er is weinig taalvariatie in dialogen buiten het Nederlands-Nederlands. Daarnaast spreken niet-moedertaalsprekers zinnen uit waarin ze als afhankelijk worden neergezet. Een uitzondering op deze tendensen is het leerboek *Contact 1* (2019), dat alternatieve, meer inclusieve ‘realiteiten’ presenteert. Ons artikel bouwt voort op lesboekenonderzoek vanuit een cultureel wetenschappelijk perspectief, helpt bepalen in hoeverre lesmaterialen voldoen aan diversiteitseisen in taalonderwijsbeleid, en bespreekt welke alternatieve ‘realiteiten’ kunnen ontstaan in NVT-lesboeken.

Keywords: vreemdetalenonderwijs, intersectionaliteit, talige diversiteit, lesboekenonderzoek, cultural studies

Inleiding

De noodzaak om inclusie in het vreemdetalenonderwijs te bevorderen wordt steeds prangender (UNESCO, 2020). Het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) stelt bijvoorbeeld dat vreemdetalenonderwijs ‘de linguïstische en culturele diversiteit moet beschermen, meertalig en intercultureel onderwijs moet bevorderen, het recht op kwaliteitsonderwijs voor iedereen moet versterken en de interculturele dialoog, sociale integratie en democratie moet bevorderen’ (Council of Europe, 2020; Taalunie, 2022a). Onderzoek naar effecten van afbeeldingen in onderwijsmateriaal en inclusief taalgebruik in onderwijssettings op de relatieve prestaties van

bijvoorbeeld meisjes en jongens of witte studenten en studenten van kleur, ondersteunt dergelijke oproepen (Good, Widziecka & Wingfield, 2010; Good, Bourne & Drake, 2020). Het lijkt erop dat het aanbieden van een diverse visuele en talige inhoud in lesmateriaal en lesboeken een weg kan zijn naar inclusiever vreemdetalenonderwijs of onderwijs dat ‘de unieke bijdragen waardeert die leerlingen met diverse achtergronden in de klas brengen’ (UNICEF, 2022). Ondanks de overvloed aan (digitale) leermiddelen, blijven lesboeken de belangrijkste instrumenten voor docenten om cursussen mee te structureren en cursisten te wijzen op kennis en vaardigheden die er al dan niet toe doen (Fuchs & Bock, 2018). Lesboeken zijn daarom een geschikt startpunt om te onderzoeken welke perspectieven op etnische en genderdiversiteit in het vreemdetalenonderwijs worden verspreid (Risager, 2021; Gray, 2023).

Lesboeken voor vreemdetalenonderwijs streven ernaar om hun lezers toe te rusten met de kennis en de vaardigheden die nodig zijn om zich in bepaalde talengemeenschappen te bewegen (Risager, 2018). Hoewel eerder onderzoek aantoonde dat veel taalonderwijsmaterialen gekenmerkt worden door nationalistische perspectieven, hebben weinig studies onderwijsmaterialen empirisch benaderd vanuit het perspectief van culturele diversiteit (Quist & Sas, 2013; Koster, 2019). Zulk empirisch onderzoek, geïnspireerd door cultural studies (Hall, 2017) en *critical language and race theory* (Crump, 2014; Kubota, 2020), kan echter verschillende vormen en gradaties van culturele diversiteit blootleggen in leermaterialen voor diverse cursisten in een geglobaliseerde wereld (Kuramalivedu, 2008; Agirdag, 2020). Bovendien kan het helpen bepalen in hoeverre huidige leermiddelen passen binnen beleid dat diversiteit in lesboeken voorschrijft (Council of Europe, 2020; UNESCO, 2020). Deze bijdrage voegt empirische inzichten toe aan lesboekenonderzoek vanuit een cultuurwetenschappelijk perspectief en houdt rekening met deze diversiteitseisen.

Ons onderzoek richt zich op lesboeken voor het leren van het Nederlands, dat in zes landen – Nederland, België, en landen met post- ofwel nekoloniale verbanden met Nederland, Suriname, Aruba, Curaçao en Sint-Maarten – een officiële staattaal is en 24 miljoen sprekers telt. Het Nederlands wordt wereldwijd in veertig landen als vreemde taal onderwezen, bijvoorbeeld in het Verenigd Koninkrijk, Duitsland, Tsjechië en Indonesië. De relatief grote, diverse taalgemeenschap die vertegenwoordigd moet worden in leermiddelen en de veertienduizend studenten Nederlands als Vreemde Taal (NVT) die met dergelijke representaties worden geconfronteerd, rechtvaardigen onze focus (Taalunie, 2022b). We onderzoeken zes veelgebruikte lesboeken

die ontwikkeld zijn voor de grootste groep cursisten: beginnende, volwassen leerders van het Nederlands. De geselecteerde lesboeken zijn primair ontworpen voor mensen die Nederlands in Nederland en België leren. Docenten en studenten in buitenlandse contexten (bijv. NVT-onderwijs in Indonesië) maken echter ook gebruik van deze lesboeken. Het lesboek *Routledge Intensive Dutch* is het enige lesboek dat expliciet ontworpen is voor gebruik binnen een vreemdetalencontext (om precies te zijn: mensen die Nederlands leren in Engelstalige contexten). De sociaal-culturele diversiteit in verschillende landen waar Nederlands wordt gesproken, stelt lesboekenschrijvers en uitgevers voor uitdagingen: wiens ‘realiteiten’ moeten worden gerepresenteerd, en hoe? (Sunderland, 2015). Demografische statistieken bieden een mogelijk perspectief. De Bruijn, Emmen & Mesman (2020) concluderen bijvoorbeeld dat etnische diversiteit in Nederlandse kinderboeken, een ander educatief genre, niet overeenkomt met de huidige demografische diversiteit in Nederland: witte personages zijn oververtegenwoordigd in vergelijking met mensen van kleur. Verder kwamen ze erachter dat meisjes van kleur minder prominente rollen hebben in verhaallijnen van de onderzochte boeken dan witte jongens of jongens van kleur.

Intersectionaliteit, oorspronkelijk beschreven als de gezamenlijke analyse van etniciteit en gender, is een gangbaar begrip geworden in academisch onderzoek naar sociale vraagstukken (Crenshaw, 1989). Weinig studies hebben dit concept echter uitgewerkt in (taal)lesboekenonderzoek (maar zie Knudsen, 2006). Uit onderzoek naar etnische diversiteit in (taal)lesboeken is gebleken dat etnische minderheden in referentielanden over het algemeen ondervertegenwoordigd zijn en verschijnen in rollen met geringe status (Chisholm, 2018). Verder suggereert genderonderzoek naar taallesboeken dat vrouwen ondervertegenwoordigd zijn ten opzichte van mannen (Mills & Mustapha, 2015). Koster (2020) concludeerde bijvoorbeeld dat vrouwen in NVT-lesboekhoofdstukken over werk op de achtergrond worden geplaatst, omdat vrouwelijke beroepsnamen minder vaak voorkomen dan mannelijke, en genderneutrale beroepen vaker naar mannen dan naar vrouwen verwijzen.

Tegen deze achtergrond luidt onze onderzoeksvraag als volgt: Hoe divers zijn representaties van vrouwen en mannen van kleur en witte vrouwen en mannen in NVT-lesboeken? Op basis van voorgaand onderzoek verwachten we dat mannelijke, witte personages oververtegenwoordigd zijn (NB vaker voorkomen dan men mag verwachten op basis van demografische tendensen) in vergelijking met vrouwelijke personages van kleur, en dat mensen van kleur voorkomen in een beperkt spectrum aan rollen met geringe status (Hypothese 1). We verwachten ook weinig inhoud die ‘interculturele dialoog’ bevordert door niet-Europese perspectieven te presenteren, en

weinig ‘taaldiversiteit’ (Council of Europe, 2020), in de zin van variatie op Nederlands-Nederlands, in lesboekdialogen (Hypothese 2). We willen geen individuele auteurs of uitgevers van lesboeken bekritisieren, noch pogen vaste normen op te leggen, maar het academische debat voortstuwen door ‘realiteiten’ in veelgebruikte lesboeken in het NVT-onderwijs te documenteren en te bespreken welke alternatieve ‘realiteiten’ er zouden kunnen ontstaan.

Theoretisch kader

Risager (2018) beschrijft vijf theoretische perspectieven in representatie-onderzoek in taallesboeken: *national studies*, *citizenship education studies*, *postcolonial studies*, *transnational studies* en *cultural studies*. Hoewel al deze insteken relevant zijn, wil dit artikel vooral bijdragen aan *cultural studies*: de studie van hoe complexe gemeenschappen gecategoriseerd, geïdentificeerd en beschreven worden (Hall, 2017). We documenteren hoe dit gebeurt in NVT-lesboeken, die we beschouwen als een medium van sociale observatie binnen een netwerk van media (Fuchs & Bock, 2018). Ons artikel bouwt voort op empirisch onderzoek in onderwijs- en mediastudies dat aansluit bij theorieën uit de *cultural studies* (Block & Gray, 2017; Ros i Solé, Fenoulhet & Quist, 2020).

Langs dezelfde poststructuralistische lijnen definiëren wij centrale concepten in deze studie. Wij beschouwen etniciteit als ‘een doen – een dynamisch geheel van historisch afgeleide en geïnstitutionaliseerde ideeën en praktijken die mensen in staat stellen zich te identificeren, of geïdentificeerd te worden, met groepen mensen op basis van veronderstelde, en meestal geclaimde, gemeenschappelijke kenmerken (...): taal, (...) natie (...) fysieke verschijningen’ (Markus & Moya, 2010, p. 22). Wij definiëren gender ook als sociale constructie, wat wil zeggen dat het door voortdurende of herhaaldelijke performance verwezenlijkt wordt (Butler, 1990). We maken wel gebruik van binaire categorieën, zoals mens van kleur en witte persoon, vrouw en man. We zetten dit ‘strategische essentialisme’ (Spivak, 1987) in om (on)evenwichtigheden te documenteren, wat discussies over de alternatieven kan openen. Bovendien is het waarschijnlijk dat veel lesboekgebruikers dezelfde categorieën hanteren (Alter, König & Merse, 2021).

Intersectionaliteit: etniciteit × gender

Hoewel maar weinig studies intersectionaliteit van etniciteit en gender in taallesboeken hebben onderzocht, beschrijft Ilett (2009) een relevante studie naar etniciteit in zeventien lesboeken Duits (2004-2009). Vanwege

hun prominente aanwezigheid richtte de auteur zich op afbeeldingen (bijv. foto's) en begeleidende teksten (bijv. 'hoofdstukken'). Hij categoriseerde afbeeldingen als 'gemarkeerd', indien etnische minderheden in Duitsland als zodanig worden gepresenteerd door aanduidingen zoals 'allochtoon', of 'ongemarkeerd', waarbij etnische minderheden enkel herkenbaar zijn door **fysieke verschijningen** (Markus & Moya, 2010). Lesboeken voor beginners bleken etnische diversiteit vaker via afbeeldingen dan via tekst weer te geven en het aantal gemarkeerde afbeeldingen nam toe met het niveau (36,6% voor beginners versus 78,6% voor gevorderden). Wij analyseren eveneens afbeeldingen en begeleidende teksten, die we categoriseren als (on)gemarkeerd. Daarbij tellen we hoeveel vrouwen en mannen van kleur en witte vrouwen en mannen er worden afgebeeld en gebruiken demografische statistieken uit Nederland om onze bevindingen te duiden (zie De Bruijn, Emmen & Mesman, 2020).

Alter, König & Merse (2021) onderzochten (onder andere) gender en etniciteit afzonderlijk in drie recente Engelse lesboeken. Resultaten toonden dat mannen vaker werden afgebeeld dan vrouwen, met name in portretten van individuele personen, beroemde personen of als homogene mannengroepen. Witte personages waren de norm; mensen van kleur kwamen minder vaak voor. Vrouwen met hoofddoeken of personen met een zwarte huidskleur kwamen vaker voor in verband met vertogen over racisme, sociale problemen (bijv. armoede) of beroepsoriëntatie. Osler & Starkey (2000, p. 208) observeerden voor leermiddelen Frans eveneens dat 'de aanwezigheid van etnische minderheden vaak wordt geassocieerd met achterstand, problemen en spanningen', in het bijzonder voor jonge vrouwen van Afrikaanse afkomst (zie ook Treadwell, 2014; Bori & Petanovic, 2017; Mills & Mustapha, 2015; Ho, 2021). Wij analyseren of dergelijke tendensen ook in onze data te vinden zijn.

Niet-Europese perspectieven en talige diversiteit

Markus & Moya (2010) benadrukken dat etnische identiteiten ook via **nationale affiliaties** kunnen ontstaan. Yamada (2011) onderzocht representatie van landen in vijftien lesboeken Engels (1987-2002), die werden gebruikt in Japan. Ze telde hoe vaak welke landen werden beschreven en categoriseerde ook etnische groepen op basis van **fysieke verschijning** (bijv. huid- en oogkleur, kapsel, gelaatstrekken) en aspecten die in teksten en afbeeldingen werden beschreven, zoals land van herkomst, taal en religie. Westerse landen werden vaker genoemd dan Aziatische landen (zie ook Joo, Chik & Djonov, 2020), hoewel in recentere edities meer Aziatische landen verschenen. De VS en Japan waren de meest genoemde landen, maar etnische diversiteit binnen

deze landen werd nauwelijks besproken. Ze vond enkele dubbelzinnige weergaven van nationaliteiten (bijv. internationale huwelijken) en Afrika werd onnauwkeurig als land beschreven in plaats van als continent. Wij evalueren eveneens de vermelding van landen en steden om na te gaan in hoeverre er niet-Europese perspectieven in onze steekproef voorkomen.

Taal is eveneens geïdentificeerd als een concept met een grote invloed op opvatting van etniciteit (Markus & Moya, 2010). Voor lesboeken Engels, een taal met meer niet-moedertaalsprekers dan moedertaalsprekers (Crystal, 2003), wordt het hanteren van de Brits- of Amerikaans-Engelse norm in lesboeken bekritiseerd (Jenkins, 2002). Kivistö (2005) & Hillard (2008) vonden bijvoorbeeld nauwelijks afwijkingen van deze norm in lesboeken Engels in de vorm van representaties van sprekers uit landen buiten Engeland en de Verenigde Staten waar Engels ook een officiële staatstaal is (bijv. India), niet-moedertaalsprekers of regionale dialecten. De dialogen waarin zulke dialecten zouden kunnen voorkomen, vormen een karakteristiek subgenre in taallesboeken; ze dwingen cursisten in het keurslijf van een bepaald model van de werkelijkheid en zijn daarom belangrijk om te onderzoeken (Koster & Litosseliti, 2021). Wij onderzoeken in deze bijdrage daarom ook in welke mate varianten van Nederlands-Nederlands aanwezig zijn in dialogen in NVT-lesboeken.

Methodie

Om onze onderzoeksvraag te beantwoorden, hebben we een inhoudelijke en linguïstische analyse van afbeeldingen en teksten gehanteerd. We kozen zes veel gebruikte lesboeken voor het NVT-onderwijs (I. Degraeve, persoonlijke communicatie, 2019): *Contact 1* (2018), *Help! 1* (2019), *Nederlands in gang* (2018), *Routledge Intensive Dutch* (2006), *Taal vitaal nieuw* (2019) en *Vanzelfsprekend* (2020), gericht op volwassen beginners. De eerste drie lesboeken zijn in Nederland verschenen, terwijl *Routledge* is uitgegeven in Engeland, *Taal vitaal* in Duitsland en *Vanzelfsprekend* in België. *Contact*, *Taal Vitaal* en *Vanzelfsprekend* zijn in kleur gedrukt, terwijl de andere lesboeken in zwart-wit verschenen. In totaal onderzochten we 1772 lesboekpagina's.¹

Een gender- en etnisch divers onderzoeksteam met zeven getrainde studenten en vijf hoofdonderzoekers categoriseerde de beelden en analyseerde de teksten. We telden hoeveel afbeeldingen van mensen er te vinden waren en noteerden vier eigenschappen van de afgebeelde personen: huidskleur, gender, kleding/activiteit en rol. Van de afbeeldingen van personen in het

Tabel 1: Distributie van (individuen op) afbeeldingen en dialogen in NVT-lesboeken

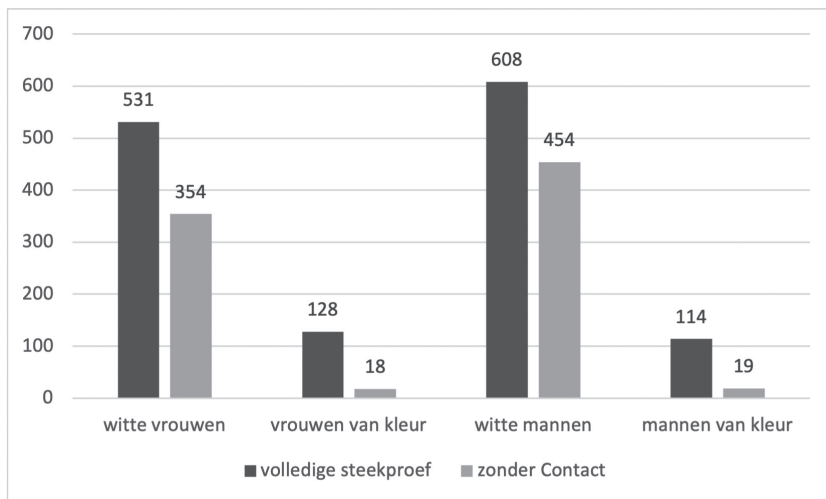
N	Lesboek	N afbeeldingen met mensen	N afbeeldingen met mensen, en teksten	N afbeeldingen met diverse etnische en gender profielen	N dialogen
1	<i>Contact (2018)</i>	172	34	37	32
2	<i>Help! (2019)</i>	41	41	0	25
3	<i>Nederlands in gang (2018)</i>	30	30	1	23
4	<i>Routledge intensive Dutch (2006)</i>	16	16	1	26
5	<i>Taal vitaal nieuw (2019)</i>	206	25	9	53
6	<i>Vanzelfsprekend (2018)</i>	110	110	3	94

corpus (N=575) werd 44,5% (N=256) begeleid door teksten (bijv. titels, artikelen, woordenschat enz.; zie Tabel 1).

Voor afbeeldingen met teksten deelden we de afgebeelde mensen van kleur in, in de categorieën ‘gemarkeerd’ en ‘ongemarkeerd’ volgens Ilett (2009). We bespraken ambivalente gevallen totdat we tot een eenduidige categorisering kwamen (zie Park et al., 2021). Om de resultaten van het onderzoek te duiden, berekenden we de daadwerkelijke gender- en etnische diversiteit in Nederland in de periode 2006-2020 op basis van gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). Volgens De Bruijn, Emmen & Mesman (2020) berekenden we het aantal mannen en vrouwen binnen de bevolking met ‘westerse’ en ‘niet-westerse’ achtergronden, waarbij we deze als proxy namen voor witte individuen en mensen van kleur.² Vanwege beperkte ruimte verwijzen we naar de online IRIS-database voor gedetailleerde informatie over deze procedure.³ Ten tweede onderzochten we andere etnische markerings in teksten bij de afbeeldingen, namelijk de vermelding van landen en steden. Ten slotte gingen we na of er in de dialogen in de lesboeken andere variëteiten dan het Nederlands-Nederlands voorkwamen, en, zo ja, welke.

Tabel 2: Gender, etniciteit en markering van afgebeelde individuen in NVT-lesboeken

N	Lesboek	Witte vrouwen	Vrouwen van kleur	Witte mannen	Mannen van kleur
1	<i>Contact (2018)</i>	177	110	154	95
2	<i>Help! (2019)</i>	44	1	61	0
3	<i>Nederlands in gang (2018)</i>	37	3	51	0
4	<i>Routledge intensive Dutch (2006)</i>	15	1	16	1
5	<i>Taal vitaal nieuw (2019)</i>	173	11	230	13
6	<i>Vanzelfsprekend (2018)</i>	85	2	96	5

Figuur 1: Gender en etniciteit van afgebeelde individuen in de volledige steekproef en de steekproef zonder *Contact*

Resultaten

Personen op afbeeldingen en teksten

We verwachtten dat mannelijke, witte personages oververtegenwoordigd zouden zijn in vergelijking met vrouwelijke personages van kleur, en dat mensen van kleur voor zouden komen in een beperkt aantal rollen met geringe status (Hypothese 1). Op de 575 afbeeldingen met mensen (interval:

Tabel 3: Chi-kwadraatwaarden voor de complete steekproef (A) en de steekproef zonder *Contact* (B)

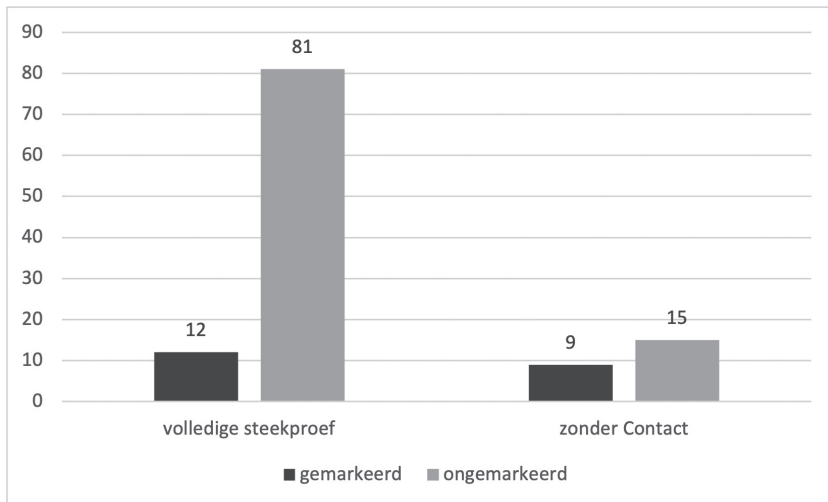
	Geobserveerd		Verwacht		(χ^2)	
	A	B	A	B	A	B
Witte vrouwen	523	346	592.74	359.82	8.21	0.53
Vrouwen van kleur	128	18	95.71	58.10	10.89	27.68
Witte mannen	599	445	579.77	351.94	0.64	24.61
Mannen van kleur	114	19	95.78	58.14	3.47	26.35
	1,364	828	1,364.00	828.00	23.20	79.16

16-206 afbeeldingen, gemiddelde: 95 afbeeldingen per boek) werden 1364 individuen getoond (zie Tabel 1). Tabel 2 toont het aantal gerepresenteerde witte vrouwen en mannen en mannen en vrouwen van kleur voor elk lesboek. Figuur 1 toont de verdeling voor de volledige steekproef – en ook voor de steekproef zonder *Contact*, aangezien dit lesboek een uitschieter leek. Een chi-kwadraattoets van de frequenties van witte en gekleurde mannen en vrouwen zonder *Contact* liet significante verschillen zien ($\chi^2(3)=79,16$, $p<.001$). Een vergelijking van de waargenomen waarden en bevolkingssamenstelling (zie Tabel 3) toonde aan dat witte mannen oververtegenwoordigd waren in de lesboeken ($\chi^2= 24,61$), terwijl mannen van kleur ($\chi^2= 26,35$) en vrouwen van kleur ($\chi^2= 27,68$) ondervertegenwoordigd waren. Een chi-kwadraattoets met *Contact* toonde eveneens significante verschillen ($\chi^2(3)=23,20$, $p<.001$). Witte vrouwen ($\chi^2= 8,21$) waren hier licht ondervertegenwoordigd en vrouwen van kleur ($\chi^2= 10,89$) oververtegenwoordigd.

We wilden eveneens weten of mensen van kleur vooral gemarkeerd of juist ongemarkeerd voorkwamen (Ilett, 2009), waarbij we veronderstelden dat ze in een beperkt aantal rollen met geringe status (bijv. als ober) zouden voorkomen. Tabel 4 toont het aantal (on)gemarkeerde afbeeldingen met mensen van kleur per lesboek. Van de 93 afbeeldingen waren er 14 (15,05%) gemarkeerd en 79 (84,95%) ongemarkeerd. Een voorbeeld van een ongemarkeerde afbeelding is, overigens, die van een vrouwelijke arts van kleur in *Contact*, p. 125. Dit cijfer suggereert dat ongemarkeerde representaties van mensen van kleur de standaard waren in ons corpus, maar het klaarblijkelijk sterk afwijkende *Contact* leek de drijvende kracht achter dit effect te zijn. Analyses zonder *Contact* veranderden de balans aanzienlijk, aangezien nu 9 van de 24 afbeeldingen gemarkeerd waren, tegen 15 ongemarkeerde (37,5% tegenover 62,5%; zie Figuur 2).

Tabel 4: Markering van mensen van kleur op afbeeldingen

N	Lesboek	N afbeeldingen met mensen van kleur	Gemarkeerd	Ongemarkeerd
1	<i>Contact</i> (2018)	69	3	66
2	<i>Help!</i> (2019)	1	1	0
3	<i>Nederlands in gang</i> (2018)	2	0	2
4	<i>Routledge intensive Dutch</i> (2006)	1	1	0
5	<i>Taal vitaal nieuw</i> (2019)	12	7	5
6	<i>Vanzelfsprekend</i> (2018)	8	2	6



Figuur 2: Distributie van (on)gemarkeerde afbeeldingen van mensen van kleur in de volledige steekproef en de steekproef zonder *Contact*

Help! En *Routledge* bevatten elk één beeld met een individu van kleur. In *Help!* staat een zwart meisje uit ‘de derde wereld’, terwijl in *Routledge* een groep jongeren discussieert over de hoofddoek van een jonge moslimvrouw. *Taal Vitaal* bevatte zeven gemarkeerde beelden van mensen van kleur en *Contact* drie, terwijl begeleidende teksten niet-Nederlandse nationaliteiten vermeldden of een migratiegeschiedenis. Zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden in de teksten bij gemarkeerde afbeeldingen duiden verschillende rollen aan voor mensen van kleur: behalve als

student, toerist, arbeidsmigrant, asielzoeker, kok en werkzoekende werden ze beschreven als gekoloniseerd en profiterend van ontwikkelingshulp. Samengevat werd Hypothese 1 ondersteund als *Contact* buiten beschouwing gelaten werd: mensen van kleur, specifiek vrouwen, werden het minst vaak afgebeeld, zowel gemarkeerd als ongemarkeerd. Het aandeel mensen van kleur is geringer dan men zou verwachten op basis van demografische cijfers uit Nederland. Mensen van kleur kregen een beperkt aantal vaak als minderwaardig geldende rollen toebedeeld. *Contact* bleek een uitschieter te zijn. Over alle zes onderzochte lesboeken heen bekeken leek de representatie van gender- en etnische diversiteit overeen te komen met de daadwerkelijke diversiteit van de Nederlandse bevolking, maar die representativiteit kwam vrijwel helemaal voor rekening van *Contact*.

Landen, nationaliteiten en taalvariatie

We verwachtten ook weinig lesboekinhoud te vinden die ‘interculturele dialoog’ bevorderde met niet-Europese landen en steden, en weinig ‘taaldiversiteit’ (ERK, 2020), in de zin van alternatieven voor het Nederlands-Nederlands in dialogen (Hypothese 2). We kwamen erachter dat 21 van 195 mogelijke verschillende landen werden vermeld in teksten bij afbeeldingen (bijv. door naamwoorden zoals ‘België’ of ‘Nederland’). Nederland werd in alle lesboeken het vaakst genoemd (N=43, 30,07%, zie Tabel 5). België werd minder vaak genoemd (N=14, 9,79%), en in slechts drie van de zes lesboeken. Suriname werd twee keer genoemd in *Taalvitaal*, maar Curaçao, Aruba, Sint-Maarten werden niet vermeld. Naast Suriname waren Zuid-Afrika en Indonesië de enige vermelde landen met een geschiedenis van Nederlands kolonialisme (N=1; N=4 in twee boeken). Europese landen (acht verschillende, bijv. Duitsland, Italië, Spanje) werden vaker genoemd (N=112; 78,32%) dan niet-Europese landen (acht verschillende, bijv. Chili, Syrië, Cuba; N=27, 26,68%). Nederlandse steden (veertien verschillende, N=36, 22,22%) en Belgische steden (elf verschillende, N=90, 55,56%) werden het frequentst vermeld. Belgische steden kwamen bijna uitsluitend voor in het Belgische lesboek *Vanzelfsprekend*. Zowel grotere als kleinere steden werden genoemd (bijv. Amsterdam zowel als Houten; Brussel zowel als Oostende). Er werden negen verschillende andere Europese steden vermeld (N=24, 14,81%) en zeven niet-Europese steden (N=9, 5,56%).

Het corpus bevatte 253 dialogen in geschreven en/of gesproken vorm; het aantal per lesboek varieerde van 23 (*Nederlands in gang*, 2018) tot 94 (*Vanzelfsprekend*, 2020; zie Tabel 1). Nederlands-Nederlands vormde de norm, met uitzondering van *Vanzelfsprekend*, waarin Belgisch-Nederlandse dialogen voorkomen. Hoewel we één geval van Belgisch-Nederlands zagen in de lesboeken die buiten België zijn gepubliceerd, vonden we geen voorbeelden

Tabel 5: Frequentie van (niet-)Europese landen en steden in teksten die gesampelde afbeeldingen vergezelden. Vet geeft aan dat een land of stad in meer dan één lesboek verscheen.

N	Europese landen	Landen buiten Europa	Nederlandse en Vlaamse steden	Andere Europese steden	Steden buiten Europa
1	Nederland(43)	Engeland(11)	Brussel(24)	Parijs(8)	Washington(2)
2	Italië(20)	Indonesië(4)	Gent(24)	Milaan(6)	Londen(2)
3	Spanje(20)	Australië (2)	Leuven(18)	Venetië(3)	New York(1)
4	België(14)	Marokko (2)	Antwerpen(13)	Berlijn(2)	Nairobi(1)
5	Duitsland(10)	Sovjet Unie (2)	Utrecht(10)	Rome(1)	Bangkok(1)
6	Frankrijk(3)	Suriname (2)	Oostende(8)	Palermo(1)	Brisbane(1)
7	Oostenrijk(1)	Turkije(2)	Amsterdam(7)	Hamburg(1)	Sydney(1)
8	Portugal(1)	Chili(2)	Houten(5)	Jülich(1)	
9		China(1)	Nijmegen(3)	Salamanca(1)	
10		Cuba(1)	Brugge(2)		
11		Iran(1)	Tilburg(2)		
12		Syrië(1)	Maastricht(2)		
13		Zuid-Afrika(1)	Amersfoort(2)		
14			Rotterdam(2)		
15			Tongeren(1)		
16			Zaventem(1)		
17			Lier(1)		
18			Zeist(1)		
19			Sittard(1)		
20			Zeerijp(1)		
21			Den Haag(1)		
22			Neerbosch(1)		
23			Genk(1)		
24			Eupen(1)		
25			Amstelveen(1)		

van andere varianten uit Nederland, België, Suriname, Aruba, Curaçao en Sint-Maarten, en slechts één voorbeeld van spraak met een accent, met name Italiaans-Nederlands. Een prominente functie van de weinige sprekers van dialecten, sociolecten of varianten op het Nederlands-Nederlands en van sprekers die expliciet een andere nationaliteit dan de Nederlandse of Belgische toebedeeld kregen –, leek het aanleren te zijn van zinnen die afhankelijkheid aanduiden (bijv. ‘Kunt u dit herhalen?’ (*Help!*, p. 223); ‘Ik begrijp het niet, wat bedoelt u?’ (*Nederlands in gang*, p. 143). Alles bij elkaar genomen werd Hypothese 2 bevestigd. De landen en steden die in de lesboeken genoemd worden, liggen op enkele uitzonderingen na in Europa, en binnen Europa

in de Lage Landen, waarbinnen ze weer meestal in Nederland liggen. We vonden vrijwel geen taalvariëteiten of accenten. De audiobestanden lieten sprekers horen die de Nederlandse of de Belgische standaard hanteerden.

Discussie

Dit artikel beoogde een bijdrage te leveren aan lesboekenonderzoek vanuit een cultural studies-perspectief (Risager, 2018; Gray, 2023) door tekstuele en visuele representaties van vrouwen en mannen van kleur en witte vrouwen en mannen te onderzoeken in zes veelgebruikte NVT-lesboeken. We bespreken hieronder onze bevindingen in verband met bestaand beleid en onderzoek (UNESCO, 2020; Council of Europe, 2020); vervolgens beschouwen we de implicaties van die vergelijking.

Van ondervertegenwoordiging naar fundamentele gelijkheid?

Hoe divers zijn representaties van vrouwen en mannen van kleur en witte vrouwen en mannen in NVT-lesboeken? Onze analyse toonde een witte, mannelijke dominantie en een ondervertegenwoordiging van mensen van kleur, specifiek vrouwen – op voorwaarde, tenminste, dat het lesboek *Contact* van de analyse uitgesloten werd. Dit resultaat komt overeen met de bevindingen van Alter, König & Merse (2021) over lesboeken Engels. De geconstateerde ondervertegenwoordiging van mensen van kleur komt ook overeen met bevindingen over de Nederlandse jeugdliteratuur in De Bruijn, Emmen & Mesman (2020), wat suggereert dat deze *bias* geen eigenaardigheid van lesboeken voor taalleerders is, maar in verschillende educatieve genres doorwerkt. Dit lijkt dus een belangrijk onderwerp voor verder onderzoek te zijn. Daarbij valt bijvoorbeeld te denken aan studies over de representatie van diversiteit in digitale en/of audiovisuele leermiddelen.

Hiermee is echter de vraag nog niet beantwoord of en in hoeverre taallesboeken zich inderdaad moeten oriënteren op demografische data. Een alternatief standpunt is dat een nog nadrukkelijker representatie van gender- en etnische diversiteit wenselijk zou zijn, zoals we die bijvoorbeeld aangetroffen hebben in *Contact*. Het is een wezenlijk alternatief, omdat het aansluit bij de voorschriften van UNESCO (2020), en omdat de keuze voor de eerste optie een aantal dilemma's oproept. Wie zich op demografische statistieken wil baseren, ziet zich immers voor de vraag gesteld: wélke demografische statistieken? Die voor Nederland? Die voor België? Die voor Suriname, Aruba, Curaçao en Sint-Maarten? Die van

heel de wereld? En moet er ook rekening gehouden moet worden met demografie van het land van herkomst van de beoogde studenten of niet? Zo bezien wordt het weergegeven van een zo groot mogelijke diversiteit, zonder zich rekenschap te geven van een of andere demografische ‘realiteit’, een interessant alternatief; *Contact* slaat de weg naar dat alternatief voortvarend in.

We analyseerden niet alleen óf, maar ook hóe mensen van kleur werden gerepresenteerd. Zonder uitschieter *Contact* kwamen onze bevindingen voor gemarkeerdheid overeen met wat Ilett (2009) al voor Duitse lesboeken voor beginners had geconstateerd. Toekomstig onderzoek naar NVT-lesboeken moet uitwijzen of die conclusies ook gelden voor lesboeken op hogere niveaus; in Ilett (2009) nam de gemarkeerdheid van representaties van etnische minderheden met het niveau van de lesboeken immers toe. Zoals Ilett bespreekt, zou het nuttig kunnen zijn om beide soorten voorstellingen evenwichtig aan te bieden, als afspiegeling van de twee redelijk klinkende, maar strijdige adviezen: ‘verschil benadrukken’ en ‘diversiteit als gegeven beschouwen’. Het is vooralsnog niet duidelijk hoe deze twee strategieën de vorming van complexe opvattingen die ‘de interculturele dialoog, sociale integratie en democratie bevorderen’ (Council of Europe, 2020) beïnvloeden. Daarvoor is meer onderzoek nodig.

Dat aan mensen van kleur een beperkt aantal overwegend laag gewaardeerde rollen werd toegeschreven, komt overeen met bevindingen voor lesboeken Engels (Alter, König & Merse, 2021) en materialen voor taalonderwijs in Birmese (Treadwell, 2014), Catalaanse (Bori & Petanovic, 2017) en Taiwanese (Ho, 2021) contexten, waarmee eens te meer duidelijk is dat etnische discriminatie in lesboeken een wereldwijd probleem is. We vonden geen voorbeelden van representaties van mensen van kleur als onderdeel van vertogen over racisme – in tegenstelling tot, bijvoorbeeld, Alter, König & Merse (2021). Misschien kan die aanwezigheid verklaard worden doordat het door hun onderzochte lesboek een paragraaf bevat over apartheid in Zuid-Afrika; wij hebben in onze steekproef geen vergelijkbare hoofdstukken aangetroffen. Om stereotypering van mensen van kleur of etnische minderheden tegen te gaan, zou het toepassen van het principe van tegenvoorbeelden (UNESCO, 2017) vruchtbaar kunnen zijn. Dat zou willen zeggen dat voor elke ober van kleur bijvoorbeeld ook een ingenieur van kleur zou worden getoond. Daarnaast kunnen uitgewerkte verhalen over mensen van kleur – verhalen die complexe, multidimensionale identiteiten benadrukken – (door etnisch- en genderbewuste auteurs en

uitgevers) een bijdrage leveren aan het tegengaan van etnische discriminatie in lesboeken.

Eurocentrisme en de doctrine van standaardtaal

De euro- en neerlandocentrische representatie van steden en landen in ons corpus komt overeen met de bevindingen van Yamada (2011), die eurocentrische tendensen en Amerikaanse dominantie aantroef in lesboeken Engels. Hoewel Afrika in ons corpus niet als land werd behandeld in plaats van als continent, valt op dat individuele landen of steden in Afrika (ofwel Zuid-Amerika en Azië) nauwelijks voorkwamen. In termen van het bevorderen van de ‘interculturele dialoog’ (ERK, 2020) kunnen NVT-lesboeken aandacht besteden aan een groter deel van de wereld, inclusief Nederlandstalige contexten buiten Nederland en België. De bevinding dat landen die door Nederlands of Belgisch kolonialisme geraakt zijn, nauwelijks beschreven werden, zullen hopelijk toekomstige postkoloniale analyses kunnen thematiseren (zie Risager, 2018).

Het gebrek aan taalvariatie in de bestudeerde lesboekdialogen sluit aan bij constatering uit onderzoek naar lesboeken Engels (Kivistö, 2005; Hillard, 2008). Toekomstige studies moeten onderzoeken of dit ook geldt voor lesmateriaal voor andere talen dan het Nederlands en het Engels – dan wel of er integendeel taalgebieden zijn waarvoor de representatie van talige diversiteit in lesboeken evenwichtiger is. Een andere interessante vraag voor toekomstig onderwijs zou zijn welke ervaringen docenten en leerlingen hebben of wensen met dergelijke met betrekking tot diversiteit verrijkte inhoud (zie De Wilde, 2019 voor percepties van talige diversiteit door NVT-docenten).

Een laatste onderzoekresultaat bestond erin dat ‘andere’ personages vaak als afhankelijk werden geframed door wat men hen laat zeggen (bijv. ‘Kunt u dit herhalen?’). Het is aannemelijk dat dit samenhangt met de geringe status van de rollen waarin mensen van kleur overwegend worden weergegeven (Osler & Starkey, 2002; Bori & Petanovic, 2017). Dergelijke subtiele maar daarom niet minder reële vormen van uitsluiting zouden misschien gethematiseerd moeten worden in diversiteitsrichtlijnen voor onderwijsmateriaal (UNESCO, 2017), om de reproductie, versterking en potentiële gevolgen van *biases* te doorbreken of voorkomen.

Vervolgstudies en implicaties

Toekomstige studies zouden interessante details kunnen onderzoeken die we in deze studie uit praktische overwegingen buiten beschouwing hebben moeten laten: de ongelijke representatie van personages van kleur enerzijds

en witte individuen anderzijds in groeps- en individuele portretten (en in begeleidende teksten), bijvoorbeeld, of beeldplaatsing aan de hand van bepaalde thema's of onderwerpen (zie Nuriah & Koster, 2023). Onderzoeken met een niet-binaire benadering van gender en etniciteit, en studies naar de intersectie met andere categorieën, zoals klasse en leeftijd, zijn eveneens wenselijk: eerder onderzoek suggereert dat personages uit de middenklasse en van jonge of middelbare leeftijd oververtegenwoordigd zijn in lesboeken Engels (Gray & Block, 2014).

Verder moeten ook onderwijsmedia die bedoeld zijn om de lesboeken in de klas aan te vullen worden onderzocht om na te gaan in hoeverre die ongelijkheden in het vertoog in lesboeken repliceren of tegengaan. Met name in het licht van de steeds verdergaande digitalisering van het onderwijs, versneld door de COVID-19-pandemie, zou onderzoek naar online en/of audiovisueel materiaal wenselijk zijn (Fuchs & Henne, 2018). Er is meer onderzoek nodig om te bepalen welke retorische strategieën leerkrachten ter beschikking hebben om *bias* in onderwijsmateriaal te verminderen of te verzachten (Koster & Litosseliti, 2021), hoe docentenopleidingen studenten met die strategieën bekend kan maken, en wat taalleerders zélf eigenlijk vinden van dit onderwerp (zie Rickert, 2023 en Wiel, 2023).

Tot slot zijn studies welkom die uitgevers en lesboekauteurs bij het onderzoek betrekken (Bläsi, 2018; Otto, 2018), en inzicht geven in wat hen ervan weerhoudt om lesboekinhoud vorm te geven aan de hand van diversiteitsrichtlijnen (UNESCO, 2020; Council of Europe, 2020). De onderzoeksresultaten van zulke projecten kunnen worden ingezet om inclusiever vreemdetalenonderwijs in het algemeen vorm te geven, en diverser NVT-onderwijs in het bijzonder.

Dankwoord

Dit onderzoek werd gefinancierd door de Nederlandse Taalunie onder projectnummer 453100. Wij danken onze student-assistenten, Gerdi Quist, Gunther De Vogelaer en twee anonieme beoordelaars voor hun constructieve feedback.

Noten

1. In tegenstelling tot de andere lesboeken worden *Help!* en *Vanzelfsprekend* gekenmerkt door sleutelfiguren die in bijna elk hoofdstuk terugkomen. In

- Help!* is dat Maria Borsato en in *Vanzelfsprekend* zijn dat Paolo Sanseverino en zijn vrienden. Maria en Paolo worden geïntroduceerd als Italiaanse uitwisselingstudenten die respectievelijk in Nederland en België studeren.
2. Daar de meeste boeken Nederland als referentiekader namen, baseren we ons op Nederlandse demografische cijfers. Een niet-westerse etniciteit impliceert niet automatisch een niet-witte huidskleur, maar volgens onze kennisstand was deze categorie de meest nauwkeurige weg naar een inschatting van het aantal mensen van kleur in Nederland.
 3. <https://www.iris-database.org/details/PBHHR-LUDle>.

Lesboeken

- Boer, B., Van der Kamp, M. & Lijmbach, B. (2018). *Nederlands in gang. Methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen*. Coutinho.
- Devos, R., Fraeters, H., Schoenaerts, P., & Van Loo, H. (2018). *Vanzelfsprekend. Nederlands voor anderstaligen. Tekstboek*. Acco.
- De Groot, F., Haverkamp, B., & Van Sluijs, A. (2019). *Contact! Nieuw. Nederlands voor anderstaligen*. Intertaal.
- Ham, E., Tersteeg, W. & Zijlmans, L. (2019). *Help! 1. Een cursus voor anderstaligen. Boek voor de cursist*. NCB Uitgeverij.
- Quist, G., Sas, C., Strik, D. (2006). *Routledge intensive Dutch course*. Routledge.
- Schneider-Broekmans, J. (2019). *Taal vitaal nieuw. Nederlands voor beginners. Tekstboek*. Max Hueber Verlag.

Literatuur

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. EPO.
- Alter, G., König, L. & Merse, T. (2021). All inclusive? Eine kritische Lehrbuchanalyse zur Repräsentation von Diversität in Englischlehrbüchern der Klassenstufe 9. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(1), 81-104.
- Bläsi, C. (2018). Educational Publishers and Educational Publishing. In Fuchs, E. & Bock, A. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 73-94). Palgrave Macmillan.
- Block, D., Gray, J. (2017). French Language Textbooks as Ideologically Imbued Cultural Artefacts. Political Economy, Neoliberalism and (Self) Branding. In Coffey S. & Wingate, U. *New Directions for Research in Foreign Language Education* (pp. 115-131). Routledge.

- Bori, P. & Petanovic, J. (2017). The Representation of Immigrant Characters in Catalan as a Second Language Textbooks. A Critical Discourse Perspective. *Language and Migration*, 9(2), 61-75.
- De Bruijn, Y., Emmen, R. & Mesman, J. (2020). Ethnic Diversity in Children's Books in the Netherlands. *Early Childhood Education Journal*, 49, 413-423.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching and Assessment (CEFR)*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr>. Geraadpleegd op 1 juni 2022.
- Chisholm, L. (2018). Representations of Class, Race and Gender in Textbooks. In Fuchs, E. & Bock, A. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 225-237). Palgrave Macmillan.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, vol. 1989, Article 8.
- Crump, A. (2014). Introducing LangCrit. Critical Language and Race Theory. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11, 207-224.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press.
- De Wilde, T. (2019). *Over taalbewustzijn en taalvariatie. Taalideologie bij docenten Nederlands aan Europese universiteiten*. Lage Landen Studies 12. Academia Press.
- Gray, J. (2023). Theoretische perspectieven op taallesboekenonderzoek: achtergrond en toekomst. *Internationale Neerlandistiek*, 61(2), 121-138.
- Gray J., Block D. (2014). All Middle Class Now? Evolving Representations of the Working Class in the Neoliberal Era. The case of ELT textbooks. In Harwood, N. *English Language Teaching Textbooks* (pp. 45-71). Palgrave Macmillan.
- Fuchs, E., Bock, A. (2018). Introduction. In Fuchs, E. & Bock, A. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 1-10). Palgrave Macmillan.
- Good, J., Woodzicka, J. & Wingfield, L. (2010). The Effects of Gender Stereotypic and Counter-Stereotypic Textbook Images on Science Performance. *Journal of Social Psychology*, 150(2), 132-147.
- Good, J., Bourne, K. & Drake, G. (2020). The Impact of Classroom Diversity Philosophies on the STEM Performance of Undergraduate Students of Color. *Journal of Experimental Social Psychology*, 91, 104026.
- Hall, S. (2017). *The Fateful Triangle. Race, Ethnicity, Nation*. Harvard University Press.
- Hillard, A. (2014). A Critical Examination of Representation and Culture in Four English Language Textbooks. *Language Education in Asia*, 5(2), 238-252.
- Ilett, D. (2009). Racial and Ethnic Diversity in Secondary and Postsecondary German Textbooks. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(1), 50-59.

- Jenkins, J. (2002). A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83-103.
- Joo, S., Chik, A. & Djonov, E. (2020). The Construal of English as a Global Language in Korean EFL Textbooks for Primary School Children. *Asian Englishes*, 22(1), 68-84.
- Kivistö, A. (2005). *Accents of English as Lingua Franca. A Study of Finnish Textbooks*. PhD thesis, University of Tampere.
- Knudsen, S. (2006). Intersectionality. A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks. In Bruillard, E. *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* (pp. 61-76). IARTEM.
- Koster, D. (2019). Nederlandstalige werelden in NT2-tekstboeken: banaal of cultureel divers? Een onderzoeksimpuls. *Internationale Neerlandistiek*, 57(3), 237-254.
- Koster, D. (2020). Do Representations of Gender and Profession Change Over Time? Insights From a Longitudinal Corpus Study on Dutch Language Textbooks (1974-2017). *Journal of Gender Studies*, 29(8), 883-896.
- Koster, D. & Litosseliti, L. (2021). Multidimensional Perspectives on Gender in Dutch Language Education: Textbooks and Teacher Talk. *Linguistics and Education*, 100953.
- Kubota, R. (2020). Confronting Epistemological Racism, Decolonizing Scholarly Knowledge. Race and Gender in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 41(5), 712-732.
- Kuramalivedu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. Yale University Press.
- Lee, I. (2009). Situated Globalization and Racism. An Analysis of Korean High School EFL Textbooks. *Language and Literacy*, 11(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.20360/G2F59N>.
- Markus, H. & Moya, P. (2010). *Doing Race. 21 Essays for the 21st century*. W.W. Norton and Company.
- Mills, S. & Mustapha, A. (2015). *Gender Representation in Learning Materials. International Perspectives*. Routledge.
- Nuriah, Z., Koster, D. (2023). Van links naar rechts, wie is belangrijker? Ruimtelijke representaties van gender en etnische diversiteit in NVT-lesboeken. In Roosman, L.M. (Red.) *50 jaar studie Nederlands in Indonesië* (pp. 117-132). UI Publishing.
- Osler, A. & Starkey, H. (2000). Intercultural Education and Foreign Language Learning. Issues of Racism, Identity and Modernity. *Race Ethnicity and Education*, 3(2), 207-221.
- Otto, M. (2018). Textbook authors, authorship, and author function. In Fuchs, E. & Bock, A. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 95-102). Palgrave Macmillan.

- Park, S., Jeong, K., Park, H., et al. (2021). Social Constructions of Racial Images in Introductory Criminal Justice and Criminology Textbooks. A Content Analysis. *Race, Ethnicity and Education*, 24(6), 842-855.
- Quist, G., & Sas, C. (2011). Cultural Complexity in Dutch Language Learning. Tendencies and Tensions. In Fenoulhet, J. & Ros i Solé, C. *Mobility and Localization in Language Learning* (173-198). Peter Lang.
- Rickert, M. (2023). 'Hoe zeg je "I love you" in jouw taal?' (Re-)productie van verschillen en diversiteit in het NT2-onderwijs. *Internationale Neerlandstiek*, 61(2), 177-196.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2021). Language Textbooks and Popular Geopolitics. Representations of the World and (Post)colonial History in English and French. *Journal of Postcolonial Linguistics*, 2021(5), 12-30.
- Ros i Solé, C., Fenoulhet, J. & Quist, G. (2020). Vibrant Identities and Finding Joy in Difference. *Language and Intercultural Communication*, 20(5), 397-407.
- Spivak, G. (1978). *In Other Worlds*. Methuen.
- Sunderland, J. (2015). Gender (Representation) in Foreign Language Textbooks. Avoiding Pitfalls and Moving On. In Mills, S. & Mustapha, A., *Gender Representation in Learning Materials. International Perspectives* (pp. 19-34). Routledge.
- Taalunie. (2022a). <https://taalunie.org/actueel/333/de-taalunie-publiceert-nederlandse-vertaling-van-het-nieuwe-cefr-companion-volume>. Geraadpleegd op 1 december 2022.
- Taalunie. (2022b). Feiten en cijfers – Taalunie. Geraadpleegd op 1 december 2022.
- Treadwell, B. (2014). Downplaying Difference. Representations of Diversity in Contemporary Burmese Schools and Educational Equity. In Joseph, C. & Matthews, J. *Equity, Opportunity and Education in Postcolonial Southeast Asia* (pp. 32-57). Routledge.
- UNESCO. (2017). Making Textbook Content Inclusive: a Focus on Religion, Gender, and Culture. Geraadpleegd op 13 mei 2022.
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and Education. All Means All. Geraadpleegd op 13 mei 2022.
- UNICEF. (2022). Inclusive Education. Every Child Has the Right to Quality Education and Learning. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>. Geraadpleegd op 1 juni 2022.
- Wiel, K. (2023). 'Yufrou Luister'. Meertaligheid, ideeën over respect, en translanguaging in Arubaanse en Curaçaose klaslokalen. *Internationale Neerlandstiek*, 61(2), 161-176.
- Yamada, M. (2011). Awareness of Racial and Ethnic Diversity in Japanese Junior High Schools' English Language Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 8(3), 289-312.

Over de auteurs

Dr. **Dietha Koster** is onderzoekster aan de Universiteit Münster, waar ze sociolinguïstische diversiteit in het talenonderwijs bestudeert. Haar onderzoek wil bijdragen aan fundamentele en toegepaste kennis om praktijken in onderwijs te verklaren en te verbeteren. Ze publiceerde in tijdschriften zoals *Journal of Gender Studies*, *Linguistics & Education* en *International Journal of Bilingualism*.

Zahroh Nuriah is docente-onderzoekster bij de Vakgroep Nederlands en het Departement Taalkunde, Fakultas Ilmu Pengetahuan Budaya, Universitas Indonesia te Depok. Voor haar proefschrift heeft ze de verandering van diathese in de vertalingen van artikelen in congresbundels van het Nederlands naar het Indonesisch bestudeerd. Zij houdt zich vooral bezig met morfologie, syntaxis, vertaalwetenschap, lexicografie en corpuslinguïstiek.

Dr. **Anna Pot** is gepromoveerd in de toegepaste taalkunde aan de Rijksuniversiteit Groningen, met een onderzoek naar de invloed van meertaligheid op het ouder wordende brein. Naast cognitieve factoren spelen ook sociale factoren hierbij een rol. Één van haar studies richtte zich op het belang van taal bij Turkse migranten die oud worden in Nederland. Ze heeft haar bevindingen op meerdere internationale congressen gepresenteerd en publiceerde in tijdschriften zoals *Brain Sciences* en *Behavioral Sciences*.

Christine Sas is docent bij de School of European Languages, Culture and Society (SELCS) op UCL (University College London) in het VK. Ze doceert Nederlands en (ver)taalkunde. Ze is mede-auteur van de Routledge Intensive Dutch Course (2006) en de Routledge Intermediate Dutch Reader (2013). Samen met collega's uit de internationale neerlandistiek werkte ze ook mee aan de MOOC Nederlands voor Gevorderde Anderstaligen (2021). Sinds 2019 is ze voorzitter van de ALCS (Association for Low Countries Studies in the UK and Ireland), en sinds 2022 zetelt ze in het dagelijks bestuur van de IVN.

Twan Zegers doceerde Nederlands als Vreemde Taal aan de Univerzita Karlova in Praag, Tsjechië. Hij gaf eerder les aan de Universität Wien en de Sorbonne in Parijs. Naast docent is hij ook redacteur en vertaler.