

Nick de Vos

Hogeschool Inholland, Den Haag

Contact: nick.devos@inholland.nl

Terug in de boekenkast: hoe wordt de wereld weerspiegeld in kinderboeken? Onderzoek naar genderstereotypering en heteronormativiteit

1. Inleiding

Goed kunnen lezen is een belangrijke voorwaarde voor succes in de maatschappij. Het onderwijs besteedt dan ook veel aandacht aan de ontwikkeling van leesvaardigheid. Het verband tussen leesmotivatie en de ontwikkeling van leesvaardigheid is groot (Morgan & Fuchs 2007). Uit onderzoek blijkt dat voor het verhogen van leesmotivatie teksten nodig zijn die aansluiten bij de eigen leefwereld van de lezer (Stichting Lezen 2020) en personages bevatten die identificatiemogelijkheden bieden (Hefflin & Barksdale-Ladd 2001).

Twee jaar geleden stelde een student tijdens een schrijversbezoek een vraag die de basis vormde voor dit onderzoek. Hij vroeg de schrijver of zij vrij was te schrijven wat ze wilde. Ze antwoordde dat ze ooit een verhaal had ingediend dat was geïnspireerd op haar eigen leven; een verhaal dat ze als klein meisje nooit had gevonden. Het verhaal ging over haar twee ooms. Dat waren echter niet zomaar twee ooms: ze hielden van elkaar. Ze vertelde dat een van de ooms uit het buitenland kwam en dat in dat land de twee ooms niet altijd samen konden zijn. De studenten hingen aan haar lippen.

De educatief uitgever bleek minder enthousiast: het verhaal over de ooms werd geweigerd. Dat had ze wellicht van tevoren al kunnen weten, gaf ze de studenten mee. De auteursinstructies waren duidelijk. Er was een lijst met onderwerpen die vermeden moesten worden. Koppels van hetzelfde geslacht mochten niet voorkomen in boeken voor basisscholen. Wat ze vroeger als klein meisje niet in de verhalen kon vinden, kon

ze met deze restricties ook de kinderen van nu niet bieden.

De schrijver had in haar eigen basisschooltijd een belangrijk deel van haar leven niet in verhaalvorm teruggezien, maar is er in al die jaren wat veranderd? Toen na een pandemische opruimwoede oude leesboekjes met onderstaande fragmenten naar boven kwamen (zie: Figuur 1), was de interesse compleet. In hoeverre klinken de veranderingen in de wereld om ons heen door in de teksten die we kinderen voorleggen? Zien alle kinderen in een klas zich wel gerepresenteerd in de boekencollectie van de school?



Figuur 1 – Voorbeelden uit leesmethode van vroeger (Caesar 1980: 18-21).

2. Spiegelfunctie

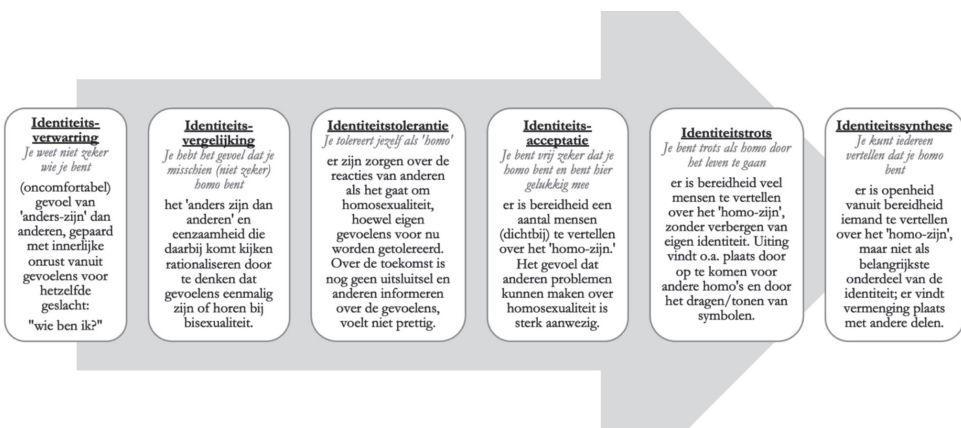
Kinderboeken worden vaak geduid als ‘spiegel’ en als ‘venster’ (o.a. Van den Bossche 2020). Andringa (2011) vertaalt deze metafoor door te noemen dat een lezer observeert of participeert. Als een lezer observant is, is er afstand en voelt de lezer niet dezelfde emotie van een personage (personage verdrietig – lezer medelijden). Wanneer een lezer de rol van participant aanneemt, voelt hij wel dezelfde emotie (personage verdrietig – lezer verdrietig). Waar de eerste vorm van betrokkenheid empathie tot gevolg kan hebben, spreekt men bij de tweede vorm van identificatie. Een eerder onderzoek naar etnische diversiteit in Nederlandse kinderboeken gaat uit van de hypothese dat lezers zich makkelijker kunnen identificeren met karakters die dezelfde eigenschappen vertonen als zichzelf (De Bruijn, Emmen & Mesman 2021).

In een basisschoolklas zitten kinderen met een breed scala aan eigen gevoelens en gezinssamenstellingen, en met veel verschillende eigenschappen. Dat is logisch gezien de cijfers: in 2019 telt Nederland 17.282.163 inwoners. Volgens het CBS (2019) is 50,35% van hen vrouw en 49,65% man. Mannen hadden iets vaker betaald werk dan vrouwen (86,3% versus 75,8%). In dat jaar waren er 491.304.668 huishoudens met kinderen jonger dan 12 jaar. Van die huishoudens zijn er 213.752 te kenmerken als

eenouderhuishoudens. 29.327 kinderen kregen te maken met scheidende ouders. Ook dat is geen vreemd getal, daar 37% van de huwelijken eindigt in een echtscheiding (Sociaal Cultureel Planbureau 2020). De meeste mensen voelden zich aangetrokken tot het andere geslacht, maar voor ongeveer 1 op de 20 personen gold dit niet: zij gaven aan ook of alleen gevoelens te ervaren bij hetzelfde geslacht (Van Beusekom & Kuyper 2018).

Door gelijkenissen met de eigen achtergrond te zien, verkennen lezers andere perspectieven op situaties (Cain 2015). Spiegelneuronen zorgen ervoor dat, op basis van interactie met de eigen wereld, een mentale representatie wordt opgebouwd, waardoor – vanuit beweegredenen van fictionele karakters – gevoelens ontstaan die zorgen voor een beter begrip van de wereld (Nikolajeva 2014). Teksten zijn hiermee belangrijk voor het oefenen en verkennen van sociale normen (Jackson 2007). Bovendien krijgen kinderen de kans om hun mogelijkheden in de maatschappij te verkennen (Johnston 2013). Boeken hebben hiermee een exploratieve functie.

Deze exploratieve functie zorgt ervoor dat de lezer zich geconfronteerd ziet met wie hij zelf is (Andringa 2011). Ook hierbij speelt ‘similariteitidentificatie’ een grote rol: welke eigenschappen heb je zelf en waar zie jij jezelf terug in de opgetekende wereld? Fictionele teksten fungeren op die manier als doorkijkje naar de maatschappij en naar hoe mensen zich in die maatschappij tot elkaar verhouden (Rigney 2011). In dat licht spreken Rycroft-Smith & Andre (2020) hun zorgen uit over de impact van teksten op kinderen die in de fictionele wereld geen of slechts een marginale plaats kennen. Zij beschrijven teksten in een educatieve context vaak heteronormatief en genderstereotiep. Het bevestigen van deze vooroordelen kan leiden tot grote vraagstukken en tot mentale problematiek bij het accepteren van de eigen identiteit, zoals Figuur 2 illustreert voor mensen met een homoseksuele geaardheid.





Figuur 2 – Model voor identiteitsontwikkeling (Inhoud naar Cass in Ritter & Terndrup 2002).

3. Genderstereotypering en heteronormativiteit

Kinderen zijn in staat om al op jonge leeftijd verschillen tussen mensen te zien. De concepten ‘jongen’ en ‘meisje’ kennen ze meestal rond hun tweede levensjaar en ze geven zichzelf deze labels als ze drie zijn (Martin & Ruble 2004). Tussen drie en vijf jaar begint de ontwikkeling van de genderidentiteit, waarmee ook inhoud wordt gegeven aan de labels. In deze poging inhoud te geven aan de labels, ontwikkelen kinderen stereotypen (ibid.). Deze stereotypen leiden kinderen af uit hun omgeving, waaronder teksten en afbeeldingen (Woolley 2018). De ontwikkelde stereotypen worden sterker verankerd als de kinderen tussen de vijf en zeven jaar oud zijn (Martin & Ruble 2004).

De beelden beperken zich niet tot traditionele rolpatronen bij geslacht (zie: Figuur 3). Kinderen worden ook geconfronteerd met normen op het gebied van relaties en seksuele gerichtheid. Onderzoek toont aan dat kinderen al vroeg een ‘heteroseksuele norm’ meekrijgen, doordat zij deze relatievorm krijgen voorgespiegeld (Martin 2009). Een relatie tussen een man en een vrouw is normaal; al het andere is afwijkend. Hoe de verhouding is tussen man en vrouw, ligt nog vaak besloten in traditionele, stereotiepe beelden.

		
<i>Karaktereigenschappen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ streng ▪ stabiel, praktisch ▪ initiatiefrijk en doortastend ▪ dominant, sterker dan vrouwen ▪ onhandig* ▪ ondeugend* ▪ wild* ▪ held 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zachtaardig ▪ emotioneel, gevoelig ▪ verlegen en afwachtend ▪ onderdanig, zwakker dan mannen ▪ verstandig* ▪ braaf* ▪ rustig* ▪ angstig
<i>Schoolloopbaan en beroepen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ van nature goed in techniek en wetenschap ▪ juridische, medische of technische beroepen (hoger economische status) ▪ natuurlijke autoriteit, leiders 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ van nature goed in literatuur en maatschappijvakken ▪ verzorgende beroepen (lager economische status) ▪ geen autoriteit, geen leiders
<i>Rollen en taken in het gezin / in de familie</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zorg voor het inkomen (kostwinner) ▪ zorg voor het opknappen van het huis/de auto (klusjes) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zorg voor de kinderen ▪ zorg voor het huishouden (schoonmaken, koken)
<i>Hobby's en activiteiten</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ krant lezen, kennis vergaren ▪ met sporten bezig zijn (wedstrijd) ▪ met autootjes spelen* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ boek lezen, vrijetijd ▪ winkelen ▪ met poppen spelen*
<i>Uiterlijke kenmerken</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ niet bezig met eigen uiterlijk ▪ blauw en donkere kleuren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bezig met uiterlijk (verzorging), jurk of rok, lang haar ▪ roze en pasteltinten

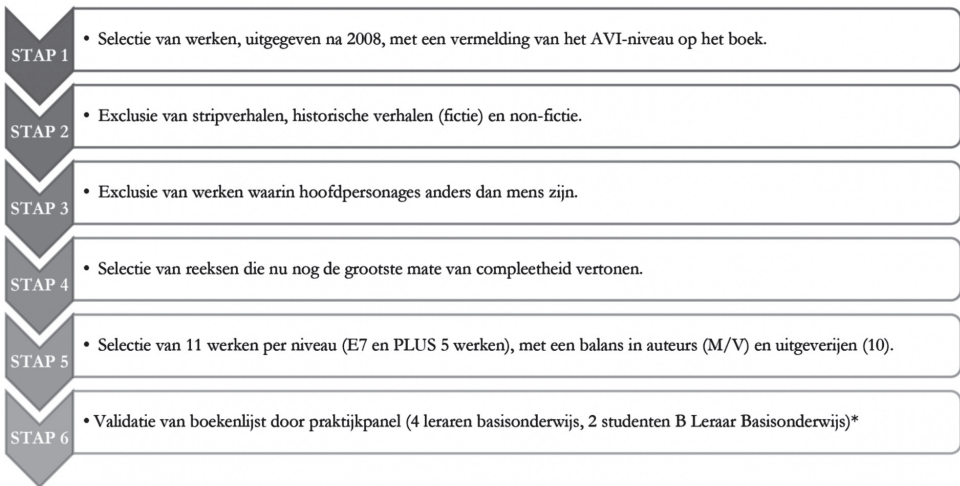
* kinderen

Figuur 3 – Genderstereotiepe beelden (naar: Rycroft-Smith & Andre 2020; Brugeilles & Cromer 2009).

4. Methodiek

Uit de literatuur wordt duidelijk dat het destilleren van normen en omgangsvormen uit teksten (en van uitingen die daaraan verbonden zijn, zoals illustraties en speel-leermaterialen) al lang voor de begripndleesperiode plaatsvindt. Veel Nederlandse en Vlaamse basisscholen hebben op de gang of in de klas een boekenkast met een kinder-boekencollectie, gesorteerd op AVI-niveau. De AVI-systematiek kan worden ingezet om een tekst te meten op technische complexiteit (Van Til e.a. 2018). Tegelijkertijd kan het technisch leesniveau van een lezer door de inzet van een AVI-toets worden bepaald. De laatste tijd worden de AVI-niveaus steeds vaker ook door ouders in de boekhandel of bibliotheek gebruikt om te bepalen wat een goed boek is voor hun kind. Cito (2012: 1) schrijft zelfs in een speciaal voor ouders ontwikkelde folder: “Zo kunt u eenvoudiger het boek kiezen dat bij het leesniveau van uw kind past”.

Vanwege de aanwezigheid in het onderwijs en de doorwerking die de classificering buiten het onderwijs heeft, is ervoor gekozen om de boeken die – veelal door educatieve uitgeverijen – in reeksen worden uitgegeven aan te merken als onderzoeksmateriaal. Om tot een representatieve boekenlijst te komen, is een aantal stappen gezet. Zie: Figuur 4.



Figuur 4 – Stappenplan om tot representatieve boekenlijst te komen (in- en exclusiecriteria).

In totaal kent de AVI-systematiek twaalf niveaus: voor groep 3 tot en met groep 7 een M(idden)- en E(ind)-niveau, waarbij er ook nog een niveau is voor de beginnende lezer (START) en voor de lezer die uitstijgt boven het E7-niveau (PLUS). In eerste instantie zouden van iedere AVI-classificatie tien werken in de lijst worden opgenomen. Echter, de eerdere stappen maakten het aantal werken waaruit kon worden gekozen te klein

om voor niveau E7 en PLUS aan deze vraag te beantwoorden. Hiertoe is het stappenplan aangepast, zoals in Figuur 4 te zien is.

Na selectie van de werken (n =120), zijn de teksten gecodeerd en geanalyseerd. Per boek is een lijst met personages opgesteld, waarna labels aan hun voorkomen werden toegekend. Op basis van de *Tool for Monitoring Gendered Representation* (Brugeilles & Cromer 2009) is gekeken naar ‘geslacht’ (man/vrouw/niet duidelijk), ‘leeftijd’ (kind/volwassene/niet duidelijk), ‘constructies’ (gericht op activiteiten, werkwoordelijk/gericht op eigenschappen, naamwoordelijk), ‘acties’, ‘voorwerpen’ (ook kleding), ‘relatie tot andere personages’ (ook rollen en taken in het gezin en de familie) en ‘positie’ (hoofdpersonage/bijpersonage). Hierbij is niet alleen naar tekst gekeken, maar ook naar uitingen in illustraties. Bij het werken met de teksten is het vierogenprincipe en een coderingsprotocol gehanteerd.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van de materiaalanalyse te verhogen en de vraag nader te kunnen duiden, is met vier kinderboekenauteurs een semigestructureerd interview gehouden. In het interview zijn de auteurs bevraagd over hun visie op de rol van kinderboeken in het algemeen, op identiteitsvorming en in de vorming van sociale normen. De auteurs is gevraagd in welke mate de wereld volgens hen in kinderboeken wordt weerspiegeld, op welke wijze de maatschappij is terug te zien in hun eigen werk en met welke randvoorwaarden zij rekening moeten houden bij het schrijven. Verder is gevraagd welke waarde zij hechten aan similariteitsidentificatie en welke eventuele belemmerende factoren zij zien om deze processen tot stand te brengen.

5. Resultaten en conclusies

In de 120 bekeken kinderboeken zijn in totaal 2.461 karakters geïdentificeerd. Ook karakters die louter ter illustratie aan een werk zijn toegevoegd, vallen onder dit aantal. Per werk is steeds 1 karakter als hoofdpersoon aangemerkt; de rest van de karakters zijn bijpersonages. Van de 120 hoofdpersonages konden 89 (74,2%) worden herkend als man (of jongen) en 31 (25,8%) als vrouw (of meisje). Van de 2341 bijpersonages zijn 1264 (54%) als man (of jongen), 915 (39,1%) als vrouw (of meisje) en 162 (6,9%) als niet duidelijk te definiëren. Van de hoofdpersonages is het grootste deel, 83, kind (69,2%). In de analyses valt op dat de mannelijke hoofdpersonages vaker dan de vrouwelijke hoofdpersonages ‘er op uitgaan’, ‘ingaan tegen regels’ en als ‘redder’ worden geportretteerd. Als een vrouwelijk personage toch de rol van ‘redder’ op zich neemt, is dat de rol van ‘helper’, en zijn er in de geanalyseerde boeken vaak dieren betrokken, zoals een poes of een pony. Mannelijke bijpersonages staan vaker op de voorgrond, zijn vaker kostwinner en worden vaker neergezet in sportieve, competitieve situaties. Dat laatste geldt met name voor voetbal. Vrouwelijke personages zijn in de bekeken verhalen vaker bezig met hun uiterlijk en met wat anderen van hen vinden dan mannen. Als personages in fictieve figuren (met menselijke eigenschappen) optreden, is een

duidelijk onderscheid merkbaar: waar vrouwen meermin of prinses kunnen zijn, is het voor mannen mogelijk om als koning, soldaat of piraat aan het verhaal deel te nemen.

De karakters verhouden zich tot elkaar binnen het verband van een gezin, een familie, een klas, een sportteam, een vriendengroep of als medebewoners van een straat, een boot of een eiland. Binnen deze relatiecategorieën spelen verhalen met een eigen thema (o.a. 'verliefdheid', 'anders zijn', 'op avontuur gaan', 'angst hebben'). In 94 (78,3%) van de 120 boeken komt één of meerdere gezinnen, direct of indirect, aan bod. Wat opvalt, is dat in geen van de gevallen wordt afgeweken van het gezin dat bestaat uit een vader en moeder, vaak aangevuld met een broer en een zus. De moeder wordt veel minder geassocieerd met werk dan de vader. Taken in het huishouden kennen slechts in enkele gevallen nadruk. In de meeste gevallen is het de moeder die deze taken uitvoert. In één geval geeft het kind in het gezin de moeder zelfs directief de opdracht tot taakuitvoer. Vaker is de uitvoer van huishoudelijke taken zichtbaar in beeld dan in woord.

'Verliefdheid' is een vaak terugkerend thema, evenals 'avontuur'. Wat opvalt, is dat vrouwelijke personages in beide thema's vaker onzekere en afwachtende eigenschappen krijgen toegedicht, waar hun mannelijke opponenten doortastende eigenschappen verkrijgen en juist zelfverzekerder overkomen. In één van de boeken (AVI-START) is sprake van gevoelens tussen twee mannelijke karakters. In geen van de 119 andere boeken is sprake van een liefdesrelatie tussen het gelijke geslacht. Ook is in geen van de 120 werken sprake van een echtscheiding. Wanneer over liefde of verliefde gevoelens wordt gesproken, wordt bij een mannelijk personage altijd naar een vrouwelijk personage verwezen en andersom, soms meer impliciet (zij/haar of hij/hem).

De auteurs (n = 4) omschrijven een soortgelijke visie op kinderboeken, waarbij ze aangeven dat lezen van belang is voor de algemene ontwikkeling, voor de taalontwikkeling en voor het doorzien van ingewikkelde problemen. Deze problemen kunnen kinderen op termijn gaan doorzien door verbanden te leggen die zij halen uit sociale situaties die zij tegenkomen in verhalen. Een paar auteurs (n = 2) benadrukken dat het lezen hiermee kan worden gezien als oefenen voor de echte wereld. Ze (n = 3) geven aan dat je jezelf beter kunt leren kennen door boeken te lezen. Alle auteurs geven aan de vraag over het belang van similariteitsidentificatie te beantwoorden met de antwoorden op de vragen ervoor.

Los van elkaar noemen ze allen dat zij op dit moment geen representatie zien van de hedendaagse samenleving, ook niet in hun eigen werk, zelfs niet deels. Ze noemen allen dat ze veel wensen hebben op dit gebied, maar dat de uitgevers randvoorwaarden stellen. Uit de onderbouwing van het antwoord van de auteurs blijkt dat in ieder geval drie educatief uitgeverijen veel voorschriften hanteren die de inhoud vergaand beïnvloeden. Zo is een aantal zaken niet toegestaan of uiterst ongewenst (bijvoorbeeld en per uitgever verschillend: 'activiteiten op zondag', 'kermis', 'magie', 'varkens', 'evolutie', 'echtscheiding', 'koppels van gelijk geslacht'). De auteurs vertellen er wel bij dat de ene

uitgever strikter is in het hanteren van de lijsten met verboden onderwerpen dan de andere en dat het ene onderwerp gevoeliger ligt dan het andere.

Op de vraag wat de achterliggende gedachte van deze lijsten is, geven de schrijvers het antwoord dat het te maken heeft met marktaandeel. “De afzetmarkt wordt een stuk kleiner als je onderwerpen laat terugkomen die niet zo lekker vallen in gelovige kringen”, aldus één van de auteurs. Ze onderschrijven het belang van jezelf zien in teksten en illustraties, en benadrukken tegelijkertijd het belang van het zien en voelen van de ander. “De ander die er nu niet lijkt te zijn, die er in de papieren werkelijkheid niet mag zijn”, aldus één van de auteurs.

Wat is er dan in al die tijd veranderd? In hoeverre weerspiegelen kinderboeken de wereld om ons heen? Het antwoord op de eerste vraag ligt deels besloten in het onderzoek dat Kuyt in 1977 deed. Zij deed onderzoek naar Nederlandstalige kinderboeken en vond dat jongens oververtegenwoordigd waren als personage. Meisjes hadden vaker een verzorgende rol en de rol van de held en avonturier was grotendeels voorbehouden voor jongens. De jongen had een grotere rol in het verhaal, het meisje in het huishouden. Het grootste deel van de conclusies van Kuyt zijn 44 jaar na haar onderzoek nog steeds actueel.

Een recenter onderzoek bevestigt dit beeld. Hoorens (2006) deed onderzoek naar illustraties in Vlaamse kinderboeken. Haar conclusie was dat stereotypen nog steeds vaker de regel waren dan de uitzondering.

In hoeverre weerspiegelen kinderboeken dan de wereld om ons heen? Wellicht slechts een deel van die wereld, waardoor lezers in een andere wereld terecht kunnen komen. Een wereld waar zij misschien geen onderdeel van uitmaken.

6. En nu?

Het overstijgende doel van dit onderzoek is informatie verzamelen om een gesprek te kunnen starten op basis van een weergave van de jeugdliteratuurpraktijk. Bewustwording rond ‘het impliciete curriculum’ en het effect dat we als leraren op het leven van leerlingen en studenten hebben, staan voorop. Daarom zal de eigenlijke conferentiebijdrage bestaan uit een presentatie, een vragenronde en een socratisch gesprek.

Referenties

Andringa, E. (2011). ‘Reële lezers’. In: K. Brillenburg Wurth & A. Rigney (red.). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 229-260.

- Brugeilles, C. & S. Cromer (2009). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. Parijs: Unesco.
- Caesar, F.B. (1980). *Veilig Leren Lezen: leesboek*. Tilburg: Zwijsen.
- Cain, M.A. (2015). "Children's Books for Building Character and Empathy". In: *Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, p. 68-94.
- CBS (2019). 'Statline datasets bevolking'. Online raadpleegbaar op: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/navigatieScherm/thema?themaNr=82362>.
- CBS (2020). 'Huwelijksonbindingen; door echtscheiding en door overlijden'. Online raadpleegbaar op: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37425ned/table?dl=3D126>.
- Cito (2012). 'Welk boek kan uw kind al lezen?' Online raadpleegbaar op: https://www.cito.nl/-/media/files/ve-en-po/folder_welk_boek_kan_uw_kind_al_lezen.pdf?la=nl-nl.
- De Bruijn, Y., R.A.G. Emmen & J. Mesman (2021). "Ethnic Diversity in Children's Books in the Netherlands". In: *Early Childhood Education Journal*, 49, p. 413-423.
- Heffin, B.R. & M.A. Barksdale-Ladd (2001). "African American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for grades K3". In: *The Reading Teacher*, 54 (8), p. 810-819.
- Hoorens, V. (2006). *Als er geen naam op staat, gaat het over jongens: Genderstereotypes in Vlaamse kinderboeken*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Jackson, S. (2007). "She might not have the right tools... and he does: Children's sense-making of gender, work and abilities in early school readers". In: *Gender and Education*, 19 (1), p. 61-77.
- Johnston, I. (2013). 'Migrancy: Rites of passage and cultural translation in literature for children and young adults'. In: Y. Wu, K. Mallan & R. McGillis (eds.). *(Re)imagining the world: Children's literature's response to changing times*. Berlijn: Springer, p. 81-92.
- Kuyt, T. (1977). *Over de overwaardering in kinderboeken van de rol van kleine en grote mannen: een kwalitatieve en kwantitatieve analyse van honderd Nederlandse kinderboeken*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. [Thesis].
- Martin, K.A. (2009). "Normalizing Heterosexuality: Mothers' Assumptions, Talk and-Strategies with Young Children". In: *American Sociological Review*, 74 (2), p. 190-207.
- Martin, C. & D. Ruble (2004). "Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development". In: *Current Directions in Psychological Science*, 13 (2), p. 67-70.

- Morgan P.L. & D. Fuchs (2007). "Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation?". In: *Council for Exceptional Children*, 73, p. 165-183.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rigney, A. (2011). 'Verhalen'. In: K. Brillenburg Wurth & A. Rigney (red.). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 157-195.
- Ritter, K.Y. & A.I. Terndrup (2002). *Handbook of affirmative psychotherapy with lesbians and gay men*. New York: Guilford Press.
- Rycroft-Smith, L. & G. Andre (2019). *The Equal Classroom: Life-Changing Thinking About Gender*. London: Routledge.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2020). 'Emancipatiemonitor 2020'. Online raadpleegbaar op: <https://digitaal.scp.nl/emancipatiemonitor2020/gaan-vrouwen-steeds-meer-werken/>.
- Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn: De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. London: Kogan Page.
- Unesco (2015). 'Rethinking Education. Towards a global common good?'. Unesco Publishing.
- Van Beusekom, G. & L. Kuyper (2018). 'LHBT-monitor 2018'. Online raadpleegbaar op: <https://www.scp.nl/publicaties/monitors/2018/11/21/lhbt-monitor-2018>.
- Van Til, A., F. Kamphuis, J. Keuning, M. Gijssels & A. de Wijs (2018). *Wetenschappelijke verantwoording LVS-toetsen AVI*. Arnhem: Cito.
- Vakgroep onderwijskunde UGent (2016). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2015*. Gent: Universiteit Gent.
- Vlaamse overheid (s.d.). 'Eindtermen lager onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/index.htm>.
- Vlaamse overheid (s.d.). 'Eindtermen eerste graad secundair onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/index.htm>.
- Woolley, R. (2018). *Understanding Inclusion: Core Concepts, Policy and Practice*. London: Routledge.