



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL

Jade Thomas

0536222

Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding

De etnische representatie van het Duits en haar sprekers in Vlaamse leerwerkboeken in de periode voor en na de onderwijsmodernisering van 2019 in het Vlaams secundair onderwijs

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van
Educatieve Master in Talen

Promotor: Prof. Dr. Els Consuegra

Academiejaar: 2023-2024

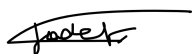
Woordaantal: 6840

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, “De etnische representatie van het Duits en haar sprekers in Vlaamse leerwerkboeken in de periode voor en na de onderwijsmodernisering van 2019 in het Vlaams secundair onderwijs”, zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

19 augustus 2024

Jade Thomas



Dankwoord

Ik wil graag Prof. Dr. Els Consuegra bedanken voor haar begeleiding tijdens het ontwikkelen van deze masterproef. Ik ben in het bijzonder dankbaar voor de vele nuttige tips en literatuursuggesties.

Ik wil ook graag mijn vriend, Tim Debroyer, bedanken die me heeft geholpen bij het opstellen van de data-analyse in Excel spreadsheets en voor het nalezen van deze masterproef.

Abstract

Deze masterproef wil een bijdrage leveren aan bestaand onderzoek over culturele beeldvorming in Vlaamse leerwerkboeken bestemd voor het secundair taalonderwijs. De proef formuleert een antwoord op de algemene onderzoeksvraag: Op welke manier evolueren Vlaamse leerwerkboeken Duits als vreemde taal op vlak van etnische representatie naar een meer of minder diverse, of gelijkaardige representatie van de Duitse taal en haar sprekers in de specifieke periode voor en na de Vlaamse onderwijsmodernisering die vanaf 2019 jaar per jaar werd uitgerold in het secundair onderwijs? Verder beantwoordt de masterproef de volgende drie deelvragen: Hoe gebalanceerd is de numerieke representatie van witte en niet-witte personages in Vlaamse leerwerkboeken Duits als vreemde taal voor en na de recente Vlaamse onderwijsmodernisering (deelvraag 1)? In welke activiteiten worden witte en niet-witte personages in Vlaamse leerwerkboeken voor en na de recente Vlaamse onderwijsmodernisering overwegend gerepresenteerd (deelvraag 2)? Via welke tekstuele elementen worden witte en niet-witte personages in Vlaamse leerwerkboeken voor en na de recente Vlaamse onderwijsmodernisering gerepresenteerd (deelvraag 3)? De masterproef voert een kwantitatieve en kwalitatieve analyse uit op de meest recente (na de invoeging van de nieuwe Vlaamse eindtermen; waarvan de eerste versies gepubliceerd werden in 2022) en vorige editie (voor de invoeging van de nieuwe Vlaamse eindtermen; gepubliceerd in 2016-2017) van drie bestaande methodes Duits als vreemde taal die door Vlaamse uitgeverijen worden gepubliceerd. Uit de data-analyse blijkt, ten eerste, dat de algemene numerieke representatie van niet-witte personages niet gelijk is aan het algemene aantal witte personages in leerwerkboeken voor en na de onderwijshernieuwing, maar wel het aantal personen met een migratieachtergrond in de Volksrepubliek Duitsland benadert. Ten tweede worden niet-witte personages in leerwerkboeken na de onderwijshernieuwing zwaar overgerepresenteerd in activiteiten die dicht in de onmiddellijke leefomgeving van leerlingen liggen, terwijl ze in oudere leerwerkboeken nog ondergerepresenteerd worden in deze activiteiten. Ten derde worden niet-witte personages in stijgende lijn in contextrijkere situaties weergegeven in leerwerkboeken gepubliceerd na de onderwijshernieuwing. De masterproef stelt voor om in vervolgonderzoek deze resultaten te toetsen aan de werkelijke percepties van Vlaamse leerlingen, d.m.v. bijvoorbeeld

leerling interviews, om na te gaan of er een correlatie bestaat tussen leerwerkboekrepresentaties en etnische beeldvorming bij leerlingen.

Keywords: Duits als vreemde taal, etniciteit, leerwerkboekanalyse, onderwijs, representatie

Inhoud

1. Inleiding	7
2. Literatuurstudie	10
2.1. Centrale concepten	10
2.1.1. Ras, etniciteit, diaspora	10
2.1.2. Natiestaat	11
2.1.3. Culturele bias en stereotypering	11
2.2. Theoretische kaders	12
2.2.1. Tekstboekanalyse	12
2.3. Bestaande, relevante tekstboekanalyses	14
3. Onderzoeksopzet en methode	17
3.1. Beschrijving van de onderzoeksmethode	17
3.2. Verzameling en beschrijving van de data	18
3.2.1. Algemene beschrijving	18
3.2.2. Beschrijving van het coderingsschema	19
4. Resultaten	21
4.1. Algemene numerieke representatie	21
4.2. Representatie qua activiteiten	22
4.2.1. Types activiteiten	22
4.2.2. Domeinen activiteiten	23
4.3. Representatie qua type personage	24
4.4. Representatie qua type weergave	25
5. Discussie en conclusie	25
6. Literatuurlijst	28
7. Bijlagen masterproefonderzoek	31

1. Inleiding

Volgens onderzoek heersen er heel wat percepties rond de Duitse taal en haar sprekers. Zowel tegenover het Duits en moedertaalsprekers van het Duits in het algemeen (Nikitina et al., 2014; Schulz & Haerle 1995; Sercu, 1998; Taylor, 1977), alsook tegenover leerkrachten Duits (Rothe, 2022) en leerlingen Duits (Chavez, 2020, 2021) variëren de attitudes van eerder positief naar negatief. Uit het – tot nut toe – enige Vlaamse onderzoek naar attitudes van middelbare scholieren tegenover het Duits en haar sprekers blijkt dat Vlaamse leerlingen overwegend een negatieve attitude hebben tegenover Duitsers, en dit in vergelijking met zichzelf als Vlaming, Fransen, Britten en Amerikanen (Sercu, 1998).

Opvallend is dat uit de meeste bestaande studies over beeldvorming blijkt dat de Duitse taal veelal met de natiestaat Duitsland en ‘wit zijn’ geassocieerd wordt. Chavez’ onderzoek (2020) naar de intrinsieke redenen van studenten om Duits te studeren aan een universiteit in de Amerikaanse Midwest wijst uit dat studenten met als hoofdspecialisatie Duits het grootste aantal witte studenten telt (93.62%) en nagenoeg geen enkele internationale student. Chavez concludeert in dit onderzoek dat Amerikaanse studenten uit de Midwest vooral kiezen om de taal te studeren omwille van een etnische band met Duitstalige landen en dat studenten zonder zulke roots eerder niet geneigd zijn Duits te leren. Ook uit Rothes studie (2022) naar de attitudes van universiteitsstudenten tegenover docenten Duits aan een universiteit in de Amerikaanse Midwest blijkt dat moedertaalsprekers vooral met witte personen, afkomstig uit Duitsland, geassocieerd worden. Docenten Duits die geen moedertaalspreker zijn, niet wit zijn en/of niet afkomstig zijn uit Duitsland worden bijgevolg als minder authentiek ervaren. Uit het onderzoek van Sercu (1998) blijkt dat de overwegend negatieve attitude van Vlaamse leerlingen te verklaren valt door een overheersend stereotiep beeld van Duitsland als een land van oorlog en agressoren. Hoewel de leerlingen de term ‘wit zijn’ niet expliciet vernoemen, halen ze wel de (toenmalige) actuele neonazi aanvallen op Turkse woonwijken aan als staving voor hun beeldvorming. Sercu’s onderzoek toont aan dat Vlaamse leerlingen eind jaren negentig Duits nog steeds vereenzelvigden met Duitsland en oorlog.

Nochtans heeft Duitsland een belangrijke rol in de unificatie van Europa gespeeld (Sercu, 1998) en staat het land in de nasleep van de vluchtelingencrisis bekend als een

“Einwanderungsland”, een land gekenmerkt door immigratie en multiculturalisme (Illet 2009, p. 50). Volgens de meest recente volkstelling uit 2022 (Statistischer Ämter des Bundes und der Länder, 2024) heeft 19% van de Duitse populatie een migratieachtergrond. Daarnaast wordt Duits niet enkel in Duitsland gesproken, maar ook in Oostenrijk, Liechtenstein en in delen van o.a. Zwitserland, Italië en België. Ook in het Afrikaanse land Namibië heeft de taal omwille van de Duitse kolonisatie een blijvende aanwezigheid (Shah & Zappen-Thomson, 2017). Ondanks deze historische en sociale realiteit is het frappant dat uit bestaand onderzoek blijkt dat leerlingen en studenten de Duitse taal, haar sprekers, cultuur en geschiedenis met een relatief homogeen, wit clichébeeld blijven verbinden.

Vanuit onderwijskundig perspectief spelen leerboeken een belangrijke rol in de representatie van een taal, haar sprekers en de culturen die geassocieerd kunnen worden met de taal in kwestie. In hun introductie tot de *Palgrave Handbook of Textbook Studies* schrijven Fuchs en Bock (2018) dat “textbooks are more than simply mediators of knowledge. They always contain and enshrine underlying norms and values; they transmit constructions of identity; and they generate specific patterns of perceiving the world” (p. 1). Taalwerkboeken zijn in het bijzonder een interessant studieobject om na te gaan hoe culturele beeldvorming im- en expliciet wordt doorgegeven aan de leerling. Taalwerkboeken worden meestal in thematische hoofdstukken die een directe link hebben met het dagdagelijkse leven opgedeeld (vb. familie, hobby’s, eten en drinken, mobiliteit, enz.). Deze hoofdstukken dienen vooral om specifieke woordenschat en grammatica m.b.t. het thema te verwerven, maar kunnen via taal specifieke leermiddelen zoals dialoogteksten en foto’s impliciet communiceren wie en op welke manier iemand geacht wordt aan het dagelijkse leven deel te nemen. Wanneer culturele diversiteit in taalwerkboeken expliciet wordt vermeld, kan dit bovendien een essentialiserende uitkomst hebben. Zo blijkt uit onderzoek van Ilett (2009) dat (post-)secundaire taalwerkboeken uit de VS de aanwezigheid van personen met een migratieachtergrond in Duitstalige gebieden duiden aan de hand van een aparte ‘cultuurnotitie’ of een volledig hoofdstuk gewijd aan de ‘Duitse multiculturele maatschappij’ (pp. 54-55). Hoewel deze cultuurnotities en hoofdstukken pleiten voor verdraagzaamheid, zorgen o.a. hun fotogebruik en aparte plaats in de gehele structuur van leerwerkboeken ervoor dat niet-witte Duitstalige personen niet als inherent deel van de Duitstalige cultuur worden beschouwd.

Dit onderzoek wil nagaan of de representatie van het Duits en haar sprekers in Vlaamse leerwerkboeken Duits als vreemde taal tot een overwegend wit beeld van het Duits en haar sprekers leidt. Aangezien het enige Vlaamse onderzoek op Duitse leerwerkboeken (Sercu, 1998) al uit de jaren 1990 stamt, neemt dit onderzoek de periode voor en na de meest recent onderwijsmodernisering in beschouwing. De onderwijsmodernisering trad in voege voor het eerste leerjaar van de eerste graad van het secundair onderwijs in september 2019 en werd jaar per jaar verder uitgerold tot en met het zevende leerjaar van het secundair onderwijs in september 2025 aan de beurt zal zijn (Vlaamse Overheid, z.d.). Met de onderwijsmodernisering vernieuwden Vlaamse pedagogische uitgeverijen ook hun leermethodes om aan de nieuwe onderwijsdoelen te voldoen (die Keure, 2024). De meest recente onderwijsmodernisering en de daarmee gepaarde vernieuwde leerwerkboeken bieden een uitstekende kans om te onderzoeken welke de mogelijke evoluties zijn in de etnische representatie van het Duits en haar sprekers.

De algemene onderzoeksvraag luidt daarom als volgt: Op welke manier evolueren Vlaamse leerwerkboeken Duits als vreemde taal op vlak van etnische representatie naar een meer of minder diverse, of gelijkaardige representatie van de Duitse taal en haar sprekers in de specifieke periode voor en na de Vlaamse onderwijsmodernisering die vanaf 2019 jaar per jaar werd uitgerold in het secundair onderwijs? Deze algemene onderzoeksvraag omvat de volgende drie deelvragen: Hoe gebalanceerd is de numerieke representatie van witte en niet-witte personages in Vlaamse leerwerkboeken Duits als vreemde taal voor en na de recente Vlaamse onderwijsmodernisering (deelvraag 1)? In welke activiteiten worden witte en niet-witte personages in Vlaamse leerwerkboeken voor en na de recente Vlaamse onderwijsmodernisering overwegend gerepresenteerd (deelvraag 2)? Via welke tekstuele elementen worden witte en niet-witte personages in Vlaamse leerwerkboeken voor en na de recente Vlaamse onderwijsmodernisering gerepresenteerd (deelvraag 3)?

Door deze onderzoeksvragen te beantwoorden, wil deze masterproef een bijdrage leveren aan bestaand onderzoek over culturele beeldvorming in Vlaamse leerwerkboeken bestemd voor het secundair taalonderwijs.

2. Literatuurstudie

2.1. Centrale concepten

2.1.1. Ras, etniciteit, diaspora

‘Ras’ is een concept dat gebruikt wordt om mensen te classificeren in specifieke fysieke, biologische en genetische groepen (Ashcroft et al., 2007). Het concept veronderstelt dat mensen te verdelen vallen in onveranderlijke, zogezegde ‘natuurlijke’ types en impliceert dat het gedrag en denkpatronen van individuele mensen te reduceren vallen tot iemands ras (Ashcroft et al., 2007, p. 180). Raciaal denken en kolonialisme zijn nauw verbonden met elkaar (Ashcroft et al., 2007). Ras wordt hierbij ingeroepen om een binair onderscheid te maken tussen groepen mensen, waarbij de ene groep als ‘geciviliseerder’ wordt beschouwd dan de andere. Het concept ras kan in dit geval gebruikt worden als legitimatie voor de kolonisatie van andere, zogezegd ‘ondergeschikte’ volkeren. Racisme, bij uitbreiding, manifesteert zich wanneer men de onveranderlijke, fysieke kenmerken van een groep mensen verbindt met psychologische en intellectuele capaciteiten die een volledige groep mensen als ‘superieur’ of ‘inferieur’ beschouwd (Ashcroft et al., 2007, p. 181).

De term ‘eticiteit’ wint sinds 1960 meer belang. In tegenstelling tot het concept ras, verdeelt etniciteit individuele mensen niet in homogeniserende groepen. Etniciteit neemt culturele variatie tussen individuele mensen in beschouwing en stelt dat bepaalde waarden, normen, gedragingen, ervaringen, enz. gedeeld kunnen worden binnen één etnische groep (Ashcroft et al., 2007). Individuele mensen claimen hun toebehoren aan een bepaalde etnische groep zelf, waardoor etniciteit als een eerder positieve vorm van zelfexpressie en culturele identiteit gezien wordt (Ashcroft et al., 2007). In tegenstelling tot het binaire concept ras, impliceert etniciteit groepsriteria die mettertijd kunnen evolueren en niet op hiërarchische wijze gefixeerd zijn (Ashcroft et al., 2007). Omwille van de niet-discriminerende bijklank van de term etniciteit zal deze masterproef etniciteit gebruiken in plaats van de term ras.

De (on)gewilde verplaatsing van mensen naar andere regionen buiten hun thuisland wordt ook wel de ‘diaspora’ genoemd en is een historische uitkomst van wereldwijde kolonisatie (Ashcroft et al., 2007, p. 61). De aanwezigheid van diverse diaspora in verschillende natiestaten ondergraaft essentialistische ideologieën die uitgaan van een geünificeerde, ‘natuurlijke’, culturele norm (Ashcroft et al., 2007, p. 62).

2.1.2. Natiestaat

Benedict Anderson's concept "imagined communities" (2006) illustreert goed wat een natiestaat precies is. Natiestaten, zoals bijvoorbeeld de Volksrepubliek Duitsland, zijn sociaal geconstrueerde gemeenschappen. Dat wil niet zeggen dat een natiestaat fictief is, maar dat iemands toebehoren tot een bepaalde nationale groep ingebeeld wordt en niet op natuurlijke factoren berust. Net zoals de concepten ras en etniciteit, is een natiestaat dus niet iets wat biologisch bepaald wordt en gefixeerd is, maar ook sterk cultureel gevormd wordt.

Zoals James H. Williams aangeeft (2014) spelen verschillende media en maatschappelijke domeinen zoals bijvoorbeeld het onderwijs een rol in het vormen van ons nationaal bewustzijn. Williams' onderzoek heeft uitgewezen dat overheden vaak een rol hebben gespeeld (en nog steeds spelen) in hoe natiestaten samen met haar inwoners en haar waarden in leerboeken gerepresenteerd worden.

2.1.3. Culturele bias en stereotypering

Een laatste belangrijk concept dat verklaard dient te worden in de context van deze masterproef is 'culturele bias' of 'culture vooringenomenheid' en de stereotypering die hieraan verbonden kan zijn. Susan T. Fiske definieert culturele bias als volgt:

[...] reacting to a person on the basis of perceived membership in a single human category, ignoring other category memberships and other personal attributes. Bias is thus a narrow, potentially erroneous reaction, compared with individuated impressions formed from personal details. (2002, p. 123)

Vergelijkbaar met het concept 'ras', deelt culturele bias mensen met individuele karaktereigenschappen en een soms gemixte culturele identiteit tot één homogene, culturele groep. Uit onderzoek blijkt dat mensen meer geneigd zijn meer positieve gevoelens te hebben tegenover mensen die zij volgens hun culturele bias in dezelfde culturele groep als zichzelf plaatsten (de in-groep) en eerder terughoudend zijn in het toekennen van positieve emoties aan mensen die ze in een andere culturele groep plaatsen dan de groep waar zij zelf denken toe te behoren (de uit-groep) (Fiske, 2002). Mensen

zullen minder vaak openlijk vijandigheid tonen naar mensen die ze in de uit-groep plaatsen, maar zullen ze eerder onbewust minder interessant of leuk vinden of zich zelfs onverschillig tegenover hen opstellen (Fiske, 2002). Bovendien wijst onderzoek uit dat culturele bias het makkelijkst geactiveerd wordt bij verbale elementen, iets moeilijker bij afbeeldingen en het moeilijkst bij contact met echte mensen (Fiske, 2002). Het leerwerkboek, dat voornamelijk bestaat uit tekst en afbeeldingen, kan mogelijks dus een grote rol spelen in het activeren van culturele bias en stereotypes. Er wordt in deze masterproef daarom gekozen om ook te bevragen via welke tekstuele elementen witte en niet-witte personages weergegeven worden in leerwerkboeken.

Culturele bias kan in het ergste geval tot discriminatie leiden. Uit verschillende studies van Pieter-Paul Verhaeghe (2020, 2022, 2023) – of waaraan hij meewerkte – die uitgevoerd werden in België, blijkt dat personen op basis van hun gepercipieerde etniciteit sociaal uitgesloten kunnen worden. Uitsluiting op basis van gepercipieerde etniciteit kan in verschillende sociale domeinen voorkomen zoals inschrijvingsprocedures in Vlaamse kleuterscholen (2020), op de huizenmarkt (2022) of zelfs op de toeristische huurmarkt (2023). Opvallend is dat deze studies vooral gebruik maken van profielen met duidelijke etnische namen. Een profiel dat een duidelijk Belgisch klinkende etnische naam droeg, maar voor de rest bijna identiek was aan een gelijkaardig profiel met een niet-Belgisch klinkende etnische naam, werd in alle onderzoeken bevoordeeld.

2.2. Theoretische kaders

2.2.1. Tekstboekanalyse

In hun introductie tot de *Palgrave Handbook of Textbook Studies* (2018) schrijven Fuchs en Bock dat – ondanks de opkomst van heel wat digitale leermiddelen – het leerwerkboek het meest belangrijke educatieve medium blijft. Ze vatten de rol van leerwerkboeken als volgt samen: “textbooks are more than simply mediators of knowledge. They always contain and enshrine underlying norms and values; they transmit constructions of identity; and they generate specific patterns of perceiving the world.” (p. 1). Ook taalwerkboeken dienen niet enkel om woordenschat en grammatica bij te brengen. Naast de pure, taal specifieke kennis zorgt de opdeling in thematische hoofdstukken voor een expliciete link met het dagdagelijkse leven in de Duitstalige wereld. Specifieke taal leermiddelen zoals

dialogoteksten en foto's kunnen bijgevolg impliciet communiceren wie en op welke manier iemand geacht wordt aan het dagelijkse leven deel te nemen.

Dat leerwerkboeken niet alleen kennisoverdracht verzorgen, maar ook een duidelijk politieke functie hebben, wordt ook duidelijk uit een rapport omtrent 'leerwerkboeken en inclusief onderwijs' dat in 2020 door het Global Education Monitoring Report en UNESCO uitgebracht werd. In de introductie stelt het rapport programmatorisch dat leerwerkboeken inclusief onderwijs moet stimuleren en lijst daartoe drie manieren op. Ten eerste, moeten leerwerkboeken de diverser wordende leerlinggroepen weerspiegelen en inclusieve taal gebruiken. Ten tweede, moeten leerwerkboeken diverse identiteiten wars van stereotypen en vooroordelen representeren. Ten derde, moeten leerwerkboeken in het veld van gedrags- en cultuurwetenschappen, geschiedenis, aardrijkskunde en zingeving in het bijzonder expliciet reflecteren over mensenrechten en burgerschap (Fuchs et al., 2020).

In het masterplan uit 2013 voorafgaand aan de onderwijshervorming schreef de Vlaamse Overheid nog dat er te weinig aandacht is voor maatschappelijke relevantie in het secundair onderwijs. Hoewel Vlaamse leerlingen goed scoren op kennis kunnen ze die kennis maar weinig in de praktijk toepassen. Ook zou er veel op enkel Engels en Frans als moderne talen gefocust worden, terwijl de kennis van het Frans nog steeds minder goed zou zijn in vergelijking met andere Europese landen. Daarboven scoren Vlaamse leerlingen "in internationaal perspectief teleurstellend op sociale en burgerschapscompetenties" (2013, p. 10) en "[s]cholen grijpen te weinig kansen aan om te werken aan sociaal emotionele ontwikkeling en relationele vaardigheden" (2013, p. 10). Om een meer geïntegreerde aanpak te bewerkstelligen, heeft de Vlaamse overheid de eindtermen en vakoverschrijdende eindtermen ondergebracht in 16 sleutelcompetenties met het oog op de geplande onderwijshernieuwing van 2019 (Vlaamse Overheid, 2013). De 16 sleutelcompetenties bevatten o.a. ook 'burgerschapscompetentie' of 'cultureel bewustzijn' naast competenties in 'andere talen' en vakgebonden en vakoverschrijdende doelen vallen weg, waardoor leerlingen de nieuwe competenties op een globaal niveau moeten behalen. (Beerens, 2023). Op basis van het UNESCO-rapport en het masterplan van de Vlaamse Overheid kan verwacht worden dat leerwerkboeken die na de onderwijsmodernisering gepubliceerd worden meer diverse representaties van de Duitse cultuur en haar sprekers

zullen implementeren om aan de verwachtingen van inclusiever onderwijs te voldoen en om de reële, culturele situatie in de Duitstalige gebieden beter te weerspiegelen.

Ten slotte spreken Fuchs en Bock in hun introductie tot de *Palgrave Handbook of Textbook Studies* (2018) ook van een methodologische verandering in tekstboekanalyse. Naast de reguliere inhoudelijke analyse wordt ook vaker discourse analyse toegepast, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve analyses samen worden toegepast. In navolging van Fuchs en Bock voert deze masterproef naast een telling van het algemene, numeriek aantal niet-witte personages ook een analyse op vlak representatie qua activiteiten en qua type weergave in leerwerkboeken uit.

2.3. Bestaande, relevante tekstboekanalyses

Bestaande tekstboekanalyses kwamen veelal tot de conclusie dat er nog heel wat ongelijkheden voorkomen in de representatie van o.a. gender en etniciteit in recente Vlaamse leerwerkboeken. Declercq et al. (2017) constateerden dat er nog een grote genderongelijkheid in Vlaamse geschiedenis-handboeken uit de eerste graad voorkomt. Uit hun onderzoek blijkt dat vrouwen niet enkel kwantitatief gezien minder vaak voorkomen, maar de rollen die zij aannemen eerder stereotyperend zijn en vooral verband houden met gender normatieve familierollen in sterk contrast met de representatie van mannen in dezelfde handboeken. Van Dijcks masterproef (2019) onderzocht dan weer de intersectie tussen gender en seksualiteit in Vlaamse handboeken Engels als vreemde taal in de periode 2003-2017. Uit zijn onderzoek blijkt dat meer recente leerwerkboeken (post-2015) een positieve evolutie doormaken qua inclusieve gender en seksualiteitsrepresentatie. Zo worden evenveel vrouwen als mannen gerepresenteerd, nemen vrouwen ook deel aan doorgaans mannelijk gecodeerde activiteiten en wordt homoseksualiteit ook expliciet benoemd. Van Dijck bemerkt evenwel dat mannen doorgaans weinig vrouwelijk gecodeerde activiteiten uitvoeren en dat voornamelijk mannen geassocieerd worden met crimineel gedrag. Ook kenmerkt Van Dijck de representatie van homoseksualiteit als weinig divers. Kosters masterproef (2021) kijkt dan weer naar de intersectie tussen gender en etniciteit, maar in lesmateriaal van expertorganisaties dat in het vak gedragswetenschappen gebruikt wordt. Uit haar steekproefonderzoek bleek dat de Kaukasische, i.e. witte, populatie oververtegenwoordigd is in het onderzochte lesmateriaal.

In het algemeen worden personages weinig in een machtsverhouding voorgesteld, maar indien wel, worden witte personages overwegend dominant voorgesteld en zwarte en Aziatische personages altijd in een afhankelijke positie gerepresenteerd. Wat betreft genderrollen, worden vrouwen – net zoals Van Dijck ondervond – overwegend evenredig in een dominante en een afhankelijke positie weergegeven, maar voor de andere genderidentiteiten is de representatie polariserend.

Bestaand onderzoek dat tekstboekanalyse toepast om de representativiteit van o.a. gender en etniciteit te onderzoeken, heeft tot nog toe geen Vlaamse leerwerkboeken Duits onder de loep genomen. Wat betreft tekstboekanalyse voor het vak Duits zijn de studies van Sercu (1998) en Illett (2009) de meest relevante voor deze masterproef. Sercu's onderzoek is het enige dat een analyse uitvoert op Vlaamse leerwerkboeken Duits en dateert reeds van eind jaren 1990. Sercu hanteert een mixed methods methode en combineert tekstboekanalyse met leerlinginterviews die peilen naar hun attitude tegenover het Duits en haar sprekers. Uit de interviews blijkt dat Vlaamse leerlingen overwegend een negatieve attitude hebben tegenover Duitsers, en dit in vergelijking met zichzelf als Vlaming, Fransen, Britten en Amerikanen. Sercu wijdt deze overwegend negatieve attitude van Vlaamse leerlingen aan een overheersend stereotiep beeld van Duitsland als een land van oorlog en agressoren. Uit de tekstboekanalyse blijkt dat leerwerkboeken de stereotiepe beelden van leerlingen niet bijstellen. De onderzochte leerwerkboeken presenteren een onrealistisch, ongenueanceerd monolithisch beeld van de Duitstalige cultuur. Bovendien focussen de leerwerkboeken op overwegend positieve thema's die de cultuur in een goed daglicht stelt zoals bijvoorbeeld toerisme. Waar Sercu's onderzoek geen bijzondere focus heeft op de representatie van etniciteit, heeft Iletts onderzoek dit wel. Uit Iletts analyse van (post-)secundaire taalwerkboeken Duits uit de VS blijkt dat de aanwezigheid van personen met een migratieachtergrond in Duitstalige gebieden vooral geduid wordt aan de hand van een aparte 'cultuurnotitie' of een volledig hoofdstuk gewijd aan de 'Duitse multiculturele maatschappij' (pp. 54-55). Hoewel deze cultuurnotities en hoofdstukken pleiten voor verdraagzaamheid, zorgen o.a. hun fotegebruik en aparte plaats in de gehele structuur van leerwerkboeken ervoor dat niet-witte Duitstalige personen niet als inherent deel van de Duitstalige cultuur worden beschouwd. Uit Iletts onderzoek valt te concluderen dat

wanneer culturele diversiteit in taalwerkboeken expliciet vermeld wordt, dit een essentialiserende boodschap kan hebben.

Op basis van de literatuurstudie en de relevante theoretische kaders en bestaande analyses in het veld formuleert deze masterproef één algemene onderzoeksvraag en drie deelvragen. De algemene onderzoeksvraag luidt: Op welke manier evolueren Vlaamse leerwerkboeken Duits als vreemde taal op vlak van etnische representatie naar een meer of minder diverse, of gelijkaardige representatie van de Duitse taal en haar sprekers in de specifieke periode voor en na de Vlaamse onderwijsmodernisering die vanaf 2019 jaar per jaar werd uitgerold in het secundair onderwijs? Deze onderzoeksvraag zal beantwoord worden aan de hand van de volgende drie deelvragen. Hoe gebalanceerd is de numerieke representatie van witte en niet-witte personages in Vlaamse leerwerkboeken Duits als vreemde taal voor en na de recente Vlaamse onderwijsmodernisering (deelvraag 1)? In welke activiteiten worden witte en niet-witte personages in Vlaamse leerwerkboeken voor en na de recente Vlaamse onderwijsmodernisering overwegend gerepresenteerd (deelvraag 2)? Via welke tekstuele elementen worden witte en niet-witte personages in Vlaamse leerwerkboeken voor en na de recente Vlaamse onderwijsmodernisering gerepresenteerd (deelvraag 3)?

Ten slotte kunnen, op basis van de literatuurstudie, de volgende hypotheses geformuleerd worden. Afgaande op het recente UNESCO-rapport (2020) inzake leerwerkboekrepresentatie en het Vlaamse masterplan (2013) voorafgaand aan de onderwijsmodernisering, wordt verwacht dat leerwerkboeken die na de onderwijsmodernisering gepubliceerd werden een meer diverse etnische representatie van Duitstalige sprekers zullen weergeven in vergelijking met de leerwerkboeken die voor het intreden van de onderwijsmodernisering in omloop waren. In lijn met het onderzoek van Van Dijck (2019) en Koster (2021) wordt verwacht dat de numerieke representatie van niet-witte personages stijgt in de leerwerkboeken die gepubliceerd werden na de onderwijsvernieuwing, maar dat witte personages nog steeds overgerepresenteerd worden. Opnieuw in lijn met Van Dijck (2019) en Koster (2021) wordt verwacht dat witte en niet-witte personages niet gelijkwaardig in bepaalde types of activiteitendomeinen gerepresenteerd zullen worden in de nieuwe leerwerkboeken. In welke activiteiten bepaalde personages over- of ondergerepresenteerd zullen worden, is op dit moment nog

moeilijk te voorspellen. Op basis van Verhaeghes studies (2020, 2022, 2023) wordt, ten slotte, verwacht dat er een groei zal zijn in de representatie van niet-witte personages via visuele elementen zoals afbeeldingen omdat dit type representatie mogelijks minder culturele bias met zich meebrengt dan louter tekstuele representatie.

3. Onderzoeksopzet en methode

3.1. Beschrijving van de onderzoeksmethode

Om een antwoord te formuleren op de algemene onderzoeksvraag en de drie deelvragen werd er zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve analyse op de geselecteerde leerwerkboeken uitgevoerd. Er werd een willekeurige steekproef van de geselecteerde leerwerkboeken gemaakt. De datasets werden verzameld en beknopt samengevat via Excel spreadsheets. Ten eerste werd er kwantitatief geteld hoe vaak witte en niet-witte personages voorkomen en werd er een verdere opsplitsing op basis van etniciteit gemaakt. Zoals blijkt uit de literatuurstudie moet er toch met enige voorzichtigheid geturfd worden. Personages op basis van één enkele fysieke of culturele eigenschap tot één bepaalde etniciteit reduceren, werkt essentialisme in de hand. Hoewel de masterproef zich van deze realiteit bewust is, werd er toch gekozen om personages in de homogene groepen wit en niet-wit in te delen. Met wit wordt de Kaukasische etniciteit bedoeld, die uit onderzoek (Chavez, 2020; Rothe, 2022) veelal met het Duits en haar sprekers gelinkt wordt. Onder niet-wit worden alle etniciteiten die niet éénduidig tot de Kaukasische etniciteit gerekend kunnen worden, geteld.

Ten tweede wordt er kwalitatief nagegaan via welke activiteiten en via welke teksttypes witte en niet-witte personages overwegend worden voorgesteld. Er werd een opsplitsing gemaakt in brede types activiteiten en specifiekere activiteitendomeinen dewelke verder in de masterproef verklaard worden. Tijdens de analyse werd duidelijk dat zowel fictieve als niet-fictieve personages voorkwamen. Hoewel dit geen initieel criterium was om de onderzoeksvraag en haar deelvragen te beantwoorden, werd toch besloten om dit criterium te turven omdat het een extra dimensie kan geven aan de kwalitatieve analyse.

3.2. Verzameling en beschrijving van de data

3.2.1. Algemene beschrijving

Er werd een willekeurige steekproef uitgevoerd op de meest recente (na de invoeging van de nieuwe Vlaamse eindtermen; waarvan de eerste versies gepubliceerd werden in 2022) en vorige editie (voor de invoeging van de nieuwe Vlaamse eindtermen; gepubliceerd in 2016-2017) van drie bestaande methodes Duits als vreemde taal die door Vlaamse uitgeverijen worden gepubliceerd. In totaal werden er dus steekproeven uit zes leerwerkboeken genomen. Om de belangen van de betrokken uitgevers niet te schaden, worden de leerwerkboeken in deze masterproef geanonimiseerd weergegeven en niet in de literatuurlijst opgenomen.

De keuze van de methodes werd op basis van de aanbevelingen van de Vlaamse examencommissie gemaakt (Vlaamse Examencommissie, 2024). De Vlaamse examencommissie lijst in totaal vier methodes op, waarvan één niet door een Vlaamse uitgeverij wordt uitgegeven. Op basis van deze oplijsting werden de drie methodes geselecteerd. Verder werd er gekozen om de leerwerkboeken voor het eerste jaar van de tweede graad doorstroomfinaliteit te analyseren, aangezien op het moment van de datacollectie nog niet alle vernieuwde methodes voor de derde graad al uitgegeven waren. Er werd ook gekozen om de methodes zonder taaluitbreidingsmodule te analyseren omdat niet alle methodes leerwerkboeken met taaluitbreidingsmodule publiceren.

Op de zes leerwerkboeken werd een willekeurige steekproef doorgevoerd. Concreet werd van elk leerwerkboek één vierde geanalyseerd te beginnen vanaf het eerste hoofdstuk uit het desbetreffende handboek. Er werd niet gekozen om een thematische analyse op basis van geselecteerde hoofdstukken uit te voeren, omdat niet elk leerwerkboek voor een bepaald jaar met precies dezelfde thema's werkt. Zo kan het thema 'eten en drinken' in de methode in een leerwerkboek voor de derde graad voorkomen, terwijl dit thema bij een andere methode al in een leerwerkboek voor de tweede graad behandeld wordt. Zeer cultuurspecifieke thema's zoals 'geschiedenis', 'toerisme' of 'gender' komen dan weer vaker voor in leerwerkboeken voor de hogere jaren, maar aangezien deze masterproef omwille van methodologische beperkingen enkel leerwerkboeken uit de tweede graad kan behandelen, was een thematische steekproef moeilijk uit te voeren. Ten slotte werden

sommige leerwerkboeken voorafgegaan door een aantal inleidende pagina's die bijvoorbeeld het nut van de Duitse taal of enkele cultuurspecifieke elementen behandelen om leerlingen voor het vak warm te maken. Aangezien niet elk leerwerkboek zulke inleidende pagina's bevat, werd besloten om de telling voor elk leerwerkboek bij de eerste (cover)pagina van het eerste hoofdstuk te starten totdat één vierde van het totaal aantal pagina's van het leerwerkboek gecodeerd was.

Op vlak van het type van de dataselectie werd er gekozen om zowel afbeeldingen alsook tekstuele elementen te selecteren, coderen en analyseren. Leerwerkboeken voor vreemde talen worden getypeerd door invuloefeningen die alledaagse situaties nabootsen of door iets langere teksten (vb. krantenartikel, blogtekst, getuigenis, enz.) die de leesvaardigheid moeten bevorderen. Deze teksten kunnen door afbeeldingen begeleid worden, maar soms kunnen afbeeldingen ook losstaand en zonder al te veel context voorkomen. Personages kunnen dus met een naam en afbeelding in het leerwerkboek komen, maar soms enkel visueel zonder al te veel context of enkel tekstueel gepresenteerd worden. Het is daarom dus aangewezen om een uitgebreid coderingsschema op te stellen om de verschillende nuances in etnische representatie in kaart te brengen. Het gebruikte coderingsschema wordt in de volgende sub-sectie uitgebreid beschreven.

3.2.2. Beschrijving van het coderingsschema

Voor de verzameling en verwerking van de datasets werd Excel Spreadsheets gebruikt. Enkele voorbeelden van het coderingsschema kunnen ter illustratie onder 'Bijlagen masterproefonderzoek' op pagina 31 geraadpleegd worden. Elk personage werd éénmalig geturfd en kreeg een unieke code toegewezen ter identificatie. Er werd ook aangegeven in welk hoofdstuk en op welke pagina het personage voorkwam. Indien hetzelfde personage meer dan één keer in hetzelfde hoofdstuk voorkwam, werd het personage maar één keer geteld en gecodeerd. In navolging van Van Dijcks coderingsschema (2019) werden afbeelding met groepen van meer dan tien personen als één personage gecodeerd, waarbij de meest aanwezige etniciteit in de groep gecodeerd werd. In het geval dat een personage enkel via een afbeelding weergegeven werd, maar niet duidelijk zichtbaar was op de afbeelding (bijvoorbeeld enkel handen, rug of aanwezig in de achtergrond) werd het personage niet gecodeerd.

Vervolgens werd er aangegeven of het personage enkel via tekstuele elementen (T) (bijvoorbeeld enkel met naamaanduiding in een invuloefening), enkel visueel (A) (bijvoorbeeld afbeelding zonder verdere context) of zowel via tekstuele als visuele elementen voorkwam (B). Indien het personage een eigenaam toebedeeld kreeg, werd deze naam ook in het schema ingegeven. Indien het personage louter via visuele elementen gepresenteerd werd, werd dit in het coderingsschema met een dubbele streep aangegeven (/). Er werd ook aangegeven of een personage louter fictief (F) was of niet-fictief of dus echt bestaat (E). Voorbeelden van echte personages zijn Angela Merkel of Roger Federer.

Nadien werd aangegeven of het personage wit of niet-wit was. Indien het personage via zowel een afbeelding als tekstuele elementen of enkel via een afbeelding werd gepresenteerd, was het bepalen van de etniciteit relatief éénduidig. Uit de literatuurstudie bleek reeds dat etnische bepaling via enkele tekstuele elementen veel moeilijker is, maar ook makkelijker culturele bias uitlokt (Verhaeghe, 2020; 2022; 2023). Aangezien uit de studies van Verhaeghe mensen bij het lezen van eigennamen zonder verdere contextuele elementen al waardeoordelen koppelen op basis van gepercipieerde etniciteit, wordt er in deze masterproef aangenomen dat de kans zeer groot is dat leerlingen bij het lezen van bepaalde eigennamen ook culturele bias vertonen. Daarom werden eigennamen die van etnologische oorsprong (West-)Europees zijn als wit en namen die dit niet zijn als niet-wit gecodeerd.

Ten slotte werd het personage gecodeerd op basis van de activiteit(en) die ze uitvoeren om een beeld te kunnen krijgen van de maatschappelijke domeinen, waarmee een bepaalde etniciteit overwegend geassocieerd wordt. In navolging van Van Dijcks coderingsschema (2019) werden activiteiten eerst per algemeen type en nadien nog eens in een specifiek domein ingedeeld. De indelingen die Van Dijck maakte, werden grotendeels als basis overgenomen, mits een aantal kleine aanpassingen en toevoegingen om beter aansluiting te vinden bij de specificiteit van leerwerkboeken Duits als vreemde taal. De types activiteiten bestaan uit: betaald werk, onbetaald werk, vrije tijd, school, mobiliteit, emoties en andere / onbekend. De domeinen waarin de activiteiten verder werden ingedeeld, bestaan uit: sport, Kunst / Entertainment / Media (KEM), Science / Technology / Engineering / Mathematics (STEM), toerisme, onderwijs, relaties, politiek, gezondheid, dienstverlening, handenarbeid en andere / onbekend. Hoewel de meeste types en domeinen

voor zich spreken, heeft het type/domein ‘andere / onbekend’ toch enige uitleg. Wanneer een personage een activiteit uitvoerde dat buiten de vastgelegde types en domeinen viel, werd deze gecodeerd als ‘andere / onbekend’. Dit om een wildgroei aan categorieën te vermijden, waarvoor toch maar een verwaarloosbaar klein aantal uitvoerende personages geteld zou worden. Ook werden personages onder deze categorie geteld die geen duidelijk definieerbare activiteit uitvoerden. Hieronder vallen bijvoorbeeld persoonsbeschrijvingen zonder een duidelijke link naar één van de andere gedefinieerde activiteiten. Een zin zoals; “Ich heisse Andreas Braun”, zonder verdere contextuele uitleg is hier een goed voorbeeld van.

4. Resultaten

De resultaten van de data-analyse werden beknopt voorgesteld in één tabel die onder ‘Bijlagen Masterproef’ op pagina 32 geraadpleegd kan worden. In de volgende deelhoofdstukken worden de resultaten van de data-analyse besproken aan de hand van deze tabel. De tabel geeft de totale aantallen witte en niet-witte personages per type en domein van de activiteit die uitgevoerd wordt, per type personage en per type weergave. Daarnaast worden deze absolute aantallen ook relatief ten opzichte van het algemene, numerieke totaal weergegeven zodat bepaald kan worden of de ene etnische groep in een specifiek domein overgerepresenteerd wordt ten opzichte van de andere groep. De blauwe tabellen geven de data weer voor de oude leerwerkboeken en de groene tabellen de data voor de nieuwe leerwerkboeken.

In de volgende deelhoofdstukken worden de resultaten van de data-analyse beknopt voorgesteld en geïnterpreteerd op vlak van algemene numerieke representatie (kwantitatieve analyse), representatie qua activiteiten, representatie qua type personages en representatie qua type weergave (kwalitatieve analyse).

4.1. Algemene numerieke representatie

Wat betreft de algemene numerieke representatie is er een overrepresentatie van witte personages in zowel de oude als nieuwe leerwerkboeken. De representatie van niet-witte personages stijgt weliswaar licht met de overgang naar de nieuwe leerwerkboeken, maar

witte personages blijven de overgrote meerderheid vormen. Hoewel de numerieke representatie van witte en niet-witte personages helemaal niet gelijk lijkt volgens de resultaten, benadert het procentuele aantal niet-witte personages in de nieuwe leerwerkboeken wel het reële aantal personen met een migratieachtergrond in de huidige Volksrepubliek Duitsland. Volgens de meest recente volkstelling uit 2022 (Statistischer Ämter des Bundes und der Länder, 2024) heeft 19% van de Duitse populatie een migratieachtergrond. De numerieke representatie in de nieuwe leerwerkboeken benadert dus de reële situatie in de Volksrepubliek Duitsland.

4.2. Representatie qua activiteiten

4.2.1. Types activiteiten

In de nieuwe leerwerkboeken worden niet-witte personages ondergerepresenteerd op het vlak van betaald werk en vrije tijd terwijl de verdeling tussen witte en niet-witte personages in de oude leerwerkboeken nog gelijk was voor deze type activiteiten. De niet-witte personages worden dan weer overgerepresenteerd in de nieuwe leerwerkboeken in activiteiten gerelateerd aan school en emoties. Dit is toch een frappante ontwikkeling, aangezien niet-witte personages in de oude leerwerkboeken ondergerepresenteerd werden voor deze activiteiten. Wat betreft emoties als type activiteit, kunnen we zelfs spreken van een zeer zware onderrepresentatie in de oude leerwerkboeken die in de nieuwe leerwerkboeken overgerepresenteerd wordt. De representaties die onder onbetaald werk en mobiliteit geteld worden, zijn nagenoeg verwaarloosbaar ten opzichte van het algemene aantal representaties. Wanneer een personage echter voorkomt in een activiteit gerelateerd aan mobiliteit, is het steeds een wit personage. Als we ten slotte kijken naar, het type ‘andere / onbekend’ worden niet-witte personages vaker in contextloze activiteiten uitgebeeld dan witte personages in de oude leerwerkboeken, terwijl witte personages in de nieuwe leerwerkboeken dan weer vaker in contextloze activiteiten voorkomen.

Aangezien niet-witte personages plotseling overgerepresenteerd worden in de nieuwe leerwerkboeken voor de types school en emoties, kan geconcludeerd worden dat deze groep vaker in activiteiten afgebeeld wordt die zich in de onmiddellijke leefomgeving van leerlingen bevinden. De terugval die niet-witte representatie kent in het type betaald

werk stemt hier ook mee overeen. Dat niet-witte personages minder in contextloze situaties in de nieuwe leerwerkboeken worden afgebeeld, kan erop duiden dat deze personages minder vaak afgebeeld worden louter om de hoeveelheid personages op te krikken.

4.2.2. Domeinen activiteiten

Naar analogie met de representatie qua type activiteiten, zijn er een paar gelijkaardige trends te bespeuren. In het domein sport worden niet-witte personages zwaar ondergerepresenteerd in de nieuwe leerwerkboeken en in het domein KEM licht ondergerepresenteerd, terwijl niet-witte personages in de oude leerwerkboeken nog een lichte overrepresentatie genoten in beide domeinen. Deze evolutie ligt in lijn met de veranderende representatie voor vrije tijd, aangezien de domeinen sport en KEM overwegend in samenhang met vrije tijdsactiviteiten gecodeerd werden. Ook in het domein onderwijs worden niet-witte personages plotseling zwaar overgerepresenteerd ten opzichte van de lichte onderrepresentatie die ze in dit domein kennen in de oude leerwerkboeken. In het domein relaties is de verandering in representatie nog frappanter omdat niet-witte personages plotseling zwaar overgerepresenteerd worden ten opzichte van de zware onderrepresentatie die ze in dit domein kennen in de oude leerwerkboeken. Als we ten slotte kijken naar, het type ‘andere / onbekend’ worden niet-witte personages vaker in contextloze activiteiten uitgebeeld dan witte personages in de oude leerwerkboeken, terwijl witte personages in de nieuwe leerwerkboeken dan weer vaker in contextloze activiteiten voorkomen.

In het domein toerisme worden niet-witte personages zowel in de oude als de nieuwe leerwerkboeken nooit gerepresenteerd, wat frappant is omdat personages in toerisme-gerelateerde activiteiten in absolute getallen redelijk vaak voorkomen. Hoewel er in het algemeen niet veel personages in het domein STEM gecodeerd werden, kent de algemene representatie in dit domein wel een lichte stijging in de nieuwe leerwerkboeken en worden niet-witte personages licht overgerepresenteerd in dit domein terwijl er in de oude leerwerkboeken geen enkel niet-wit personage in het STEM-domein voorkomt. In het domein dienstverlening worden niet-witte personages in de oude en nieuwe leerwerkboeken licht ondergerepresenteerd.

Net zoals voor mobiliteit en onbetaald werk, zijn het aantal representaties die onder de domeinen politiek, gezondheid en handenarbeid vallen nagenoeg verwaarloosbaar ten opzichte van het algemene aantal representaties. Wel komen in de weinige voorstellingen van politiek- en gezondheidsgerelateerde activiteiten enkel witte personages voor. Voor het domein handenarbeid worden niet-witte personages licht overgerepresenteerd in de nieuwe leerwerkboeken, terwijl ze in de oude leerwerkboeken niet voorkwamen in dit domein.

Naar analogie met de bevindingen qua type activiteiten kan geconcludeerd worden dat niet-witte personages vaker in activiteiten afgebeeld worden die zich in de onmiddellijke leefomgeving van leerlingen bevinden. De zeer lichte stijging in STEM-representatie zou verklaard kunnen worden door de grote focus op wetenschap en techniek in het onderwijs de voorbije jaren, wat ook een weerslag kent op de representatie van niet-witte personages in dit domein. De absolute afwezigheid van niet-witte personages in het domein toerisme is dan weer zeer merkwaardig en impliceert dat deze groep niet in verband wordt gebracht met vakantiegerelateerde activiteiten. Opnieuw worden niet-witte personages minder vaak in contextloze situaties in de nieuwe leerwerkboeken afgebeeld, wat erop kan erop duiden dat deze personages minder vaak afgebeeld worden louter om de hoeveelheid personages op te krikken.

4.3. Representatie qua type personage

De evolutie in representatie qua type personage van de oude naar de nieuwe leerwerkboeken is bijzonder frappant. In de oude leerwerkboeken worden niet-fictieve, niet-witte personages nog zwaar overgerepresenteerd, terwijl ze in de nieuwe leerwerkboeken ondergerepresenteerd worden. De representatie van fictieve niet-witte personages ligt hoger voor de nieuwe leerwerkboeken maar stijgt niet meer dan de algemene verdeling tussen witte en niet-witte personages in de leerwerkboeken.

In de nieuwe leerwerkboeken kunnen we dus een duidelijke terugval vaststellen van niet-witte personages die ook in het echte leven voorkomen en mogelijks een rolmodelfiguur voor leerlingen kunnen vervullen.

4.4. Representatie qua type weergave

Niet-witte personages worden in de oude leerwerkboeken lichtjes overgerepresenteerd aan de hand van afbeeldingen. Deze lichte overrepresentatie houdt nog wat stand in de nieuwe leerwerkboeken, maar benadert een evenredige representatie met de witte personages. Op vlak van een louter tekstuele weergave worden niet-witte personages ondergerepresenteerd in de oude leerwerkboeken. Deze ongelijke kloof wordt enkel groter in de nieuwe leerwerkboeken. Op vlak van representatie via zowel tekstuele als visuele elementen worden niet-witte personages zowel in de oude als nieuwe leerwerkboeken systematisch licht overgerepresenteerd, hoewel er een lichte toename waarneembaar is in de nieuwe leerwerkboeken.

Dat niet-witte personages zowel in de oude als nieuwe leerwerkboeken licht overgerepresenteerd worden via zowel tekstuele elementen als afbeeldingen kan er opnieuw op wijzen dat ze in contextrijkere representaties worden voorgesteld. Zoals Verhaeghes studies (2020, 2022, 2023) al aangaven, geven afbeeldingen meer een echt gezicht aan de personages, wat louter tekstuele elementen minder doen. Deze observatie ligt in lijn met de dalende representatie van niet-witte personages in activiteiten die als ‘andere / onbekend’ gecodeerd werden en dus als redelijk contextloos gezien kunnen worden .

5. Discussie en conclusie

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat leerwerkboeken uitgegeven na de meest recent onderwijsmodernisering op vlak van etnische representatie een meer divers beeld weergeven op kwantitatief vlak. Op kwalitatief vlak is de representatie meer divers op vlak van het type weergave, maar op vlak van het type personage en de type activiteiten die weergegeven worden, wordt een verschuiving naar bepaalde types en activiteitendomeinen waargenomen.

De hypothese dat de algemene, numerieke representatie van niet-witte personages zou stijgen in de nieuwe leerwerkboeken, maar dat witte personages wel in de meerderheid zouden blijven, werd bevestigd. De algemene, numerieke representatie van niet-witte personages lijkt in de nieuwe leerwerkboeken op het eerste zicht minder divers, omdat ze

niet gelijk is aan het algemene aantal witte personages. Toch kan gesteld worden dat de nieuwe leerwerkboeken op vlak van algemene, numerieke representatie een redelijk correcte representatie bieden omdat ze het aantal personen met een migratieachtergrond in de Volksrepubliek Duitsland benadert.

De hypothese dat witte en niet-witte personages niet gelijkwaardig in bepaalde types of activiteitendomeinen gerepresenteerd zullen worden in de nieuwe leerwerkboeken werd bevestigd. Op vlak van de kwalitatieve representatie, kan gesteld worden dat witte en niet-witte personages niet in alle types en activiteitendomeinen gelijkwaardig gerepresenteerd worden. Ten eerste werden enkele frappante verschuivingen in kwalitatieve representatie vastgesteld met de overgang naar de nieuwe leerwerkboeken. Niet-witte personages worden in de nieuwe leerwerkboeken zwaar overgerepresenteerd in activiteiten die dicht in de onmiddellijke leefomgeving van leerlingen liggen, terwijl ze in de oude leerwerkboeken nog ondergerepresenteerd werden in deze activiteiten. Dit is een mogelijke reden waarom niet-witte personages in de nieuwe leerwerkboeken in activiteiten gelieerd aan de publieke sfeer ondergerepresenteerd worden, zoals bijvoorbeeld betaald werk. De observatie dat veel minder niet-fictieve, niet-witte personages in nieuwe leerwerkboeken voorkomen, kan hier ook aan gelieerd worden. Niet-witte personages komen dan wel meer voor in de privésfeer en typische leerlingomgevingen, ze worden minder afgebeeld in rolmodelfuncties in de publieke sfeer. Ten tweede worden niet-witte personages in bepaalde activiteiten helemaal niet afgebeeld. Zo is hun non-representatie in het domein toerisme bijzonder merkwaardig.

De hypothese dat er een groei waarneembaar zou zijn in de representatie van niet-witte personages via visuele elementen werd ook bevestigd, al was deze groei miniem. Samen met de dalende lijn in de representatie van niet-witte personages in activiteiten die als ‘andere / onbekend’ gecodeerd werden, kan besloten worden dat niet-witte personages in de nieuwe leerwerkboeken in contextrijkere situaties worden weergegeven.

De sterkte van deze masterproef bestaat erin dat ze niet enkel een kwantitatieve analyse van etnische personages in leerwerkboeken beoogde, maar ook een aanvullende kwalitatieve analyse op de verzamelde datasets uitvoerde. Hierdoor volgt deze masterproef de meest recente methodologische veranderingen in tekstboekanalyse, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve analyse samen worden toegepast (Fuchs en Bock, 2018). In

de discussie van de resultaten werd zo duidelijk dat de algemene, numerieke representatie in de nieuwe leerwerkboeken de reële situatie in de Volksrepubliek Duitsland benadert, maar er toch belangrijke verschillen geconstateerd werden op vlak van het type activiteiten en de domeinen, waarin bepaalde etnische groepen overwegend afgebeeld worden.

Eén van de belangrijkste beperkingen van dit masteronderzoek is dat de bevindingen uit de leerwerkboekanalyse niet werden gecontrasteerd met de eigenlijke denkbeelden van Vlaamse leerlingen over het Duits en haar sprekers. Om een beter beeld te krijgen indien, en hoe, leerwerkboeken effectief de percepties van Vlaamse leerlingen over Duitstaligen als een homogene, witte groep beïnvloeden zou verder onderzoek nog een meer mixed methods methode kunnen hanteren en tekstboekanalyse met leerling interviews combineren. Deze masterproef en de studie van Sercu (1998) kunnen als basis dienen voor mogelijks vervolgonderzoek.

Op basis van deze masterproef kunnen vooral aanbevelingen op microniveau, op het niveau van de klaspraktijk gedaan worden, aangezien leerwerkboeken vooral op dit niveau gebruikt worden. De resultaten van deze masterproef kan leerkrachten bewust maken van de onzichtbare invloed die etnische representatie mogelijks kan hebben op de beeldvorming van leerlingen. Bij de keuze van een nieuwe lesmethode kan hier dus rekening gehouden worden. Gelet op de onderrepresentatie van niet-fictieve, niet-witte personages in de nieuwste leerwerkboeken, kunnen leerkrachten ervoor kiezen om extra materiaal te voorzien, waarin niet-witte figuren wel prominent deelnemen aan het publieke leven.

6. Literatuurlijst

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (2nd ed.). Verso.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2007). *Post-colonial studies: The key concepts* (2nd ed.). Routledge.
- Beerens, Nele. (2023). *Basisprincipes van de nieuwe eindtermen*. Klasse.be. Geraadpleegd op 16 augustus 2024, op <https://www.klasse.be/114462/basisprincipes-nieuwe-eindtermen/>.
- Chavez, M. (2020). German in the marketplace of languages: Why students of German and of four other languages say that they and others might choose German. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 53(2), 151–174. <https://doi.org/10.1111/tger.12134>.
- Chavez, M. (2021). “Made” to study German?—Imagined native-speaker & learner communities and the im/Plausible German language self. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(6), 363–378. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1753199>.
- Declercq, S., Halimi M, & Consuegra, E. (2017). Representatie van de vrouw in de handboeken geschiedenis uit het eerste jaar secundair onderwijs in Vlaanderen. *Hermes*, 21(62), 61-75.
- die Keure. (2024). *Nieuwe minimumdoelen*. diekeure.be. Geraadpleegd op 19 augustus 2024, op <https://www.diekeure.be/educatief/nieuwe-minimumdoelen/>.
- Fiske, S. T. (2002). What we know now about bias and intergroup conflict, the problem of the century. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4), 123-128.
- Fuchs, E., & Bock, A. (Eds.). (2018). *The Palgrave handbook of textbook studies*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1>.
- Fuchs, E., Otto, M., & Yu, S. (2020). *Textbooks and inclusive education*. Unesco.org. Geraadpleegd op 16 augustus 2024, op <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000373693>.
- Ilett, D. (2009). Racial and ethnic diversity in secondary and postsecondary German textbooks. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(1), 50–59. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2009.00035.x>.

- Koster, Regina. (2021). *De representativiteit van lesmateriaal van expertorganisaties: Een intersectionele analyse op etniciteit en gender* [Ongepubliceerde masterproef]. Vrije Universiteit Brussel.
- Nikitina, L., Binti Mohd Don, Z., & Cheong, L. S. (2014). Investigating stereotypes about the target language country: A case of German language learners. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(2), 113–131. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832014000200006>.
- Rothe, L. (2022). “Analytical,” “angry,” and “(too) honest”?! Learners’ stereotypes about teachers of German. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 55(2), 151–169. <https://doi.org/10.1111/tger.12207>.
- Sercu, L. (1998). Learning culture from foreign language textbooks: Reality or illusion? The case of Flemish adolescent pupils learning German. *Internationale Schulbuchforschung*, 20(3), 275-293.
- Schulz, R. A., & Haerle, B. M. (1995). Beer, fast Cars, and ...: Stereotypes held by U.S. college-level students of German. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 28(1), 29. <https://doi.org/10.2307/3531331>.
- Shah, S., & Zappen-Thomson, M. (2017). German in Namibia. In Seals, C. A., & Shah, S. (Eds.), *Heritage Language Policies around the World* (pp. 128-147). Routledge.
- Statistischer Ämter des Bundes und der Länder. (2024). *2022 census: 19% of population immigrated to Germany*. Zensus2022.de. Geraadpleegd op 16 augustus 2024, op https://www.zensus2022.de/EN/News/2022_census_19_percent_of_population_immigrated_to_germany.html.
- Taylor, I. C. (1977). Beware of cultural clichés. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 10(2), 108. <https://doi.org/10.2307/3529799>.
- Van Dyck, Gijs. (2019). *The evolution of heteronormativity in EFL textbooks: A content analysis of the representation of gender and sexuality in English as a foreign language teaching materials in Flanders from 2003 to 2017*. [Ongepubliceerde masterproef]. U Gent.
- Verhaeghe, P.-P., Bourabain, D., & Stevens, P. A. J. (2020). School of choice or schools’ choice? Intersectional correspondence testing on ethnic and class discrimination in the

- enrolment procedure to Flemish kindergarten. *Race Ethnicity and Education*, 26(2), 184–204. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798379>.
- Verhaeghe, P.-P., & Ghekiere, A. (2022). How does ethnic discrimination on the housing market differ across neighborhoods and real estate agencies? *Journal of Housing Economics*, 55, 101-820. <https://doi.org/10.1016/j.jhe.2021.101820>.
- Verhaeghe, P.-P., Martiniello, B., Endrich, M., & Landschoot, L. V. (2023). Ethnic discrimination on the shared short-term rental market of Airbnb: Evidence from a correspondence study in Belgium. *International Journal of Hospitality Management*, 109, 103-423. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2022.103423>.
- Vlaamse Examencommissie. (2024). *Vakfiche: Duits mondeling*. App.akov.be. Geraadpleegd op 16 augustus 2024, op https://app.akov.be/pls/pakov/f?p=215:1:1870187003878::NO::P1_GRAAD_OND_VORM:.
- Vlaamse Overheid. (2013). *Masterplan hervorming S.O.* Vlaanderen.be. Geraadpleegd op 16 augustus 2024, op <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Masterplan-hervorming-secundair.pdf>.
- Vlaamse Overheid. (z.d.). *Opleidingsinhouden secundair onderwijs (incl. buso OV4, duaal, leren en werken): structuur*. Vlaanderen.be. Geraadpleegd op 16 augustus 2024, op <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-opleiding/opleidingsinhouden/opleidingsinhouden-per-onderwijsniveau/opleidingsinhouden-secundair-onderwijs-incl-buso-ov4-duaal-leren-en-werken/opleidingsinhouden-secundair-onderwijs-incl-buso-ov4-duaal-leren-en-werken-structuur>.
- Williams, J. H. (Ed.). (2014). *(Re)constructing memory: School textbooks and the imagination of the nation*. Sense Publishers.

7. Bijlagen masterproefonderzoek

code	hoofdstuk	pagina	tekst (T), afbeelding (A), beiden	fictief (F), echt (E) personage	naam	ethniciteit	type activiteit	domein activiteit
#1	1	9	A	F	//	wit	vrije tijd	sport
#2	1	10	B	F	Anke Zimmermann	wit	vrije tijd	toerisme
#3	1	10	B	F	Felix Louvrier	wit	vrije tijd	toerisme
#4	1	10	T	F	Emma	wit	vrije tijd	toerisme
#5	1	11	B	F	Ekrem	niet-wit	vrije tijd	sport
#6	1	11	B	F	Yildiz	niet-wit	vrije tijd	KEM
#7	1	11	B	F	Emma	wit	vrije tijd	KEM
#8	1	11	B	F	Anna	wit	vrije tijd	sport
#9	1	11	B	F	Benny	niet-wit	vrije tijd	KEM
#10	1	11	B	F	Lukas	wit	vrije tijd	sport

Figuur 1: Voorbeeld van gebruikte coderingsschema

		Oude leerwerkboeken (2016-2017)					Nieuwe leerwerkboeken (2022)				
		Totaal	Wit absoluut	Wit relatief	Niet-wit absoluut	Niet-wit relatief	Totaal	Wit absoluut	Wit relatief	Niet-wit absoluut	Niet-wit relatief
Totaal data		402	351	87,31%	51	12,69%	656	532	81,10%	124	18,90%
Type activiteit	Betaald werk	42	36	85,71%	6	14,29%	100	87	87,00%	13	13,00%
	Onbetaald werk	0	0		0		5	4	80,00%	1	20,00%
	Vrije tijd	154	133	86,36%	21	13,64%	237	209	88,19%	28	11,81%
	School	30	27	90,00%	3	10,00%	72	44	61,11%	28	38,89%
	Mobiliteit	3	3	100,00%	0	0,00%	0	0		0	
	Emoties	64	61	95,31%	3	4,69%	83	51	61,45%	32	38,55%
	Andere/onbekend	109	91	83,49%	18	16,51%	159	137	86,16%	22	13,84%
Domein activiteit	Sport	61	52	85,25%	9	14,75%	71	64	90,14%	7	9,86%
	KEM	79	64	81,01%	15	18,99%	123	104	84,55%	19	15,45%
	Toerisme	29	29	100,00%	0	0,00%	30	30	100,0%	0	0,00%
	Onderwijs	33	30	90,91%	3	9,09%	68	43	63,24%	25	36,76%
	STEM	3	3	100,00%	0	0,00%	9	7	77,78%	2	22,22%
	Politiek	0	0		0		2	2	100,0%	0	0,00%
	Gezondheid	2	2	100,00%	0	0,00%	6	6	100,0%	0	0,00%
	Dienstverlening	11	10	90,91%	1	9,09%	57	49	85,96%	8	14,04%
	Handenarbeid	1	1	100,00%	0	0,00%	5	4	80,00%	1	20,00%
	Relaties	72	67	93,06%	5	6,94%	111	76	68,47%	35	31,53%
	Andere/onbekend	111	93	83,78%	18	16,22%	174	147	84,48%	27	15,52%
Type personage	Fictief	380	335	88,16%	45	11,84%	598	480	80,27%	118	19,73%
	Niet-fictief	22	16	72,73%	6	27,27%	58	52	89,66%	6	10,34%
Type weergave	Afbeelding	103	86	83,50%	17	16,50%	306	240	78,43%	66	21,57%
	Tekst	190	175	92,11%	15	7,89%	172	155	90,12%	17	9,88%
	Beiden	109	90	82,57%	19	17,43%	178	137	76,97%	41	23,03%

Figuur 2: Schematische voorstelling van de data-analyse