



"Ik snap oprecht niet hoe dit systeem kan bestaan."

**Bevorderen van kansengelijkheid  
door het doorbreken van de *master narrative***

Monique Leijgraaf

**In verkorte vorm uitgesproken als lectorale rede  
bij de aanvaarding van de functie van lector Kanselijkheid aan  
Hogeschool IPABO Amsterdam / Alkmaar op 21 juni 2022**

**Voor mijn ouders, Leidy en Paul**

DEEL 1 • DEEL 1 • DEEL 1

# Master narrative

“Grote mensen, oudere meisjes, winkels, tijdschriften, kranten, uithangborden – de hele wereld was het er over eens dat een blauwogige, goudharige, rozevellige pop de hartewens van ieder klein meisje was. ‘Kijk,’ zeiden ze, ‘dit is mooi, en als je het vandaag “verdient” krijg je hem.’ Ik betastte het gezicht en verbaasde me over de streepjeswenkbrauwen; ik peuterde aan de pareltandjes die als toetsen van een piano tussen de rode welvende lipjes geplakt zaten. Mijn vinger volgde het wipneusje, prikte in de glazen blauwe<sup>1</sup> knikkerogen, draaide aan het gouden haar. Ik kon de pop niet liefhebben. Maar ik kon wel op onderzoek uitgaan om te zien wat de hele wereld voor ‘lief’ versleet.”

(Morrison, 1984/1970, p. 20).<sup>2</sup>

Aan het woord hier is de 11-jarige Pecola Breedlove, de hoofdrolspeler in Toni Morrisons debuutroman *The bluest Eye* (eerste druk uit 1970, gevolgd door vele herdrukken en recent herdrukt in de reeks Vintage Classics [2022]). Pecola is een zwart meisje uit Lorain, Ohio, dat in de vroege jaren 40 van de



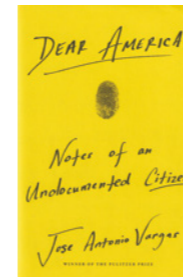
vorige eeuw leeft in een samenleving waarbinnen de waardering voor blonde, blauwogige kinderen ten koste gaat van alle kinderen die niet aan deze norm kunnen voldoen. In het citaat komt helder naar voren dat deze bevoorrechting van blonde kinderen met blauwe ogen geen

natuurlijk fenomeen is, of dat deze een gevolg zou zijn van individuele kwaliteiten. Integendeel: deze komt voort uit een wereldwijde eensgezindheid waarvan niemand waarschijnlijk exact kan aangeven waar, wanneer en tussen wie die tot stand gekomen is: “de hele wereld was het er over eens dat een blauwogige, goudharige, rozevellige pop de hartewens van ieder klein meisje was”. Witte bevoorrechting wordt hier neergezet als een actieve daad van waardering (“Kijk, dit is mooi”); het is iets “wat de hele wereld voor ‘lief’ versleet”. Keerzijde van deze waardering van witheid is dat Pecola constant te horen krijgt hoe ‘lelijk’ zij is met haar donkere huid. In een poging zichzelf mooier te maken, koestert ze de diepe wens om blauwe ogen te hebben.

### Voorgelogen

Nu denkt u misschien: dat zijn de jaren 40 van de vorige eeuw. Tegenwoordig weet de wereld wel beter. Maar helaas: de wereld weet nog steeds niet beter. En daarom begin ik deze lectorale rede met een bloemlezing van teksten van auteurs die veelal zelf aan den lijve ervaren (hebben) hoezeer onze wereld een wereld van bevoorrechting en benadeling is. In het eerste deel van deze bloemlezing zal *The bluest Eye* regelmatig terugkeren.

Neem bijvoorbeeld het in 2018 verschenen boek *Dear America: Notes of an undocumented Citizen* van schrijver en journalist Jose Antonio Vargas. Vargas is geboren op de Filipijnen, vanwaar zijn moeder hem op zijn twaalfde jaar naar de Verenigde Staten stuurde om daar met haar ouders te leven. Bij de aanvraag van zijn rijbewijs ontdekt hij dat zijn papieren vals zijn. En meer dan twintig jaar later



verblijft hij nog steeds, net als ongeveer 11 miljoen andere mensen, ongedocumenteerd in het land dat voor hem zijn thuis geworden is.

Toen Jose Antonio Vargas als puber Toni Morrisons roman *The bluest Eye* las, maakte het boek een verpletterende indruk op hem. “Stel je een Filipijns kind voor dat probeert te begrijpen waarom dit jonge zwarte meisje blauwe ogen wilde,” zegt hij in een interview. “Dat boek ontplofte als een bom in mijn hoofd.” (Pineda, 2021 – vertaling ML) In één van de notities dan wel hoofdstukken van zijn boek schrijft hij dat het ‘waarom’ van het verhaal hem intrigeerde:

“Waarom had Pecola de wens om blauwe ogen te hebben terwijl ze zwarte had? Wie vertelde haar om blauwe ogen te willen hebben? Waarom geloofde ze hem?” (...) Pecola was een jaar jonger dan dat ik was toen ik naar de VS kwam. Onze levens hadden niet meer verschillend kunnen zijn, afgezien van één centraal detail: we werden allebei voorgelogen.”

(Vargas, 2018, p. 75 – vertaling ML)

De leugen waar Pecola mee geconfronteerd werd was dat blauwe ogen beter waren dan haar donkere ogen, en dat zij niet goed genoeg was. De leugen waar Jose Antonio Vargas mee geconfronteerd werd, was de leugen van de zogenoemde illegaliteit.

“‘Illegaal’ was wat de media ons noemde, van de televisie- en radionieuwsprogramma’s die ik zag en hoorde tot de kranten die ik las in de schoolbibliotheek tot de tijdschriften die ik verslond in de openbare bibliotheken. Het woord, ontdekte ik, was meer dan een identificatie – het betekent echt iets en geeft aan wat ik niet kon doen. ‘Illegaal’ zijn betekende niet kunnen autorijden, zoals de meeste van mijn klasgenoten. ‘Illegaal’ zijn uitte zich in vele beperkingen van wat mijn leven was en wat het zou kunnen zijn.”

(Vargas, 2018, p. 76 – vertaling ML)

### Master narrative

In een interview uit 1990 hoort Jose Antonio Vargas Toni Morrison uitleggen dat dat wat Pecola Breedlove uiteindelijk klemzette, de *master narrative* is: het dominante verhaal van de samenleving dat bepaalt wat mooi en lelijk is, wat van waarde is en wat niet, wat gewaardeerd en wat geminacht moet worden.

“Morrison: De *master narrative* is welk ideologisch script dan ook dat door gezagdragers aan iedereen wordt opgelegd. (...) Dus als kleine meisjes in de gaten hebben dat deze kleine witte pop het meest gewaardeerde geschenk is dat ze met Kerstmis kunnen krijgen, is dat de *master narrative* die spreekt. ‘Dit is mooi, dit is prachtig, en jij bent het niet.’” (Vargas, 2018, p. 77 – vertaling ML)

Jose Antonio Vargas realiseert zich dat de *master narrative* die Pecola marginaliseerde vanwege haar ras en kleur, hem nu wegzet als illegaal, als niet bestaand, als onzichtbaar (Ellison, 2017/1952).

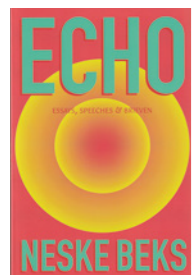
<sup>1</sup> De originele tekst van Toni Morrison leest “the glassy blue eyeballs”. In de Nederlandse vertaling ontbreekt het woord ‘blauw’ echter (“glazen knikkerogen”); ik heb het hier zelf ingevoegd in de Nederlandse vertaling.

<sup>2</sup> Wanneer de geciteerde editie van een aanzienlijk latere datum is dan het originele werk, vermeld ik in de verwijzing zowel het jaartal van de geciteerde editie (in dit geval: 1984) als het jaar waarin het origineel werk voor het eerst gepubliceerd werd (in dit geval: 1970). Deze manier van verwijzen heb ik ontleend aan Robin Boylorn (2017).

En zo kan de *master narrative* groepen mensen ook marginaliseren en onderdrukken op basis van bijvoorbeeld lichamelijke beperking of ziekte, sociaaleconomische positie, cultureel kapitaal, religie, nationaliteit, seksualiteit, gender, en leeftijd. Daarbij is het van belang op te merken dat mensen achterstelling (en ook bevoordeling) meestal niet ervaren op basis van één van deze afzonderlijke factoren, maar op basis van een intersectie van factoren als deze (Truth, 2020/1851; Lorde, 2020/1984; Crenshaw, 1989; hooks, 1994; Wekker, 2018; Collins, 2000; Collins & Bilge, 2020). Zo wordt de benadeelde positie van Pecola Breedlove in *The bluest Eye* niet gecreëerd op basis van louter haar ras, maar op grond van een samenspel van in ieder geval ras, kleur, klasse, gender en seksualiteit.

### Zelfhaat

Ook de kunstenaar en auteur Neske Beks - een in 1972 geboren Belgische vrouw met een Gambiaans-Senegalese vader en een Vlaamse Afro-Amerikaanse moeder die opgegroeid is in een wit socialistisch pleeggezin – karakteriseert *The bluest Eye* als een "rake analyse van wat the master narrative en the white gaze kunnen aanrichten." (Beks, 2021, p. 73) Waar *The bluest Eye* Jose Antonio Vargas zich ervan bewust maakte dat de samen-



leving hem de leugen van vermeende illegaliteit opdrong, confronteerde de roman Neske Beks met de macht die de *master narrative* ook over mensen van kleur heeft. De roman deed haar beseffen dat de *master narrative* ook de mensen in zijn greep heeft

die precies door de *master narrative* worden wegzet als minderwaardig. Als tiener was de spiegel die haar met het boek werd voorgehouden te pijnlijk om verder te lezen: het geïnternaliseerde racisme en de zelfhaat die uit het boek spreken waren te confronterend. Pas toen ze ruim in de dertig was pakte ze het boek weer op.

“Morrison benoemt precies datgene wat veel Zwarte mensen nog steeds liever ontwijken: dat de dominantie van de witte blik ons leert onszelf te haten, omdat witheid, witte beeldtaal, witte macht en de immer voortdurende invloed van het dominante witte narratief zo sterk zijn.” (Beks, 2021, p. 74)

Deze zelfhaat en gevoelens van minderwaardigheid die voortkomen uit de *master narrative* zullen we ook tegenkomen bij andere auteurs, later in deze bloemlezing.

### Kolonialisme

Maar voordat we de bloemlezing vervolgen, moeten we het in onze verkenning van de *master narrative* ook hebben over kolonialisme en daaruit voortvloeiend eurocentrisme. Kolonialisme heeft in de geschiedenis verschillende vormen aangenomen en heeft over de wereld diverse effecten gehad. Het heeft echter altijd en overal te maken met westerse overheersing van 'andere' volken en hun land, met economisch gewin (er is een nadrukkelijke relatie tussen kolonialisme en kapitalisme), en met ongelijke machtsverhoudingen tussen degenen die koloniseren en degenen die gekoloniseerd worden.

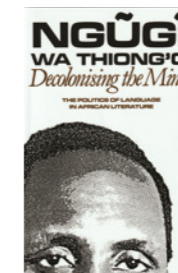
“Het kolonialisme wordt voor een deel in stand gehouden door voor degenen in de koloniserende natie te rechtvaardigen dat het juist en gepast is om over andere volkeren te heersen, en door gekoloniseerde mensen ertoe te brengen hun lagere rangorde in de koloniale orde der dingen te accepteren – een proces dat we 'het koloniseren van de geest' noemen.” (McLeod, 2010, p. 20 – vertaling ML)

Kolonialisme betekent dat de kolonisator de gekoloniseerde tot object maakt; tot een ander die ondergeschikt, primitief en inferieur is (Said, 2022/1978).

Het is een misverstand te denken dat met het proces van dekolonisatie, waarbij gekoloniseerde gebieden onafhankelijk van hun kolonisator werden, dit koloniaal denken en discours uit ons systeem verdwenen zou zijn. Koloniaal denken en de politieke, ideologische en psychologische effecten van kolonialisme overleven het historische moment van kolonialisme. Het blijft bestaan in de boeken die we lezen, in culturele patronen, in wat we 'normaal' vinden, in het zelfbeeld van groepen mensen, enzovoorts (Motha, 2014). Zo wordt tot op de dag van vandaag ons denken en doen, al dan niet bewust, veelal gedomineerd door een eurocentrische blik op de wereld, haar bewoners en de geschiedenis. Zo'n eurocentrisch perspectief gaat uit van de superioriteit van Europese verhalen en culturele waarden boven die van niet-Europese samenlevingen (Pokhrel, 2011; Couttenier, Standaert, & Van Nieuwenhuysse, 2018). Deze witte, westerse, eurocentristische blik wordt bijvoorbeeld zichtbaar in de door de *master narrative* gedicteerde geschiedenisles die leert dat Columbus

in 1492 Amerika ontdekte. Een geschiedenisles die Maverick Carter, de zeventienjarige hoofdpersoon uit Angie Thomas' Young Adult-roman *De Roos uit het Beton* doet verzuchten:

“Tijdens geschiedenis ben ik in slaap gevallen. Er was toch niks aan. Ik ben het zat om die verhalen aan te moeten horen over gestoorde witte mensen die gestoorde dingen hebben gedaan en die toch nog steeds 'helden' worden genoemd. Philips [de geschiedenisleraar] had het over de ontdekking van Amerika door Columbus en het enige wat ik dacht was: hoe kun je nou een plek 'ontdekken' terwijl er allang mensen woonden?” (Thomas, 2021, p. 80)



### Decolonising the mind

Op een indringende wijze heeft de in 1938 geboren Keniaanse schrijver en academicus Ngũgĩ Wa Thiong'o in zijn boek *Decolonising the Mind* beschreven hoezeer de kolonisatie inderdaad een kolonisatie van de geest was, en zodoende een verwoestende invloed had op het leven, de taal, de cultuur en de eigenwaarde van hemzelf en de gemeenschap waarin hij leefde.

Om zijn beschrijving enigszins recht te doen, citeer ik hem hier uitvoerig:

“Ik ben geboren in een groot boerengezin: vader, vier vrouwen en ongeveer achtentwintig kinderen. Ik behoorde ook, zoals we allemaal deden in die tijd, tot een grotere familie en tot de gemeenschap als geheel.



We spraken Gikūyū terwijl we in het veld werkten. We spraken Gikūyū binnen en buiten het huis. Ik kan me die avonden met verhalen rond het vuur nog levendig herinneren. Het waren vooral de volwassenen die de kinderen verhalen vertelden, maar iedereen was geïnteresseerd en betrokken. (...)

Het huis en het veld waren toen onze kleuterschool, maar wat voor deze discussie belangrijk is, is dat de taal van onze *teach-ins* in de avond, en de taal van onze directe en bredere gemeenschap, en de taal van ons werk in de velden één waren. En toen ging ik naar school, een koloniale school, en deze harmonie werd verbroken. De taal van mijn opleiding was niet langer de taal van mijn cultuur. (...) Engels werd de taal van mijn formele opleiding. In Kenia werd Engels meer dan een taal: het was *de* taal, en alle andere talen moesten er eerbiedig voor buigen.

Een van de meest vernederende ervaringen was dus om erop betrappt te worden in de buurt van de school Gikūyū te spreken. De schuldige kreeg lijfstraffen - drie of vijf stokslagen op blote billen - of moest een metalen plaat om de nek dragen met inscripties als IK BEN DOM of IK BEN EEN EZEL. (...)

Literatuuronderwijs werd nu bepaald door de dominante taal en versterkte daarmee ook die dominantie. (...) Zo dreven taal en literatuur ons steeds verder van onszelf vandaan, van onze wereld naar andere werelden.

(...)  
Het kolonialisme legde zijn controle over de sociale productie van rijkdom op door militaire verovering en daaropvolgende politieke dictatuur.

Maar het belangrijkste gebied van overheersing was het mentale universum van de gekoloniseerden, de controle, door middel van cultuur, van hoe mensen zichzelf en hun relaties met de wereld zagen. (...)

De overheersing van de taal van een volk door de talen van de koloniserende naties was van cruciaal belang voor de overheersing van het mentale universum van de gekoloniseerden."

(Ngūgĩ wa Thiong'o, 1994, p. 10.11.12.16 – vertaling ML)

Scherp benadrukt Ngūgĩ Wa Thiong'o hier hoezeer taal en macht met elkaar verbonden zijn. Het koloniseren van de geest gebeurt door het opleggen van de taal, literatuur en cultuur van de kolonisator aan de gekoloniseerden. En voor gekoloniseerde kinderen op de koloniale school betekent dit dat zij uitsluitend werden blootgesteld aan een wereld en cultuur die buiten hen zelf stonden. Om hieraan de woorden van Toni Morrison te verbinden: het gekoloniseerde kind wordt blootgesteld aan de *master narrative*.

### **Wij slaven van Suriname**

Een vergelijkbare aanklacht vanuit een heel ander deel van de gekoloniseerde wereld, treffen we aan in het werk van de Surinaamse antikoloniale schrijver, activist en nationalist Anton de Kom. Ook hij schrijft over het opleggen van de taal en in dit geval de geschiedenis van de kolonisator aan de gekoloniseerden, de dominante positie van de *master narrative* en het gevoel van minderwaardigheid dat hierdoor ontstond bij de gekoloniseerden. Zo schrijft hij in het hoofdstuk 'Geschiedenis des Vaderlands' van zijn in 1934 verschenen boek *Wij*

*slaven van Suriname* (en uit trots dat ik een eerste druk heb kunnen verkrijgen citeer ik hier uit die eerste druk uit 1934 – in 2020 is een herdruk uitgekomen van dit belangrijke werk):

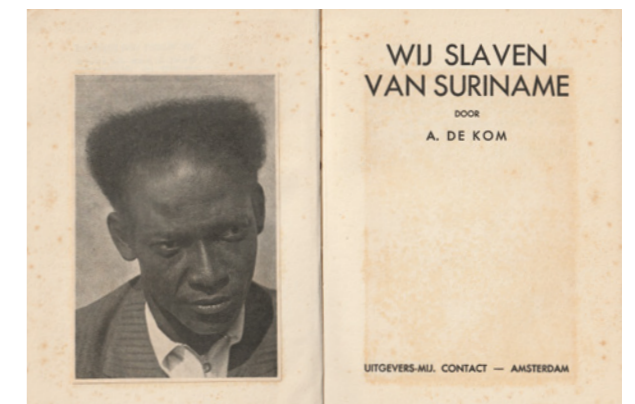
"Wanneer wij, kleine 'negerjongens,'<sup>3</sup> kinderen of kleinkinderen van slaven, op school les in Vaderlandsche Geschiedenis kregen, dan was dat natuurlijk de geschiedenis der blanke krijgslieden. Voor de klas stonden de eerwaarde Tilburgsche broeders en onderwezen ons in de heldendaden van Piet Hein en de Ruiters, van Tromp en de Evertsen en Banckert. Wij, zwarte kinderen op de achterste banken (de voorste waren bestemd voor zoons en dochters van Europeanen) martelden onze hoofden om er de jaartallen van Hollandsche, Beiersche en Bourgondische Gravenhuizen in te pompen. Wij, die met den stok gestraft werden wanneer wij het waagden binnen de schoolmuren onze eigen 'Surinaamsche taal' te spreken, moesten in geestdrift raken voor de opstandigheid van Claudius Civilis en de dappere Verlatingshe van Willem den Zwijger. Wij, die de namen van de opstandelingen Bonni, Baron en Joli Coeur tevergeefs in onze geschiedenisboekjes zochten, beijverden ons om vlug en nauwgezet voor het examen de namen en jaartallen op te dreunen der Nederlandsche gouverneurs, onder wier bewind men onze vaders als slaven ingevoerd heeft.

En het systeem werkte. Geen beter middel om het minderwaardigheidsgevoel bij een ras aan te kweeken, dan dit geschiedenisonderwijs waarbij uitsluitend de zonen van een ander volk worden genoemd en geprezen.

Het heeft lang geduurd voor ik mijzelf geheel van de obsessie bevrijd had, dat een 'neger' altijd en onvoorwaardelijk de mindere zijn moest van iederen blanke.

Ik herinner mij, hoe het zusje van een mijner vrienden niet met haar eigen broertje wandelen wilde, omdat zijn huidskleur een schakeering donkerder was dan de hare.

Ik herinner mij, hoe trotsch wij als kleine jongens waren wanneer blanke schoolmakers zich verwaardigden ons bij het knikkeren de stuiters af te winnen. Dezelfde Europeesche jongens die zich te verheven voelden om ons ooit in hun huis te ontvangen. En het scheen ons billijk toe! Zoozeer had de geschiedenis der schoolboekjes ons het stempel der minderwaardigheid opgedrukt. Geen volk kan tot vollen wasdom komen, dat erfelijk met een minderwaardigheidsgevoel belast blijft. Daarom wil dit boek trachten het zelfrespect der Surinamers op te wekken en voorts de onjuistheid aantonen van de vredesbedoelingen der Hollanders ten tijde der slavernij." (Kom de, 1934, pp. 58-59)



### Kolonialisme vandaag

En hoewel dit in 1934 geschreven is, zijn deze ervaringen niet alleen uit vervolgen tijden. Zo realiseert Neske Beks zich in haar boek uit 2021 nadrukkelijk dat het koloniale verleden bepalend blijft voor ons heden, al worden de zwarte bladzijden uit dat verleden liever doodgezwegen. Hoewel op een andere manier dan bij Ngũgĩ Wa Thiong'o en Anton de Kom, geldt ook van haar schooltijd dat het onderwijs dat ze kreeg doordrenkt was van een wit, eurocentrisch perspectief op de wereld:

“Door goed op te letten in de geschiedenisles weet ik meer over witte Europese geschiedenis dan over het Zwarte, Afrikaanse deel van mijn identiteit. Als jonge Zwarte schoolgaande vrouw was het me een doorn in het oog: het ging over helden noch despoten die mijn afkomst spiegelde. Sterker nog: mensen met mijn huidskleur worden veelal gerepresenteerd als slachtoffers van armoede, daders van geweld en heel af en toe – oef – als sporthelden en popidolen.”  
(Beks, 2021, pp. 85-86)

Een ander voorbeeld kan ontleend worden aan de Britse schrijfster en academicus Bernardine Evaristo, geboren in 1959 uit een Engelse moeder en



Nigeriaanse vader. Zij beschrijft op een levendig wijze een gruwelijke schoolherinnering van haar oudere broer waarin hij werd geconfronteerd met westerse superioriteitsgevoelens die aan de basis liggen van de eurocentrische blik:

“Hij herinnert zich nog goed dat ze op school om de beurt een stukje moesten voorlezen uit het populaire racistische kinderboek *Sambo, het kleine zwarte jongetje* (uit 1899) over Sambo, zijn vader Jambo en zijn moeder Mambo. In Amerika en Groot-Brittannië was Sambo sinds jaar en dag een racistische scheldnaam en ‘mambojambo’ was een kleinerende term voor zwarte ‘brabbeltalen’. Toen mijn zevenjarige broer, het enige kind van kleur in de klas, een stukje uit die racistische tekst moest voorlezen, barstte de hele klas in lachen uit. Dat is hij nooit vergeten.”  
(Evaristo, 2021, p. 25)

### *The Empire writes back*

Waar de hierboven geciteerde auteurs vanuit hun eigen context, plek in de wereld en moment in de geschiedenis op een scherpe wijze de kracht en macht van de *master narrative* met zijn witte, koloniale en eurocentrische perspectief zichtbaar maken, moet tegelijkertijd gezegd worden dat deze schrijvers met hun teksten, getuigenissen en aanklachten zelf een krachtig tegengeluid laten horen. Dit krachtige tegengeluid tegen de dominantie van de *master narrative* klinkt ook in postkoloniale literatuur en literatuurkritiek.

De term ‘postkoloniaal’ kan gebruikt worden om de historische periode na het kolonialisme te markeren. Met veel postkoloniale critici beschouwen wij het begrip ‘postkolonialisme’ echter als “een historisch gefundeerde en transformatieve benadering, positie, zienswijze of manier van denken” (McLeod, 2010, p. 39 – vertaling ML) die vragen oproept en de macht van de Europese koloniale heerschappij over de hele wereld uitdaagt, inclusief de impact

ervan op zowel de (voormalige) gekoloniseerden als de kolonisatoren.

Een specifieke vorm van dit soort postkoloniale literatuurkritiek en literatuur houdt zich bezig met wat de Britse romanschrijver en essayist van Indiase afkomst Salman Rushdie in 1982 verwoordde als ‘writing back’: postkoloniale stemmen die door terug te schrijven reageren op de literaire canon van het koloniale centrum. Met een knipoog naar de science fiction filmtrilogie ‘Star Wars’ gaf hij zijn artikel in *The Times* hierover de titel “The Empire writes back with a vengeance” (Rushdie, 1982). Hij bepleit en vraagt aandacht voor de dekolonisatie van de taal en de literatuur. Omdat van zijn artikel vaak vooral de titel geciteerd wordt, en omdat het oorspronkelijke artikel niet eenvoudig te vinden en dus in z’n geheel te lezen is, citeer ik ook hieruit ruimhartig:

“De taal moet, net als veel andere dingen in de nieuwe onafhankelijke samenlevingen, worden gedekoloniseerd, opnieuw worden gemaakt in andere beelden, willen degenen onder ons die het gebruiken vanuit posities buiten de Angelsaksische cultuur meer zijn dan artistieke Oom Toms. En het is dit streven dat de nieuwe literatuur van Afrika, het Caribisch gebied en India veel van hun huidige vitaliteit en opwindend geeft. Het fenomeen heeft zich eerder voorgedaan. Eerdere ontsnapten uit het kolonialisme, in Amerika en Ierland, deden soortgelijke aanvallen op de klassieke grenzen van de taal; de waarde van die aanvallen hoeft nauwelijks te worden bewezen in het honderdjarig jubileumjaar van James Joyce. In Amerika gebeurde het eigenlijk twee keer: eerst onder de witten en daarna onder

de zwarten, die ons nu - in Richard Wright, Ralph Ellison, James Baldwin, Toni Morrison en anderen - schrijvers hebben gegeven met de moed en het talent om Engels te doordrenken met nieuwe ritmes, nieuwe geschiedenissen, nieuwe invalshoeken op de wereld. Nu gebeurt het opnieuw, en op een meer wereldwijde schaal dan ooit tevoren. Engels (...) groeit nu uit vele wortels; en degenen die zij ooit koloniseerde, zijn nu degenen die binnen de taal grote gebieden ontginnen voor zichzelf. *The Empire is striking back.*” (Rushdie, 1982)

De aanval op de klassieke grenzen van de taal en de literatuur waar Salman Rushdie hier over spreekt, is een aanval op de *master narrative*. Kunstenaars en schrijvers uit voormalig gekoloniseerde gebieden weigeren zich langer te laten onderdrukken en de les te laten lezen door het dominante verhaal van de samenleving met zijn witte, koloniale, eurocentrische perspectief. Ze slaan en schrijven terug.

Bij een aantal auteurs zien we dit terugschrijven en het daarmee inperken van de macht van de *master narrative*, zeer letterlijk gebeuren. Zij hebben “bepaalde werken uit de Engelse ‘canon’ herschreven met het oog op het herstructureren van Europese ‘realiteiten’ in postkoloniale termen, niet alleen door de hiërarchische volgorde om te keren, maar door de filosofische veronderstellingen te ondervragen waarop deze volgorde was gebaseerd.” (Ashcroft et al., 2002, blz. 32) Een van hen was Jean Rhys.



### De wijde Sargassozee

Jean Rhys (1890 – 1979) werd geboren in Dominica, West-Indië, uit een Creoolse moeder van Schotse en Ierse afkomst en uit een Welshe vader. Met haar beroemdste boek *De wijde Sargassozee* (Rhys, 2020), dat oorspronkelijk in 1966 verscheen, schreef ze in feite terug naar de Engelse canon. Met haar roman lokt ze namelijk de dialoog uit met Charlotte Brontë's *Jane Eyre* (2014), en creëert zo een krachtig tegenverhaal van deze literaire klassieker uit 1847. Heel kort gezegd vertelt Charlotte Brontë's roman het verhaal van de gouvernante Jane Eyre, die de liefde weet te winnen van haar raadselachtige werkgever Edward Rochester. Wanneer Rochester Jane Eyre uiteindelijk ten huwelijk vraagt en zij instemt, ondanks bezwaren van de omgeving over het verschil in stand en leeftijd, wordt het huwelijk onverwacht verhinderd: Rochester blijkt al eerder getrouwd te zijn, namelijk met Bertha Manson. Deze vrouw, van half-Caraïbische afkomst, blijkt waanzinnig te zijn en een opgesloten leven te leiden op de zolder van het enorme huis van Rochester.

Terwijl de lezer van Charlotte Brontë's roman deze eerste vrouw van Rochester slechts leert kennen als de voortbrenger van dierlijke geluiden en een waanzinnige lach, verkent Jean Rhys de mogelijkheid van een andere kant van het verhaal van *Jane Eyre* door stem te geven aan precies deze tot zwijgen gebrachte Creoolse vrouw, genaamd Antoinette Cosway (Azam, 2017; Cappello, 2009; Carr, 1996; McLeod, 2010; Şenel, 2014; Spivak, 2003; Su, 2015). Zoals de Amerikaanse schrijver en journalist Marcelle Bernstein zich herinnert in een interview met Jean Rhys uit 1969:

„Ze had het buitengewone idee om een biografie te schrijven voor Bertha, de waanzinnige vrouw van Rochester in 'Jane Eyre', die door Charlotte Brontë alleen was neergezet als een katalysator op afstand van wie we slechts een tergende glimp opvangen voordat ze verdwijnt als een slachtoffer in de dood. 'Ze leek zo'n arme geest, ik dacht, ik zou haar een leven willen schrijven.'“  
(Bernstein, 1969, p. 50 – vertaling ML)

En dat is wat er gebeurt in *Wijde Sargassozee*: de tot zwijgen gebrachte, gevaarlijke waanzinnige vrouw uit *Jane Eyre* wordt tot leven geschreven door Jean Rhys. Haar boek kan gezien worden als een kritische prequel op *Jane Eyre* waarin grotendeels vanuit het gezichtspunt van Antoinette Cosway haar geschiedenis verteld wordt, vanaf haar jeugd tot haar huwelijk met de niet bij name genoemde Rochester die haar Bertha noemt, haar tot gek verklaart, en uiteindelijk meeneemt naar Engeland waar hij haar afzondert van de rest van de wereld. Deze beknopte samenvatting doet het boek

meer dan tekort: ik hoop er enkel inzichtelijk mee te maken hoezeer hier letterlijk sprake is van *writing back*; van wat de Nigeriaanse romanschrijver, dichter en criticus Chinua Achebe noemt "het proces van het 'her-vertellen' van volkeren die tot zwijgen waren geslagen" (Achebe, 2001, p. 79 – vertaling ML). En daarmee kan *Wijde Sargassozee* gezien worden als een bijdrage aan het herstellen "van de balans van verhalen tussen de volkeren van de wereld." (Achebe, 2001, p. 79 – vertaling ML) Hoewel sommige critici zoals Spivak (2003) en Şenel (2014) deels kritisch zijn over de mate waarin Rhys erin is geslaagd om aan het koloniale perspectief te ontsnappen, benadrukt McLeod (2010) dat *De wijde Sargassozee* verschillende uitnodigingen en handvatten voor de lezer bevat om kritisch naar de samenleving van toen en nu te kijken. Zo kan dit tegenverhaal, deze *counternarrative* van *Jane Eyre* als een doorbreking beschouwd worden van de *master narrative* (Boerma & Leijgraaf, in preparation).



DEEL 2 • DEEL 2 • DEEL 2

# Counter- narratives

“Mijn mama zei dat onderwijs mij een stem zou geven. Maar ik wil meer dan alleen maar een stem, Miss Tia. Ik wil een luidende stem (...).”  
(Daré, 2021, p. 276)



### Op *Social Justice* georiënteerd (opleidings)onderwijs

Waar de tegenverhalen uit bovenstaande bloemlezing afkomstig zijn uit de wereld van de literatuur (in de brede zin van het woord), spelen *counternarratives* ook een belangrijke rol in (opleidings-) onderwijs dat op *Social Justice* gericht wil zijn, en in onderwijsonderzoek daarnaar. Aangezien het lectoraat Kansengelijkheid (opleidings)onderwijs en onderzoek nadrukkelijk benadert vanuit een *Social Justice*-perspectief, sta ik aan het begin van het tweede deel van deze rede kort stil bij wat wij onder een *Social Justice*-benadering van (opleidings-) onderwijs verstaan. Het is immers een benadering die in Nederland nog geen grote bekendheid geniet, en bovendien wordt de benadering in de internationale literatuur niet eenduidig gedefinieerd (Hosseini et al., 2021). Daarna introduceer ik *counternarratives* als een belangrijke strategie binnen op *Social Justice* georiënteerd (opleidings-) onderwijs, en presenteer ik een binnen het lectoraat Kansengelijkheid ontwikkelde *counternarrative*. Kleine waarschuwing vooraf: de toon en aard van dit tweede en straks ook derde deel van deze rede zijn anders dan in het meer literaire eerste deel.

Om te beginnen erkent op *Social Justice* georiënteerd (opleidings)onderwijs dat er ongelijke machtsrelaties bestaan binnen de samenleving

en daarmee ook tussen de betrokkenen in het (opleidings)onderwijs. Deze ongelijke machtsrelaties maken dat er in de samenleving en daarmee ook in het onderwijs groepen mensen zijn die veelal onbewust de dominante groep van de samenleving vormen, terwijl andere groepen vanwege ras, kleur, lichamelijke beperking of ziekte, sociaal-economische positie, cultureel kapitaal, religie, nationaliteit, seksualiteit, gender, en/of leeftijd gedwongen zijn tot een gemarginaliseerd bestaan. Hierbij is het met betrekking tot ons spreken over kansen, kansengelijkheid en kansongelijkheid van belang om, net als bij Pecola Breedlove uit *The bluest Eye*, te benadrukken dat laatstgenoemde groepen niet minder kansen hebben en een gemarginaliseerd leven leiden vanwege ontbrekende individuele kwaliteiten, of omdat ze van huis uit tekort komen, maar omdat de samenleving hen op achterstand zet en tekortdóét (Hosseini et al, 2021).

Vanuit deze erkenning van ongelijke machtsrelaties wil op *Social Justice* gericht (opleidings-) onderwijs en onderwijsonderzoek de structurele ongelijkheid en marginalisatie die voortkomt uit deze bestaande ongelijke machtsrelaties kritisch bevragen, onderzoeken en actief bestrijden. Daarbij beogen we geen liefdadigheid - waarbij we “degenen ‘helpen’ die ‘toevallig minder geluk hebben’” -, maar het meer kritische *justice* - waarbij we “een verticale strijd tegen een systeem van onderdrukking” strijden. (Picower, 2021, p. 97 – vertaling ML)

### Kritische benaderingen van (opleidings-) onderwijs

Deze invulling van op *Social Justice* georiënteerd (opleidings)onderwijs en onderwijsonderzoek sluit

aan bij kritische benaderingen van multicultureel en op *Social Justice* georiënteerd opleidingsonderwijs zoals in 1990 gepresenteerd door Joyce Elaine King en Gloria Ladson-Billings. Zowel Joyce Elaine King als Gloria Ladson-Billings zijn vooraanstaande opleiders en onderwijsonderzoekers uit de Verenigde Staten voor wie verzet tegen onrecht - en niet slechts het waarderen van diversiteit - een belangrijke maatschappelijke opdracht van het (opleidings)onderwijs is. Ze staan voor onderwijs dat sociale verandering beoogt en zien het als hun nadrukkelijke taak om aanstaande leraren uit te dagen de ‘gangbare’ waarden, overtuigingen en structuren die geleid hebben en leiden tot allerlei vormen van onderdrukking en onrecht, te bevragen en bekritisieren. Als lerarenopleiders willen ze voorkomen dat aanstaande leraren zich niet bewust zouden zijn van wat Toni Morrison de *master narrative* noemde, en daardoor met hun onderwijspraktijken onbewust maatschappelijke ongelijkheden reproduceren of zelfs versterken.

“Bovenal willen we dat ze [de aanstaande leraren – ML] een bewuste keuze maken over de leraar die ze willen zijn. Dit betekent dat ze zich bewust moeten zijn van de ideologische standpunten die ze mogelijk hebben geïnternaliseerd.” (King & Ladson-Billings, 1990, p. 22 – vertaling ML)

### Conservatief, liberaal, kritisch

In hun onderzoek naar manieren waarop de aanstaande leraren met wie zij werkten raciale ongelijkheid verklaarden, vonden Joyce Elaine King en Gloria Ladson-Billings drie categorieën van verklaringen die te verbinden zijn met drie bestaande perspectieven

op gelijkheid en (opleidings)onderwijs, te weten conservatief, liberaal en kritisch (King & Ladson-Billings, 1990). Hoewel ze zelf in hun paper deze drie bestaande perspectieven niet schematisch afzonderlijk van elkaar weergeven, maar in onderlinge samenhang presenteren (waarbij ze er allesbehalve een geheim van maken dat ze zelf het kritische perspectief nastreven), beschrijf ik de drie perspectieven hier los van elkaar. Dat doe ik niet om vervolgens opvattingen laat staan personen te kunnen labelen of in een hokje te plaatsen, maar om ons denken en handelen met betrekking tot *Social Justice* en (opleidings-) onderwijs te ondersteunen.

Om te beginnen met **conservatieve**, op assimilatie gerichte perspectieven die de status quo rechtvaardigen. Historisch determinisme is een belangrijk kenmerk van deze benaderingen: onrecht uit het verleden wordt verondersteld intergenerationeel te worden doorgegeven. Binnen dit perspectief hebben (toekomstige) leerkrachten niet het idee dat ze iets kunnen veranderen aan bijvoorbeeld de manier waarop kinderen uit gemarginaliseerde groepen onderwezen worden. Sterker nog: om tot meer gelijkwaardigheid te komen zal niet het onderwijssysteem moeten veranderen, maar zullen deze kinderen en hun cultuur moeten veranderen of veranderd moeten worden. Zij zullen zich moeten aanpassen aan de dominante groep (King & Ladson-Billings, 1990).

De kritiekloze acceptatie die hieruit spreekt van het idee dat er sprake zou zijn van een menselijke hiërarchie waarbinnen de ene cultuur of groep hoger en beter is dan de andere, hebben conservatieve benaderingen gemeen met **liberale** benaderingen. Liberale perspectieven leren namelijk dat iedereen

kan 'opklimmen' wanneer men daartoe voldoende kansen en mogelijkheden krijgt via het onderwijs. Hierbij moet overigens opgemerkt worden dat met dit idee van 'opklimmen' voorbijgegaan wordt aan vragen zoals: "Als sommige mensen opklimmen, betekent dat dan dat er een nieuwe onderkant ontstaat? En zo ja, wie verblijven daar dan?" (King & Ladson-Billings, 1990, p. 22 – vertaling ML) Binnen liberale perspectieven is sprake van een blind vertrouwen in onderwijs als een route naar 'gelijkwaardigheid'. Met de goede mogelijkheden kan iedereen het maken in de samenleving (King & Ladson-Billings, 1990). Wanneer het gaat om het opleiden van leraren beschrijft de Amerikaanse opleider en onderzoeker Paul Gorski – die drie vergelijkbare perspectieven op een meer schematische wijze presenteert - liberale perspectieven die erop gericht zijn dat aanstaande leraren sensitiviteit ontwikkelen ten aanzien van diversiteit, bijvoorbeeld door eigen vooroordelen te onderzoeken. Andere liberale benaderingen willen de aanstaande leraar uitrusten met multiculturele kennis en vaardigheden om tegemoet te kunnen komen aan de verschillende leerbehoeften van de leerlingen (Gorski, 2009).

**Kritische** perspectieven onderscheiden zich nadrukkelijk van conservatieve of liberale perspectieven door de factor macht centraal te stellen in het denken en handelen met betrekking tot gelijkheid en (opleidings)onderwijs. Binnen kritische perspectieven worden namelijk de structuren in de samenleving die tot onderdrukking leiden onder kritiek gesteld, en niet de slachtoffers van deze onderdrukkende structuren. Kritische perspectieven op (opleidings)onderwijs gaan ervan uit dat ook leraren(opleiders) een verantwoordelijkheid hebben

om bij te dragen aan *Social Justice*. Deze bijdrage aan een meer rechtvaardige samenleving vraagt om het onder kritiek stellen en uitdagen van de normatieve ideologieën van de samenleving. Op die manier kan er namelijk ruimte ontstaan voor op emancipatie gericht (opleidings)onderwijs dat leraren(opleiders) kan helpen meer fundamentele verandering van de samenleving teweeg te brengen (King & Ladson-Billings, 1990). Paul Gorski spreekt in dit verband van het uitdagen van aanstaande leraren tot het kritisch onderzoeken van de systemische invloeden van macht, onderdrukking, dominantie, ongelijkheid en onrecht op het onderwijs. Daarnaast ziet hij kritische benaderingen waarin onderwijs beschouwd wordt als vorm van weerstand tegen en doorbreking van het in de samenleving dominante verhaal (Gorski, 2009).

### Het kritische perspectief van op *Social Justice* georiënteerd (opleidings)onderwijs

Zoals gezegd: het *Social Justice*-perspectief van waaruit het lectoraat Kansengelijkheid (opleidings-) onderwijs en onderzoek benadert, sluit aan bij deze kritische benaderingen van (opleidings)onderwijs. We stellen daarmee fundamentele vragen bij conservatieve benaderingen vanwege de beoogde assimilatie en de instandhouding van de *master narrative*. Ook stellen we fundamentele vragen bij liberale benaderingen en het 'vieren van verschillen' dat daarin besloten ligt: voor de groepen in de samenleving die te lijden hebben onder de *master narrative* valt er immers niet zo veel te vieren. Wij herkennen dat bezorgdheid van op *Social Justice* gerichte lerarenopleiders minder betrekking heeft op de **aanwezigheid** van liberale benaderingen dan

wel de **afwezigheid** van kritische benaderingen (Gorski & Dalton, 2020). Zo verzetten we ons niet tegen opleidingsonderwijs dat bewustwording van persoonlijke vooroordelen van aanstaande leraren centraal stelt (zoals dat in liberale benaderingen gebeurt), maar wel tegen het daarbij onderbelicht laten van structurele ongelijkheid die maakt dat sommigen bevoordeeld en anderen benadeeld worden. Om het in de geest van deze rede te zeggen: de afwezigheid van een kritisch denkkader in liberale benaderingen maakt dat de *master narrative* niet onder kritiek gesteld wordt, laat staan doorbroken wordt.

### Counternarratives binnen opleidingsonderwijs

Een belangrijk 'wapen' binnen onze strijd tegen de *master narrative* wordt gevormd door *counternarratives*. Met het kritisch zichtbaar maken van de *master narrative* creëerden de in de bloemlezing van het eerste deel van deze rede ten tonele gevoerde auteurs zelf in feite al *counternarratives*. Daarnaast wordt in internationale literatuur het werken met of aan *counternarratives* beschouwd als een belangrijke strategie voor op *Social Justice* georiënteerde lerarenopleiders (Hosseini et al., 2021; in preparation). Met name binnen *Critical Race Theory* spelen *counternarratives* een belangrijke rol:



verhalen van mensen wier ervaringen niet vaak gehoord worden (Solórzano & Yosso, 2016) en die de dominantie van de veelgehoorde stemmen onderbreken (Milner, 2007). *Counternarratives* geven vorm en gestalte aan de 'luidende stem' (Daré, 2021) die door de *master*

*narrative* systematisch onderdrukt, verdrongen en onzichtbaar (Ellison, 2017/1952) gemaakt wordt.

Een van de vele voorbeelden uit de internationale literatuur waarbij *counternarratives* als strategie ingezet zijn binnen een op *Social Justice* gerichte lerarenopleiding, komt uit Zuid-Afrika (Gachago et al., 2014). Daar werden aanstaande leraren uitgenodigd om in het laatste semester van hun opleiding in de vorm van *digital storytelling* reflectieve portfolio's te ontwikkelen. De opdracht voor de digitale verhalen was om te reflecteren op een kritisch moment uit hun onderwijspraktijk dat betrekking had op diversiteit en verschil. Van de 62 digitale verhalen die dit opleverde, hebben de onderzoekers er vijf uitgekozen die de aspecten macht en privilege expliciet adresseerden.

"De studenten bleken verschillende aspecten van macht en machtsrelaties aan de orde te stellen in hun verhalen, die persoonlijke ervaringen met verschillende vormen van onder meer racisme, machtsmisbruik en seksisme weerspiegelden. Hiermee stelden ze dominante verhalen, die de status quo rechtvaardigen, stevig onder kritiek. Bovendien bood dit project een veilige haven ('safe space') om verhalen te vertellen die niet eerder verteld werden, vanwege onzekerheid of angst voor mogelijke gevolgen. Behalve een platform waar studenten hun stem durfden te laten horen, creëerde het *counterstorytelling* ook een community tussen gemarginaliseerde studenten. Voor studenten uit dominante groepen boden de verhalen een nieuw perspectief op de wereld, anders dan hoe die voor hen tot dan toe bekend en vertrouwd was." (Hosseini et al., 2021, p. 21)



Waar deze opleiders ruimte maakten om aanstaande leraren *counternarratives* te laten creëren, zetten wij binnen ons eigen opleidingsonderwijs bestaande *counternarratives* in om de *master narrative* zowel zichtbaar te maken als te doorbreken. Zo nodigen we in het facultatieve project 'Privileges en Racisme' de deelnemende 4<sup>e</sup> jaars studenten uit om in gesprek te gaan over verschillende uitgesproken (non-)fictie werken van zowel Amerikaanse auteurs zoals Peggy McIntosh (2007, in Leijgraaf, 2017), Jennifer Eberhardt (2019), James Baldwin (1998/1963; Peck, 2017) en Beverly Daniel Tatum (2017/1997) als Nederlandse auteurs waaronder Anousha Nzume (2017), Rodaan Al Galidi (2016) en Deborah Cameron (2020). (Leijgraaf & Reeves, forthcoming) Hoe belangrijk *counternarratives* als deze kunnen zijn voor aantaaende leraren uit gemarginaliseerde groepen, wordt helder tot uitdrukking gebracht in de woorden van een van de deelnemers die zichzelf omschrijft als een vrouw van kleur:

“Ik vond het fijn om de voorbeelden te lezen, want soms heb ik het gevoel dat het niet zichtbaar genoeg is. Ik heb zelf ook best wel wat ervaren, en nu heb ik het idee: ‘o ja, het wordt wel onder-

bouwd en het is wel zichtbaar en het is wel echt gebeurd. Het is er gewoon. Dus het is voor mij, zeg maar... sterkt het mij dat ik het nu kan onderbouwen: dat het er is en dat het bestaat. En dat ik dan niet meer als dat boze bruine meisje word gezien [lacht], maar dat ik wel recht en reden heb. Het komt wel ergens vandaan en dat kan ik nu gewoon onderbouwen en dat vind ik voor mijzelf wel fijn.”

Monique: “Want ‘het’ dat er is en dat je nu kan onderbouwen, dat is het racisme...?”

“Ja, en de privileges.”

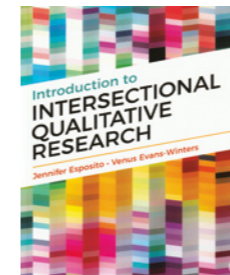
### **Counternarratives binnen ons onderwijsonderzoek**

Behalve binnen ons opleidingsonderwijs zien we ook binnen het onderwijsonderzoek van het lectoraat Kansengelijkheid een krachtige rol weggelegd voor *counternarratives* die de *master narrative* bekritisieren en doorbreken. Zo richt het eerste onderzoeksproject dat met de start van het lectoraat opgezet is zich expliciet op het ontwikkelen van *counternarratives*. In dit onderzoeksproject zoeken mijn collega Nina Hosseini en ik de samenwerking met oud-studenten van Hogeschool IPABO die nu leerkracht zijn en die in hun persoonlijke en professionele leven te maken hebben met één of meerdere vormen van structurele ongelijkheid. Deze structurele ongelijkheid kan verbonden zijn met factoren als lichamelijke beperking of ziekte; ras; kleur; sociaaleconomische positie; cultureel kapitaal; gender; religie; nationaliteit; en/of seksualiteit. Aangezien deze factoren zelden geïsoleerd van elkaar verschijnen, zullen we alert zijn op mogelijke intersecties die de participerende leerkrachten ervaren tussen

verschillende factoren die voor hen tot benadeling dan wel bevoordeling leiden of geleid hebben. De oud-studenten zullen niet als respondent deelnemen aan dit onderzoek, maar als participant: behalve dat we ze vragen óf ze willen participeren vragen we ze ook hóe ze willen participeren. Uiteraard zijn Nina en ik ons als initiatiefnemers bewust van de asymmetrische machtsrelaties die bestaan tussen ons en de andere participanten in het onderzoek (Smyth & Santoro, 2015). We zullen daar met regelmaat op reflecteren. Tegelijkertijd willen we benadrukken dat alle vormen van kennis die al de participanten meebrengen ten volle gewaardeerd worden in het onderzoek (Leijgraaf, 2019).

### **Narrative inquiry vanuit een intersectioneel perspectief**

Omdat in dit onderzoek het ontwikkelen van verhalen die iets zichtbaar maken van geleefde ervaringen van leerkrachten uit gemarginaliseerde groepen centraal staat, achten we *narrative inquiry* een passende methodologie voor ons onderzoek. We gebruiken daarbij echter wel een kritische en intersectionele benadering om onze *narrative inquiry* concreet vorm te geven. Zoals Robin Boylorn (2017) aangeeft, richt narratief onderzoek vanuit een intersectioneel perspectief zich nadrukkelijk op coping strategieën van mensen en vormen van verzet. In ons onderzoek en onze onderzoeksmethodologie gaan we ervan uit dat verhalen politieke verandering en mobilisatie teweeg kunnen brengen. Waar in veel onderzoek de *master*



*narrative* de boventoon voert, kan *narrative inquiry* vanuit een kritisch en intersectioneel perspectief bijdragen aan het doorbreken van onderdrukkende structuren waarmee het een onderdeel kan worden van een bredere strijd voor een meer rechtvaardige samenleving (Esposito & Evans-Winters, 2022).

Hoewel het onderzoek bij het schrijven van deze rede eigenlijk pas net gestart is, willen we hier als eerste voorlopige bevinding een van de *counternarratives* delen: het verhaal van een deelnemende leerkracht en oud-student van Hogeschool IPABO die zichzelf de fictieve naam Carmen van Bruggen heeft gegeven.

### **Een straf op een straf**

Ontmoet Carmen van Bruggen. Een vrouw van dertig die me hartelijk en vrolijk tegemoet treedt. Ze ziet er fit en gezond uit, maar helaas: schijn bedriegt. Als kind werd Carmen op elfjarige leeftijd ernstig ziek, en haar lichaam is sinds die tijd altijd ziek gebleven. Je zou haar chronisch ziek kunnen noemen, maar dat doet ze zelf niet:

“Ik praat eigenlijk nooit over ziek zijn, maar meer over een beperking of aandoening. Ik ben Carmen en ik heb iets. Ik ben niet mijn lichaam. Mijn lichaam heeft iets. (...) Mijn lichaam moet met iets dealen, en ik dus ook.”

En behalve dat Carmen met de beperking of aandoening van haar lichaam te dealen heeft, heeft ze het ook flink te stellen met mensen en structuren die haar een zelfstandig leven onmogelijk maken en dwingen tot een gemarginaliseerd bestaan. Haar motivatie om desondanks met een enorme



gedrevenheid en passie haar pijnlijke verhaal wereldkundig te maken, onderstreept in feite de eerder benoemde potentie van verhalen om politieke verandering en mobilisatie teweeg te brengen (Esposito & Evans-Winters, 2022). Hoewel het naar haar eigen zeggen voor haar te laat is ("beschadigender dan dit wordt het niet meer") steekt Carmen haar nek uit voor de kinderen die nu "om wat voor reden dan ook onvoldoende tot hun recht komen in de huidige onderwijssetting":

"De beperkte toegang tot het onderwijs, het afkeuringsproces en de beperkte toegang tot de arbeidsmarkt, (...) hebben ertoe geleid dat ik bijna geen kans van slagen heb in dit leven. Dit had écht anders gekund. Mijn lichaam mag dan niet meer tot veel in staat zijn, mijn hoofd blijft echter vol zitten met kennis en mijn hart zal voor altijd in het onderwijs liggen, en dat laat ik niet verloren gaan. Ik ga strijden voor de kinderen van nu!"

#### 'NU STA IK STIL'

Het verhaal van Carmen is een mengeling van willen bouwen aan haar toekomst en haar steeds terugkerende zorgen over haar toekomst. Wanneer het einde van haar middelbareschooltijd nadert, beginnen haar zorgen. Na de middelbare school wacht een vervolgopleiding met stages: hoe zou dat kunnen? Het moment van de diplomering is nog steeds een pijnlijke herinnering voor Carmen:

"Er werd op een podium aan mijn vrienden, vriendinnen en medeleerlingen gevraagd wat zij na de vakantie gingen doen. Ze gingen allemaal naar

een vervolgopleiding; de volgende stap in hun leven. En toen kwam de microfoon bij mij. Ik kan dit nog steeds niet zonder tranen verwoorden. Toen de vraag aan mij werd gesteld, was mijn antwoord: 'Ik ga even rusten.' Het was een heel ongemakkelijk moment. Ze wensten mij veel succes. Ik kon alleen maar denken: Wat nu? Wat moet ik met mijn leven? Waarom helpt niemand mij? Waarom wordt er geen oplossing gezocht, zodat ik ook een opleiding kan volgen?"

Wanneer we op een ander moment opnieuw spreken over deze diploma-uitreiking, verwoordt Carmen het als volgt:

"Eerst had ik natuurlijk al allemaal kinderen voorbij zien komen die die vraag hadden beantwoord, die heel trots waren, wat ze gingen doen. Toen dacht ik: ja, die vraag komt ook straks bij mij. Die kwam bij mij. Dat was heel ongemakkelijk. Toen dacht ik ook: waarom stel je mij deze vraag, want jullie weten dat ik nergens naartoe kan? Wat wil je dat ik zeg? (...) En ik dacht: ik beantwoord nu deze vraag en ik zit ermee opgescheept, maar jij gaat straks weer naar huis en je bent het vergeten." Monique: "Dat was ook je gevoel? Dat het echt alleen maar jouw probleem was en verder van niemand anders?" "Ja. Zo voelde het echt. Dus het was voor mij; ja... De rest ging door en ik stond stil. Het was echt van 'nu sta ik stil'."

#### DE GENADEKLAP

De genadeklap komt echter een paar jaar later, wanneer Carmen achttien wordt en het systeem

bepaalt dat ze, omdat ze zelf niet in een inkomen kon voorzien en niet studeerde, naar het UWV moest om zich te laten keuren. En het UWV keurde haar volledig af. "Dat voelde als de genadeklap. 'We hebben niks meer aan jou, hier heb je geld, zoek het uit ermee.' (...) Ik kon er niks mee. Ik wilde zoveel. Maar het werd me niet mogelijk gemaakt." Ze voelde zich kansloos; gevangen in een situatie waar ze niet meer uit kon komen. De angst die ze al sinds het einde van haar middelbare school voelde, verergert: "Hoe komt het goed met mij, hoe ga ik ooit geld verdienen, kom ik wel weg uit huis? Hoe kan ik in hemelsnaam voor mezelf gaan zorgen, hoe dan?" Met behulp van cijfers en berekeningen die ze in een schriftje heeft opgeschreven, rekent Carmen me haarfijn voor hoe uitzichtloos en onmogelijk haar financiële situatie is sinds ze is afgekeurd; en hoe deze financiële situatie het haar onmogelijk maakt een zelfstandig leven met een eigen woonruimte te realiseren. Terwijl ze zelf ook alternatieven ziet die zelfs voor de staatskas aantrekkelijk zijn:

"Laat mensen werken en vul hen aan, vul de dagen aan die ze niet kunnen werken. Kijk, het eerlijkst zou dat zijn als je dat dan baseert op het loon dat ik verdien. Maar goed, je kan ook dan een tussenstap nemen, dat je zegt van 'we baseren het op het minimumloon'. (...) Dan kom je op een leuker bedrag uit, dat je een beetje kan leven en dat het loont dat je gestudeerd hebt. Nu loont het helemaal niet dat je gestudeerd hebt. Je wilt toch het beste uit al je mensen halen? Plus: het zou de staat hartstikke veel geld schelen, want nu moeten ze al die mensen betalen. (...)

Het maakt me boos. Niet alleen voor mezelf, maar voor alle mensen die hiermee te maken hebben. Het voelt al niet eerlijk dat je ziek bent, maar goed, op die vraag krijg je nooit een antwoord. Waarom ik? Dat moet je je ook niet afvragen. Maar dat is al erg genoeg. Dit krijg je er gratis bij. Dus het is een straf op een straf. Het is bijna alsof je ervoor gekozen hebt, van 'oh ja, laat ik ziek worden als kind zijnde, wat leuk, want dan krijg je dit ervoor terug'. Zo voelt het. Ik snap oprecht niet hoe dit systeem kan bestaan."

#### SYSTEMEN EN MENSEN

Ondanks alle tegenwerking die ze van het systeem ervaart, gaat Carmen niet bij de pakken neerzitten maar begint ze een opleiding tot doktersassistent aan een particuliere, kleinschalige instelling waar volop met Carmen en haar mogelijkheden werd meegedacht.

Maar aan deze particuliere opleiding hing wel een prijskaartje:

"Gelukkig heb ik hele lieve ouders die mij hierbij konden helpen. Maar wat als je die niet hebt? Dat mag toch niet de reden zijn dat het dan niet mogelijk is? Ik was me daar heel erg van bewust en tot op de dag van vandaag is dat me bijgebleven."

Het werk als doktersassistent, waarmee ze al tijdens haar opleiding startte ("Mijn allereerste baan! Ik was zo trots!"), bleek fysiek echter te zwaar. Haar opleiding rondde ze wel af, en dat leverde haar "een startkwalificatie op de arbeidsmarkt [op] waarvan men zei dat het niet ging lukken. Ik bewees het

tegendeel, maar hoe nu weer verder?" Ze begon een nieuwe opleiding, ditmaal tot leraar basisonderwijs aan Hogeschool IPABO. En net als op andere plekken in de samenleving, inclusief onderwijsinstellingen – al was de particuliere opleiding tot dokters-assistent daar een uitzondering in – werd ze geconfronteerd met mensen en structuren die haar het leven bemoeilijkten en haar op achterstand zetten. Ze worstelt daarbij met de vraag of het de mensen of de structuren zijn die haar benadelen. Het systeem maakt dat het onderwijs zo ingericht is dat het voor haar onmogelijk is een studie te volgen. En tegelijkertijd: het systeem wordt gemaakt en gedragen door de mensen:

“[Het systeem maakt] dat het niet mogelijk is, dat het zo is ingericht dat het niet mogelijk is voor mensen zoals ik om een studie te volgen. Misschien ook wel de mensen, want er zijn ook mensen geweest (...) die ook in dat systeem zaten, maar die mij een kans gaven. Dan lukte het wel. Dus ligt het dan aan het systeem of ligt het aan de mensen die in dat systeem werken? Dat is de vraag.”

Zo ondervond Carmen aan de IPABO dat het systeem haar soms heel hard benadeelde:

“Tijdens mijn tweede stage, bij de kleuters, ging het niet goed met mijn gezondheid. Ik moest stoppen met de opleiding, want ik kon niet doorgaan met mijn stage. In plaats van dat ik dan een volgend jaar de tweede periode zou instromen, moest ik het eerste studiejaar weer vanaf het begin volgen, en dus ook betalen. Dit is in het

tweede jaar nog een keer gebeurd. Ik kon hier niet tegen vechten, want regels zijn regels.”

#### MENSEN EN SYSTEMEN

Ook werd ze ermee geconfronteerd dat verschillende mensen die een specifieke rol in het opleidings-systeem hadden en die daardoor haar opleiding hadden kunnen ondersteunen door mee te denken met haar mogelijkheden, helaas veelal een belemmerende factor werden in haar ontwikkeling.

“Het was voor mij bijvoorbeeld heel belangrijk dat de stageplekken niet al te ver weg waren. Je moet toch een hele reis maken. Nou, het openbaar vervoer was al geen optie. Als ik een bus binnestap, dan gaat niemand voor mij opstaan. Nou, dat zijn al dingen waar je tegenaan loopt. Toen werd mij gezegd: “Nou, je kan toch ook fietsen, dat is goed voor je”. Toen voelde ik me alweer zo klein.”

Ook liep Carmen tegen de regel aan dat ze op veel verschillende scholen stage moest lopen. Terwijl het voor Carmen enorm veel scheelt wanneer ze op een school haar stage kan lopen waar de leerkrachten haar al kennen: “als mensen je kennen kunnen ze toch zonder dat ze last van je hebben rekening met je houden. Ze weten ervan. Ik kan het ook aangeven als het even niet gaat, zonder dat je dan irritaties hebt.” Haar verzoek om haar laatste stage op een school te lopen die ze al kende, werd aanvankelijk afgewezen vanwege de door de hogeschool ingestelde regel dat je op een bepaald aantal scholen stage moet hebben gelopen voordat je afstudeert. Uiteindelijk heeft een andere functionaris binnen de

IPABO geregeld dat ze op de haar bekende school haar laatste stage mocht lopen, maar daar moest dan wel een doktersverklaring tegenover staan.

“Toen heeft de dokter nog een brief moeten schrijven daarvoor, dat het zo belangrijk is dat ik in de buurt een stageplek heb. Dat dat allemaal nodig is... Dus je moet weer een hoop regelen. Nou ja, dan denk ik: die huisarts zit daar ook allemaal niet op te wachten. Die doet het allemaal wel, maar waarom moet het allemaal zo moeilijk? Waarom?”  
Monique: “Voel je je dan ook gewantrouwd?”  
“Ja, want je moet je wel weer bewijzen.”

Ook van individuele docenten, die ze allemaal individueel moest informeren over haar situatie, kon Carmen niet automatisch rekenen op hulp of steun die op haar situatie en mogelijkheden was afgestemd:

“Gedurende de studie had ik meerdere slechte periodes. De combinatie van studie en stage werd me dan te veel en het lukte me dan niet altijd om de deadlines te halen. Het hing dan sterk van de docent af hoe daarmee werd omgegaan. (...) Ook heb ik meerdere keren ‘straf’-opdrachten moeten maken vanwege mijn afwezigheid, want ja, ik koos er blijkbaar voor om ziek te zijn.”

#### ONBESCHERMD

Na haar afstuderen aan de IPABO doet Carmen meerdere pogingen om op één of andere manier haar bijdrage te leveren aan het onderwijs. Ze zit barstensvol kennis en ideeën, maar deuren gaan

sneller voor haar dicht dan dat ze geopend worden. Er wordt meer “gekeken naar de dingen die ik niet kan” dan naar haar ideeën, inzet en mogelijkheden. Het gebeurt Carmen dat, zonder dat het gesprek met haar is aangegaan, voor en over haar besloten wordt dat er voor haar geen mogelijkheden zijn binnen onderwijsorganisaties. Carmen voelt zich kwetsbaar: ze wil participeren, maar doordat ze geen arbeidscontract heeft is ze onbeschermd en menen mensen dat ze met haar kunnen omgaan of ze ‘niets’ is:

“Je wordt gewoon afgeschreven zonder gehoord te zijn... en ze kunnen dit doen, omdat ik nooit ergens een handtekening onder heb gezet. Mensen die mee willen doen, willen participeren in de samenleving, worden niet beschermd door de wet. Die mensen mag je zo behandelen.”

Naar de ervaring van Carmen kunnen mensen “het je heel zwaar maken of ze kunnen het echt lichter maken”. Het blijft voor haar een raadsel als mensen er niet voor kiezen om het lichter te maken voor een ander en zo in feite onbewust het systeem in stand te houden.

Wellicht, zo overweegt ze, heeft het ermee te maken dat ze er zelf niet mee te maken hebben en zodoende geen idee hebben hoe het is om te leven met een lijf dat met beperking te maken heeft. Ze maakt een vergelijking met politici die beslissingen nemen over bijvoorbeeld de hoogte van uitkeringen:

“Zelfs mensen die het beleid hebben geschreven over de hoogte van die uitkeringen, die hebben er zelf niet mee te maken.”

Monique: "Het zijn maatregelen die hen zelf niet treffen?"

"Dat is met de meeste dingen natuurlijk zo, helemaal omdat het... Kijk, de meeste mensen in zo'n Wajong-situatie zijn ook niet hoogopgeleid hè? Mensen in de politiek zijn allemaal hoogopgeleid, dus die zullen hier nooit mee te maken hebben."

### Validisme als *master narrative*

Het verhaal van Carmen illustreert treffend dat we als samenleving ook een *master narrative* hebben aangaande *disability*,<sup>4</sup> waarbij *disabled* personen vaak onbewust als 'niet normaal' beschouwd worden. Haar verhaal richt zich immers niet zozeer op de individuele lichamelijke beperking waarmee ze leven moet, maar meer op de reactie van de samenleving daarop die in feite uitmondt in sociaal opgelegde beperking (Derave, 2012). Het is hierbij van belang om te beseffen dat de "manier en mate waarin het verschil in iemands lichaam, geest of affect zijn of haar ervaring in de samenleving vormt, afhankelijk is van de cultuur en normen van de historische, politieke, economische en geografische context." (Baglieri & Bacon, 2020, p. 1 – vertaling ML) De wijze waarop (*dis*)*ability* wordt opgevat is cultureel bepaald.

De *master narrative* aangaande *disability* uit zich in het waarderen en bevoordelen van mensen die gelabeld worden als '*able*' ten koste van degenen die verondersteld worden '*disabled*' te zijn. Deze waardering leidt tot een sociale praktijk die aangeduid wordt met de term *validisme*/*ableism*: een systeem van onderdrukking waarin het marginaliseren van *disabled* mensen genormaliseerd is.

"Om het anders te zeggen: de verwachting dat mensen met een functiebeperking gestigmatiseerd, zonder volwaardige baan en werkloos zullen zijn; in armoede zullen leven; en niet succesvol zullen zijn op school, wordt toegeschreven aan vooronderstellingen over individuen en de fitheid van hun geest en lichaam." (Baglieri & Bacon, 2020, p. 8 – vertaling ML)

Dat niet alleen de fitheid van geest en lichaam maar ook de reactie daarop van de samenleving bepalend is voor de kansen en mogelijkheden die iemand krijgt, wordt in dit systeem volledig genegeerd. Het verhaal van Carmen echter maakt concreet zichtbaar hoezeer ze door de samenleving op achterstand gezet is: haar *counternarrative* draagt zo bij aan niet alleen het zichtbaar maken maar ook doorbreken van de *master narrative*.

### Macht en machtsrelaties

Een ander aspect uit Carmens *counternarrative* dat ik graag kort benoem heeft betrekking op macht en machtsrelaties. Behalve over de macht van individuele mensen met bepaalde functies binnen onderwijsinstellingen en van instanties als het UWV, spreekt Carmen ook over de macht van politici en beleidsmakers. Aan het eind van haar *counternarrative* typeert zij deze mensen als degenen die beslissingen nemen over mensen die in situaties verkeren waar de beleidsmakers en politici zelf nooit in verkeren zullen en nooit mee te maken zullen hebben. Haar woorden doen me denken aan een uitzending van *Buitenhof* waarin de Franse schrijver Édouard Louis aangeeft dat de politiek voor de arbeidersklasse een zaak van leven of dood is

(Louis, 2021). In het interview met Maaike Schoon vertelt hij van de Noord-Franse stad waar hij opgroeide: een kleine, oude industriestad. In de jaren 80 was daar een fabriek waar de meeste mannen, ook enkele vrouwen, werkten. In de jaren 90 werd de fabriek verplaatst naar Zuidoost-Azië "om de mensen daar uit te buiten" (Louis, 2021). De mensen in de stad van Édouard Louis bleven werkeloos, berooid en zonder hoop achter. Édouard Louis was de eerste van zijn familie die ontsnapte aan deze realiteit, en al snel ontdekte hij dat de boeken die hij begon te lezen en de films die hij zag het helemaal niet over de arbeiders uit zijn stad hadden en dat hun realiteit en de armoede waarin ze leefden niet geadresseerd werden. Zijn moeder zei altijd: niemand geeft om ons. Daarom ging hij schrijven, om op die manier die onzichtbaarheid te bestrijden.

In het interview zoomt hij scherp in op de vraag wie de macht heeft in de samenleving en wie niet; wie bevoorrecht worden en wie benadeeld; hoe asymmetrisch en onrechtvaardig de machtsrelaties zijn. Zo worden de mensen uit de arbeidersklasse, de arme mensen, er altijd van verdacht dat ze worden onderhouden door de samenleving, en dat het de arbeidersklasse is die voordelen haalt uit de samenleving. Terwijl, zo betoogt Édouard Louis, het juist de dominante klasse is die alle voordelen heeft:

"Ze groeien op, en ze hebben de cultuur, de ouders geven ze boeken, ze gaan naar de bioscoop, ze gaan naar de film, ze weten over de beste universiteiten: ze zijn voorbereid. De maatschappij geeft ze alles om succesvol te zijn, en met succes bedoel ik een gemakkelijker leven hebben, een beter leven hebben. Het is de dominante klasse

die de voordelen krijgt, niet de arme mensen die verhongeren, die proberen te overleven, die worden lastiggevallen door de staat om te bewijzen dat ze het verdienen om te leven en een leven te hebben. (...) De privileges liggen duidelijk aan de dominante kant van de samenleving. (...)

Als je bevoorrecht bent, als je geld hebt, als je diploma's hebt, ben je een beetje beschermd tegen politiek. Politiek verandert je leven niet echt. Maar toen ik een kind was in dit arbeidersmilieu, als een president, als een regering op de uitkeringen bezuinigde, op de toegang tot medicijnen en zo bezuinigde, dan kon je niet naar de dokter gaan, kon je geen eten kopen. (...) Voor de arbeidersklasse is politiek een zaak van leven en dood. Als je arm bent (...) is politiek iets waar je niet aan kunt ontsnappen. En dat is iets wat de dominante klasse moeilijk kan begrijpen. Ze zien het niet." (Louis, 2021)

Zoals de hoogopgeleide politici in de ogen van Carmen nooit in aanraking zullen komen met de ellende die hun beleid veroorzaakt bij jonge mensen die arbeidsongeschikt raken, bekritiseert Édouard Louis diezelfde politici die met hun maatregelen het leven voor mensen in armoede en met minder cultureel kapitaal onmogelijk maken.

DEEL 3 • DEEL 3 • DEEL 3

# Lectoraat Kansengelijkheid





„Niet alles wat onder ogen wordt gezien kan veranderd worden; maar niets kan veranderd worden tenzij het onder ogen is gezien.“  
 (Baldwin, 2017, p. 103 – vertaling ML)

### Doorbreken van de *master narrative*

Naar ik hoop is het inmiddels geen verrassing meer dat het Lectoraat Kansengelijkheid de ambitie heeft actief bij te dragen aan het doorbreken van de *master narrative*. Vanuit de erkenning dat ongelijke machtsrelaties en structurele ongelijkheid bestaan binnen de samenleving en binnen het (opleidings-) onderwijs, willen we:

- A:** bijdragen aan het vergroten van kritisch bewustzijn (Freire, 2005/1968; Jemal, 2017; Leijgraaf & Reeves, forthcoming) van structurele ongelijkheid bij (aanstaande) leraren en lerarenopleiders;
- B:** bijdragen aan het vergroten van handelingsmogelijkheden van (aanstaande) leraren en lerarenopleiders die vormen van structurele ongelijkheid bestrijden.

Daarbij werken we voornamelijk samen met Noord-Hollandse (aanstaande) leraren en lerarenopleiders van Hogeschool IPABO en met collega-onderzoekers van Radiant, de Universiteit van Amsterdam, de Universiteit voor Humanistiek, Newcastle University en University of Nebraska-Lincoln.

Om concreet te kunnen werken aan hetgeen we binnen ons lectoraat beogen, hebben we de volgende, elkaar overlappende en samenhangende thema's onderscheiden:

- 1:** Vergroten van het **kritisch bewustzijn** van structurele ongelijkheid bij lerarenopleiders en (aanstaande) leraren primair onderwijs.
- 2:** Kritisch denken over en werken met **curriculum inhouden** binnen het primair onderwijs en de lerarenopleiding.
- 3:** Het bevorderen van **critical literacy** bij (aanstaande) leraren en leerlingen primair onderwijs.
- 4:** Het waarderen en betrekken van de **wereld van leerlingen en studenten** op het (opleidings)onderwijs.
- 5:** Kritisch zijn op **silencing** en **micro-agressie**. Deze thema's worden hier kort uiteengezet.

### Thema 1: Vergroten kritisch bewustzijn

De woorden van James Baldwin waar dit derde deel mee begint geven kernachtig uitdrukking aan het belang van kritisch bewustzijn van ongelijkheid en onrechtvaardigheid, als eerste stap op weg naar meer kansengelijkheid en *Social Justice*. Onrecht kan niet bestreden worden wanneer het niet gezien en erkend wordt als onrecht. De macht van de

*master narrative* maakt dat structurele ongelijkheden die daarin besloten liggen vaak moeilijk als zodanig herkend en erkend worden. Van al de auteurs uit de bloemlezing van het eerste deel van deze rede kan gezegd worden dat ze ons soms op confronterende wijze wakker schudden en doen beseffen hoezeer de *master narrative* groepen in de samenleving benadeelt en bevoordeelt.

### Thema 2: Kritisch naar curriculum inhouden

De eerder geciteerde passages uit het werk van Ngũgĩ Wa Thiong'o, Anton de Kom en Neske Beks illustreren het belang van een kritische houding van (aanstaande) leraren en opleiders ten aanzien van curriculuminhouden (al dan niet vastgelegd in bestaande methodes). Want geschiedenisonderwijs is ook ingezet als middel om mensen te koloniseren, onderdrukken en van hun waardigheid te beroven (Kom de, 1934). En Neske Beks herkende niets van het Afrikaanse deel van haar identiteit in het eurocentrische geschiedenisonderwijs dat zij kreeg (Beks, 2021).

Wil (opleidings)onderwijs georiënteerd zijn op *Social Justice*, zal de (aanstaande) leraar of opleider moeten begrijpen dat curriculuminhouden sociaal geconstrueerd zijn en daarmee ook een reflectie zijn van de macht, de sociale context, de waarden en de perspectieven van de samenstellers van deze kennis (Banks, 1993; Susam, 2015; Leijgraaf & Telkamp, 2022). Vanuit dat bewustzijn zal de leerkracht of opleider waar wenselijk ook andere, minder dominante perspectieven toevoegen aan de bestaande schoolse kennis. Op *Social Justice* georiënteerd (opleidings)onderwijs kan namelijk niet bestaan zonder een curriculum dat de disbalans in

machtsrelaties die ook doorklinkt in de inhouden van ons (opleidings)onderwijs, poogt te herstellen, waarmee ook gemarginaliseerde (groepen) mensen in het curriculum tot hun recht komen (Picower, 2021; Kitts, 2020).

### Thema 3: Critical Literacy

Zoals macht een bepalende factor is wanneer het gaat om curriculuminhouden, is zij dat ook bij romans en andere literaire werken. De Nigeriaans Amerikaanse schrijver Chimamanda Ngozi Adichie (2009) verhaalt beeldend en overtuigend van het gevaar van het eenzijdige verhaal. Behalve dat verhalen de kracht hebben om nieuwe werelden te openen voor de lezer, wijst Adichie ook op het gevaar van eenzijdigheid dat dreigt zowel op (inter)persoonlijk niveau in bijvoorbeeld stereotyperende of ontbrekende representatie van gemarginaliseerde groepen in de literatuur, als op een meer structureel niveau in de macht die bepaalt welke verhalen verteld en uitgegeven worden, hoe ze verteld en uitgegeven worden, en wie ze vertelt (Boerma & Leijgraaf, in preparation). Het *writing back* waar Salman Rushdie van sprak en de daarin vervatte aanval op de *master narrative* door postkoloniale schrijvers als Jean Rhys (2020/1966) getuigen van en gaan in tegen de macht van het eenzijdige verhaal.

Een benadering van ook jeugdliteratuur die expliciet oog heeft voor deze relatie tussen macht, taal en verhalen is bekend geworden onder de naam *critical literacy*, kritische geletterdheid; een benadering die (jonge) mensen wil stimuleren "om zowel het woord als de wereld te lezen in relatie tot macht, identiteit, verschil en toegang tot kennis,

vaardigheden, middelen en bronnen" (Janks, 2013, p. 227 – vertaling ML).

#### Thema 4: De wereld van leerlingen en studenten

Voor het gekoloniseerde kind Ngūgĩ wa Thiong'o betekende de koloniale school dat hij uitsluitend werd blootgesteld aan een wereld en cultuur die hem vreemd was en die mijlenver stond van zijn eigen thuis, familie, gemeenschap en cultuur. De wereld waarin hij leefde bleek van geen enkel belang wanneer het ging om zijn opleiding. Sterker nog: de wereld van zijn huis, familie en gemeenschap werd als minderwaardig beschouwd ten opzichte van de superieure Engelse en Engelstalige wereld van zijn opleiding.

Hoewel tijden wellicht veranderd zijn, is het nog steeds zo dat de kennis en ervaringen die leerlingen en studenten thuis en binnen hun gemeenschappen opdoen (in de literatuur wordt dit aangeduid met *funds of knowledge* [Moll et al., 1992]) veelal nauwelijks gewaardeerd worden in het onderwijs. En daarmee geven we als (aanstaande) leraren en opleiders wellicht onbewust het signaal af dat deze kennis en ervaringen van buiten de school niet van waarde zouden zijn, hetgeen een *deficit*-perspectief in de hand werkt. Een krachtig voorbeeld hiervan komt uit het portfolio van één van de aanstaande leraren van Hogeschool IPABO, de Nederlands-Syrische Amani Baker:

“Hoe je het ook wendt of keert, we moeten ons allemaal aan elkaar aanpassen. Ik heb dat zelf ook op jonge leeftijd mogen leren en ik ben blij dat ik nog zo jong was toen ik voor het eerst leerde over de verschillende perspectieven waar je soms

mee te maken krijgt. De Syrische en Nederlands aspecten botsten soms en dat is ook oké.

Toch had ik liever op een andere manier geleerd hierover.

Het simpele 'Ja dit is Nederland en in Nederland doen wij het zo' leidde tot kortzichtigheid en gaf mij een afgewezen gevoel. Als ik tijdens de vrije knutselruimte in de kleuterklas een 'Syrisch' boekje maakte dat dus van rechts naar links las kreeg ik commentaar van de juf. Zelfs na mijn uitleg over waarom ik het zo deed pakte de juf een ander blaadje en liet ze mij opnieuw beginnen. Op een wat vervelende manier leerde ik mijn Syrische interesses thuis te laten.”

Zonder afbreuk te doen aan de pijnlijke ervaring van Amani dat ze werd afgewezen om wat een wezenlijk onderdeel van haar identiteit is, kunnen we dit vierde thema ook positief formuleren. Met het waarderen en betrekken van de kennisbronnen waar de leerlingen en hun ouders dan wel studenten mee de klas inkomen, verwerp je als leraar of opleider vooroordelen en stereotypen en laat je zien dat je ervan uitgaat dat je leerlingen en studenten competent zijn en beschikken over kennis en vaardigheden die ze in hun eigen gemeenschappen hebben opgedaan en ontwikkeld (Hogg & Volman, 2020).

#### Thema 5: Silencing en micro-agressie

De casus die Amani Baker inbracht bevat ook elementen van wat in de literatuur *silencing* en *micro-agressie* genoemd wordt. Bij *silencing* gaat het om het onbenoemd laten en niet agenderen van zaken die het leven van de leerling of student beïnvloeden (Dabach, 2015). Hieronder valt ook

het negeren van de thuistaal en thuiscultuur van leerlingen of studenten. En hoewel ik heel goed begrijp hoe belangrijk het is dat kinderen die in Nederland wonen het Nederlands goed beheersen zodat ze hun weg kunnen vinden in de Nederlandse samenleving, wil ik hier benadrukken dat het negeren van de moedertaal van leerlingen en studenten de indruk kan wekken dat deze moedertaal van minder gewicht en belang zou zijn dan de Nederlandse taal. Dit gevaar dreigt zeker wanneer de moedertaal een niet-Westerse taal is, die door de *master narrative* tot een mindere taal gedegradeerd wordt die eerbiedig moet buigen voor het Nederlands (vergelijk Ngūgĩ wa Thiong'o, 1994).

Bij micro-agressie gaat het om het al dan niet bewust en intentioneel negatief bejegenen van (groepen) leerlingen en studenten (Levinson, 2012). Het kan gaan om negatieve bejegening door leerlingen of studenten onderling (het uitsluiten van medeleerlingen of –studenten vanwege een aspect van hun identiteit en/of de culturele groep waartoe zij behoren), door leraren en opleiders, of door de school of opleiding zelf.

Op *Social Justice* georiënteerd (opleidings-) onderwijs kenmerkt zich daarom door een kritische houding ten aanzien van *silencing* en *micro-agressie*, zodat ook leerlingen als Amani zich thuis voelen in het (opleidings)onderwijs en het gevoel hebben dat er ook plaats is voor het (in het geval van Amani) Syrische deel van haar taal en identiteit.

#### Geen louter Amsterdams lectoraat

Wellicht denkt u nu: kansenongelijkheid is een typisch stedelijk probleem waar leerlingen en (aanstaande) leraren in kleine plattelandsgemeenten niets mee te

maken hebben. Maar niets is minder waar. Ten eerste laten ongelijke structuren in de samenleving zich niet tegenhouden door stadsgrenzen. Ook buiten steden als Amsterdam worden (groepen) mensen gemarginaliseerd vanwege klasse, etniciteit, gender, *disability*, ras, religie, opleidingsniveau, leeftijd, de mate waarin de samenleving hun persoonlijke kwaliteiten waardeert enz.

Bovendien is kansenongelijkheid een gezamenlijk probleem van heel de samenleving, en niet alleen van de mensen die eronder lijden. Zo ziet James Baldwin racisme nadrukkelijk als een probleem van het hele land, niet alleen als een probleem van de gemeenschappen die eronder te lijden hebben. Juist mensen uit de dominante groepen zullen zich bewust moeten worden van de onderdrukkende structuren die ze ooit gecreëerd hebben en in stand houden:

“Witte mensen moeten zichzelf in alle eerlijkheid afvragen waarom ze eigenlijk een 'neger' nodig hebben. Want ik ben geen 'neger', ik ben een mens. Maar als jij denkt dat ik een 'neger' ben, dan betekent dat dat jij hem nodig hebt. (...) Als ik niet de 'neger' ben en jullie hem uitgevonden hebben - jullie, de witte mensen hebben hem uitgevonden - dan moeten jullie proberen te ontdekken waarom. De toekomst van het land hangt ervan af, of het deze vraag al dan niet kan stellen.” (Baldwin, 2017, pp. 108-109 - vertaling ML)

In een meer voorzichtige bewoording oppert ook Salman Rushdie in het eerder geciteerde artikel voor *The Times* dat de voormalig kolonisator de onderdrukkende structuren die hij ooit creëerde

onder ogen moet komen en zelf een proces van dekolonisatie door heeft te maken:

“Het is mogelijk om te beweren dat Groot-Brittannië ook moet dekoloniseren; dat te veel van de oude imperialistische houdingen – oorlogszuchtig patriotisme, vreemdelingenhaat, een gevoel van automatische morele superioriteit in alles – nog steeds, net onder de oppervlakte, in de Britse cultuur en zelfs in het ‘Engels’ Engels liggen.” (Rushdie, 1982 – vertaling ML)

Om structuren van onderdrukking te kunnen doorbreken is het van belang dat juist ook mensen die vanwege hun privileges, financiële situatie, hoge opleiding of andere factoren persoonlijk weinig ongelijkheid in kansen ervaren, zich bewust worden van de machtsverschillen en daaruit voortkomende kansenongelijkheid die in de samenleving bestaan. Zo merkte de voormalige president van de *International Reading Association* Nancy Larrick in 1965 al op dat de dominante aanwezigheid van witte kinderen in kinderboeken niet alleen beschadigend is voor het zelfbeeld van kinderen van kleur (dat staat voorop, zou ik willen beklemtonen!), maar ook grote impact heeft op witte kinderen en hun zelfbeeld (al valt het op dat ze hier alleen van jongens spreekt):

“Hoewel zijn lichte huid hem tot een van 's werelds minderheden maakt, leert het witte kind uit zijn boeken dat hij de grote pief is.” (Larrick, 1965, p. 63 – vertaling ML)

Ondanks het gevaar dat we met de aandacht voor bewustwording van de dominante groep precies

deze machtige groep toch weer centraal stellen (Hosseini et al., in preparation), willen we benadrukken dat op *Social Justice* georiënteerd (opleidings) onderwijs naar ons idee een benadering van (opleidings)onderwijs is, waar al het onderwijs ongeacht context zich aan kan committeren. We zouden alle scholen en opleidingen daar in ieder geval graag toe uitdagen (vgl. King & Ladson-Billings, 1990), om te beginnen in Noord-Holland.

#### **Positionality**

Waar we in het tweede deel van deze rede een kritisch perspectief op (opleidings)onderwijs dat op *Social Justice* georiënteerd is presenteerden, willen we hier deze lijn doortrekken naar op *Social Justice* georiënteerd onderwijsonderzoek. We hebben gezien dat het kritische perspectief op (opleidings-) onderwijs kwesties als macht en ideologie aan de orde stelt. Voor op *Social Justice* georiënteerd onderwijsonderzoek betekent dit dat vanuit een kritisch perspectief erkend wordt dat menselijke ervaringen en observaties, net als alle menselijke activiteiten, nooit objectief en waarde vrij zijn, maar gevormd zijn door ideologische oriëntaties, machtsposities en ongelijkheid die voortkomen uit ideologische en historische contexten (Leijgraaf, 2019). Voor op *Social Justice* gericht onderwijsonderzoek is het daarom van belang om als onderzoeker stil te staan bij wat in de internationale literatuur je *positionality* heet. De positie die ik als onderzoeker inneem ten aanzien van de mensen met wie ik onderzoek doe is immers van invloed op de manier waarop ik de wereld om mij heen zie, interpreteer en wil veranderen (Leijgraaf, 2021). Daarom kort iets over mijzelf als de lector die vandaag voor jullie staat.

#### **TOEVAL**

Als kind verwonderde ik me al over de grote verschillen tussen armoede en rijkdom in de wereld, en over het toeval dat ik in niet armoede, oorlog of andere onderdrukkende omstandigheden geboren was maar in een redelijk welvarend gezin in Utrecht aan het eind van de jaren '60. Deze verwondering leidde ertoe dat ik voor mijn vijftigste verjaardag voor vrienden en familie een essay schreef getiteld: 'Tank & ik. Tank, of de Toevalligheid van Geboorte' (Leijgraaf, 2017). Als tiener werd ik actief bij Amnesty International door maandelijks mee te schrijven en autoriteiten over heel de wereld op te roepen politieke gevangenen vrij te laten. Ook mijn eerste belangstelling voor kritische geletterdheid ontstond in die middelbareschooltijd, al wist ik toen nog niet dat dat zo heette. Mijn speciaal project voor mijn examen Nederlands schreef ik over antiautoritaire jeugdliteratuur. Op mijn oude basisschool deed ik in de zesde klas (nu: groep 8) zelfs een onderzoekje, en hoe groot was mijn teleurstelling toen ik ontdekte dat de leerlingen van die klas liever boeken over paarden lasen dan het werk van Guus Kuijer, Karel Eykman of Hans Dorrestijn.

#### **SOCIAL JUSTICE**

Tijdens mijn studie theologie was ik geraakt door bevrijdingstheologen, en verdiepte ik mij intensief in bijbelse bevrijdingsverhalen als Exodus en teksten waarin gerechtigheid centraal stond. Tegelijkertijd bekroop mij steeds meer het gevoel dat ik in zekere zin te laat geboren was, en dat *Social Justice* in Nederland meer iets was van de jaren '60 en '70 van wat inmiddels de vorige eeuw is. Mijn verbazing en vreugde was daarom groot toen ik als lector

Diversiteit & Kritisch Burgerschap van de IPABO in 2008 kennismakte met de onderzoeksgroep *Education for Social Justice, Equity and Diversity* van de ATEE. In de vele jaren dat ik verbonden ben aan deze onderzoeksgroep heb ik veel geleerd van collega's als Geri Smyth, Gyuri Mészáros en Hanneke Jones. In april 2014 nam Jenelle Reeves, professor van de University of Nebraska Lincoln contact met me op, en dat leidde tot een intensieve vriendschap en samenwerking. Net als voor de collega's die ik via de ATEE had leren kennen, was het voor Jenelle veel vanzelfsprekender om kwesties als macht en ideologie in haar opleidingsonderwijs en onderwijsonderzoek te adresseren, dan dat ik in Nederland gewend was.

Toen ik in 2019 de kans kreeg om samen met Monique Volman van de Universiteit van Amsterdam een voorstel voor een promotietraject te schrijven, trok ik de stoute schoenen aan (voor mij voelde dat toen echt zo): in deze promotie zou op *Social Justice* georiënteerd (opleidings)onderwijs centraal staan! Ik was echt ontzettend blij dat Nina Hosseini in 2020 daadwerkelijk aan dit promotietraject begon. Tegen deze achtergrond kunt u zich wellicht voorstellen hoeveel het voor mij betekent dat we vandaag officieel de start van een lectoraat vieren dat (opleidings)onderwijs en kansengelijkheid vanuit een *Social Justice* perspectief benadert.

### DOMINANTE GROEP

Naast deze persoonlijke notities wordt mijn *positionality* ook bepaald door het gegeven dat ik tot de dominante groep in de samenleving behoor. Ik ben een witte, hoogopgeleide vrouw die met ingang van vandaag een specifieke positie binnen een Nederlandse Hogeschool inneemt. Enerzijds beschouw ik het als mijn verantwoordelijkheid om met anderen het kritisch bewustzijn bij mijzelf, bij collega's en (aanstaande) leraren te stimuleren van ook die ongelijkheid die ik persoonlijk niet aan den lijve ervaar. En om vanuit dat kritisch bewustzijn gezamenlijk ongelijkheden in de samenleving en in het (opleidings)onderwijs te bevechten. Anderzijds ben ik me zeer bewust van de valkuilen waarin ik kan stappen, waarvan wellicht de grootste is dat ik met het aanvaarden van deze positie een plek bezet die ook had kunnen worden ingenomen door iemand uit een gemarginaliseerde groep (Cherry, 2021; Lodik, 2021). Een oplossing voor dit dilemma heb ik niet. Wel weet ik dat, om het met de woorden van schrijver en activist Audre Lorde te zeggen, ook voor mij zwijgen geen optie is. In haar oproep om stilte om te zetten in taal en actie en daarbij niet weg te kruipen "achter de bespottelijke afscheidingen die ons zijn opgelegd en die we maar al te vaak accepteren als de onze" (Lorde, 2020/1984, p. 18) klinkt een niet mis te verstane urgentie. Daarom sluit ik deze paragraaf graag af met haar woorden:

... "Het feit dat we hier zijn en dat ik deze woorden hardop zeg is een poging om die stilte te doorbreken en een paar van de verschillen die er tussen ons zijn te overbruggen, want het is niet het verschil dat ons lamlegt, maar de stilte.

... En er zijn zoveel stiltes om te doorbreken."  
... (Lorde, 2020/1984, p. 19)

### Met trots: *counternarratives*

Zowel de bloemlezing van het eerste deel als het verhaal van Carmen in het tweede deel van deze rede kunnen beschouwd worden als *counternarratives* die de pijnlijke en vernederende effecten van de *master narrative* voor mensen uit gemarginaliseerde groepen zichtbaar maken: de geïnternaliseerde zelfhaat in *The bluest Eye* (Morrison, 2022/1970) die voor Neske Beks (2021) zo confronterend was dat ze het boek lang niet kon uitlezen; het gevoel van minderwaardigheid waar Anton de Kom (1934) en Ngũgĩ Wa Thiong'o (1994) over schreven; de vernedering die de broer van Bernadine Evaristo (2021) op school moest ondergaan toen hij moest voorlezen uit *Sambo*; de tegenwerking van mensen en systemen die Carmen ervaart en die het haar tot op de dag van vandaag onmogelijk maakt een zelfstandig leven op te bouwen.

Ik zou deze rede graag willen beëindigen met een aantal voorbeelden van *counternarratives* die in feite trots en zonder verwijzing naar de *master narrative* hun verhaal vertellen. Zoals het prentenboek *Ik ben bruin!* dat geschreven is door Ashok Banker en geïllustreerd door Sandha Prabhat en dat in 2020 in Nederland is uitgegeven door ROSE stories. Vol enthousiasme vertelt en toont het prentenboek vanuit de startzin 'Ik ben bruin!' wat bruin zijn allemaal behelst: liefde, vriendschap, geluk, onderzoeker zijn, of acteur, of elektricien, snor dragend, of niet, met groene ogen, zwarte ogen, bruine ogen, lang haar, geen haar, met tal van hobby's, voorkeuren voor eten, kleding – om maar



een greep te doen. En het boek eindigt met de woorden: "Ik ben bruin! Ik ben geweldig. Ik ben net als jij." (Banker & Prabhat (ill.), 2020) Geen spoor van door de *master narrative* opgedrongen en geïnternaliseerde gevoelens van minderwaardigheid. In tegendeel: een prentenboek vol trots en mogelijkheden.

Een ander voorbeeld is het prentenboek *Idje wil niet naar de kapper* van Michael Middelkoop, geïllustreerd door Lisa van Winsen en ook uitgegeven door ROSE stories (2019). In dit boek heeft het jongetje Idje een grote bos haar waarin hij dingen kan verbergen en waarmee hij allerlei vormen kan creëren. Hij voelt zich een superheld met zijn haar, want "alles is mogelijk." (Middelkoop & van Winsen, 2019) Wat interessant is aan dit prentenboek, is de totale afwezigheid van wat Toni Morrison de 'witte blik' noemde. De witte blik is voor Toni Morrison de blik van de witte onderdrukker waar schrijvers als Ralph Ellison, James Baldwin en Richard Wright mee geconfronteerd werden en tegen ageerden. En dat reageren op en ageren tegen de 'witte blik' is precies hetgeen Toni Morrison weigerde te doen:

... "Ik dacht: dat kan ik niet. Hoe ziet de wereld eruit als hij [de witte onderdrukker – ML] er niet is? De vrijheid, de open wereld die verschijnt, is verbluffend. En ik weet dat de meeste Afro-Amerikaanse vrouwelijke schrijvers hetzelfde deden. (...) Er werd een vrije ruimte geopend door te weigeren elke minuut op de blik te reageren. De blik van iemand anders." (Morrison, 2013 – vertaling ML)

Kenmerkend voor het prentenboek *Idje wil niet naar de kapper* is de volledige afwezigheid van de 'witte blik': noch de illustraties noch de tekst doen een poging dingen, die voor mensen van kleur geen uitleg behoeven, uit te leggen aan een vermoedelijk wit publiek (Boerma & Leijgraaf, in preparation).

Tot slot zou ik willen afronden met de tekst van een nummer van Nina Simone, één van mijn favoriete musici die ik mateloos bewonder om haar donkere stem, geweldige pianospel en vooral om de combinatie van de totaal verschillende en toch samenkomende muzikale lijnen van haar stem en pianospel. Pas in tweede instantie werd ik mij bewust van de rol die ze gespeeld heeft in de Burgerrechten Beweging. Haar 'Young, Gifted and Black' werd uitgeroepen tot 'National Anthem of Black America'. In haar autobiografie schrijft ze hierover:

... "[H]et nieuws dat me echt deed glimmen was dat (...) 'Young, Gifted and Black' zou worden uitgeroepen tot de 'National Anthem of Black America'. Ik zat niet in de beweging voor persoonlijke glorie, maar deze toewijding maakte me erg trots omdat ik liet zien dat ik succes had als protestzanger, dat ik liedjes schreef die mensen zich herinnerden en waardoor ze geïnspireerd waren." (Simone, 2003/1991, pp. 108-109 – vertaling ML)

Uit de tekst en het nummer als geheel spreekt hoop en trots, zonder dat er ruimte gemaakt wordt voor de *master narrative* en zijn verwoestende uitwerking op gemarginaliseerde groepen mensen. Wat centraal gesteld wordt is *being young, gifted and black*<sup>5</sup>:



"Young, gifted and black  
Oh what a lovely precious dream  
To be young, gifted and black  
Open your heart to what I mean

In the whole world you know  
There's a million boys and girls  
Who are young, gifted and black  
And that's a fact

'You are young, gifted and black'  
We must begin to tell our young  
There's a world waiting for you  
Yours is the quest that's just begun

When you feelin' really low  
Yeah, there's a great truth that you should know  
When you're young, gifted and black  
Your soul's intact

How to be young, gifted and black?  
Oh, how I long to know the truth  
There are times when I look back  
And I am haunted by my youth

Oh, but my joy of today  
Is that we can all be proud to say  
'To be young, gifted and black  
Is where it's at'

Is where it's at  
Is where it's at"  
(Simone, 1970)



## Dankwoord

"It takes a village to raise a child," zo leert een beroemd Afrikaans gezegde. Toen mijn ouders begin dit jaar onverwacht ernstig ziek werden, heeft mijn familie ervaren hoezeer dit ook voor de laatste levensjaren van een mens kan gelden. Ook voor een lectoraat geldt dat niemand dat alleen kan doen. En daarom zou ik graag een paar woorden van dank willen uitspreken.

Met de aanvraag van en het instellen van het Lectoraat Kansengelijkheid, heeft Hogeschool IPABO te kennen gegeven een actieve bijdrage te willen leveren aan het bestrijden van ongelijkheid in het (opleidings)onderwijs en in de samenleving. Hiervoor dank ik het College van Bestuur, alsmede voor het door hen in mij gestelde vertrouwen. Ook heel veel dank aan de Stichting tot behartiging van de belangen van R.K. Opleidingscholen in het werkgebied van de Hogeschool IPABO die zich zozeer herkent in de ambitie van Hogeschool IPABO dat het besloten heeft het lectoraat te financieren. Heel veel dank hiervoor en voor het in het lectoraat gestelde vertrouwen.

Ook collega's en studenten van Hogeschool IPABO wil ik heel hartelijk danken. Daarbij denk ik allereerst aan de collega's die het vierdejaars uitstroomprofiel Diversiteit & Kritisch Burgerschap mogelijk maken: Jeroen van Waveren, Nina Hosseini, Jessica Bouva, Inouk Boerma, Zena Bani en Holger de Nooij. Extra dank aan Jeroen en Nina voor het meelesen met deze rede en jullie waardevolle feedback; en aan Nina voor *Het meisje met de*

*luidende stem* (Daré, 2021) waarmee je me verraste toen de lectoraatsaanvraag goedgekeurd bleek te zijn! Ook bedank ik graag mijn directe collega's van het Kenniscentrum voor de samenwerking: Anna Hotze, Annerieke Boland en Ronald Keijzer. In de periode dat ik twijfelde of ik opnieuw lector zou willen worden, hebben jullie mij samen met Anja Tertoolen echt over de streep getrokken. Dank ook aan al de studenten van Hogeschool IPABO met wie ik werk en gewerkt heb, en in het bijzonder aan de studenten die meededen aan de verschillende onderzoeksprojecten: het onderzoeksproject waarin ik samen met Jenelle Reeves onderzoek doe naar het promoten van kritisch bewustzijn bij onze aanstaande leraren van privileges en racisme; het onderzoeksproject waarin ik met Inouk Boerma onderzoek hoe we kritische geletterdheid kunnen bevorderden; en het onderzoek naar het ontwikkelen van een kritische houding ten aanzien van schoolse kennis.

Ook dank ik graag collega's buiten Hogeschool IPABO met wie ik samenwerk. Binnen Nederland wil ik in ieder geval graag Monique Volman, Lisa Gaikhorst, Isolde de Groot en Ada van Dalen noemen. Buiten Nederland dank ik allereerst Jenelle Reeves, in wie ik niet alleen een betrokken en kritische collega heb gevonden maar ook een *soulmate*. We delen een passie voor lezen: zo deed jij mij een paar jaar geleden het boek van Jose Antonio Vargas cadeau (2018). Zeker met Hans erbij raken we niet uitgepraat over literatuur, film en andere kunstuitingen. Ook mag ik altijd bij je aankloppen met mijn Engelstalige artikelen: ook de Engelstalige versie van deze rede heb je voor publicatie gelezen en van feedback voorzien: dank je wel! Ook wil ik je

ervoor bedanken dat ik dankzij jou een aantal zeer hartelijke en bijzondere collega's van University of Nebraska Lincoln heb leren kennen:

Theresa Catalano, Stephanie Wessels en Lauren Gatti.

Naast Jenelle wil ik ook heel graag Hanneke Jones en haar man Francis Jones bedanken – en niet alleen voor het sparren over een aantal ver- taalkwesties waar ik tijdens het schrijven van deze rede tegenaan liep. Behalve dat ik veel van je geleerd heb, Hanneke, hebben we ook altijd ver- schrikkelijk veel plezier. *Thank you very much!* Bij het schrijven van deze rede ben ik door een aantal mensen geholpen die ik hier graag wil bedanken. Allereerst natuurlijk de vrouw die we in deze rede hebben leren kennen als Carmen van Bruggen. Dank je wel, Carmen, voor je hartelijkheid en betrokkenheid! Daarnaast wil ik Amani Baker noemen: dank je wel voor je toestemming om uit je portfolio te mogen citeren. Ook veel dank aan Lisette Albers voor je zorgvuldige transcripties, maar ook voor je betrokkenheid bij het onderwerp van het lectoraat. Veel dank ook aan Marcella Bernstein, voor uw hartelijke en warme reactie toen ik u mailde met de vraag of u me misschien kon helpen aan de tekst van uw interview met Jean Rhys uit 1969 (Bernstein, 1969). En dank aan Monique Schutterop die mij hielp bij het tijdelijk ontsluiten van het archief van *The Times* zodat ik het artikel van Salman Rushdie kon downloaden (Rushdie, 1982). En uiteraard mijn hartelijke dank aan Thé Tjong- Khing voor je toestemming om jouw afbeelding die de voorkant siert te mogen gebruiken.

Last but not least al mijn dank aan Hans van Daalen, voor je liefde, steun en geduld (er gingen

wel heel veel vrije weekenden op aan het schrijven van deze rede). Iedereen die jou ook maar een beetje kent weet van je passie voor literatuur en boeken. Dankzij jou heb ik veel auteurs leren kennen wiens boeken ook voor mij heel belangrijk zijn geworden, zoals James Baldwin en Toni Morrison. Jij was ook degene die voor mij de eerste druk van *Wij slaven van Suriname* wist te vinden (Kom de, 1934). Je was de eerste lezer van mijn rede. Helaas is het mij niet gelukt om alle ideeën die de tekst bij jou opriep (zoals het driedig minderwaardigheids- gevoel dat Carry van Bruggen ervoer: vrouw, Jodin en autodidact; en Paul Célán die sprak van het helen van de door de nazi's verkrachte Duitse taal) te verwerken. In de tijd van je Hemingway-project heb ik *For whom the Bell tolls* met je meegelezen, en daarin trof ik een passage waarin de liefde tussen mensen op een bijzondere manier beschreven wordt. Ik citeer de passage voor jou:

“What you have with Maria, whether it lasts just through to-day and a part of to-morrow, or whether it lasts for a long life is the most important thing that can happen to a human being. There will always be people who say it does not exist because they cannot have it. But I tell you it is true and that you have it and that you are lucky even if you die to-morrow.”  
(Hemingway, 1946, p. 288)

monique  
leijgraaf

## Bibliografie

- **Achebe, C.** (2001). *Home and Exile*. Anchor Books.
- **Adichie, C.** (2009). *The Danger of a Single Story*. [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)
- **Azam, N.** (2017). “Madwoman in the Post-Colonial Era”: A Study of the Female Voice in Jean Rhys’ Wide Sargasso Sea. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(7), 236-242.
- **Baglieri, S., & Bacon, J.** (2020). *Disability Studies in Education and Inclusive Education*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi:10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.1245
- **Baldwin, J.** (1998). A Talk to Teachers. In T. Morrison (Ed.), *James Baldwin. Collected Essays* (Vol. 98, pp. 678-686). The Library of America. (Origineel werk gepubliceerd in 1963.)
- **Baldwin, J.** (2017). *I am not your ‘Negro’*. (R. Peck, Ed.) Vintage International.
- **Banker, A., & Prabhat (ill.), S.** (2020). *Ik ben bruin!* ROSE stories.
- **Banks, J. A.** (1993). The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- **Beks, N.** (2021). *Echo. Essays, Speeches & Brieven*. Em. Querido’s Uitgeverij BV.
- **Bernstein, M.** (1969, June 1). The inscrutable Miss Jean Rhys. *Observer Magazine*, pp. 4042; 49-50.
- **Boerma, I., & Leijgraaf, M.** (in preparation). ‘I thought that was really strange’. Fostering Critical Literacy in Teacher Education.
- **Boylorn, R.** (2017). *Sweetwater: Black Women and Narratives of Resilience, Revised Edition*. Peter Lang.
- **Brontë, C.** (2014). *Jane Eyre*. (B. Mossel, Vert.) Polak & van Gennep. (Origineel werk gepubliceerd in 1847.)
- **Cameron, D.** (2020). Mijn Thuis, de Schilderswijk. In Dipsaus Podcast (Ed.), *De goede Immigrant* (pp. 142-148). Uitgeverij Pluim.
- **Cappello, S.** (2009). Postcolonial Discourse in “Wide Sargasso Sea”: Creole Discourse vs. European Discourse, Periphery vs. Center, and marginalized People vs. white Supremacy. *Journal of Caribbean Literatures*, 6(1), 47-54.
- **Carr, H.** (1996). *Jean Rhys*. Northcote House Publishers Ltd.
- **Cherry, M.** (2021). *The Case for Rage. Why Anger is essential to Anti-Racist Struggle*. Oxford University Press.
- **Collins, P. H.** (2000). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (Second ed.). Routledge.
- **Collins, P. H., & Bilge, S.** (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). Polity Press.
- **Couttenier, M., Standaert, N., & Van Nieuwenhuysse, K.** (2018). *Eurocentrisch denken voorbij: Interculturele Perspectieven in Geschiedenisonderwijs*. Universitaire Pers Leuven.
- **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* (1, Article 8), 139-167.
- **Dabach, D. B.** (2015). “My Student was apprehended by Immigration”: A Civics Teacher’s Breach of Silence in a Mixed-Citizenship Classroom. *Harvard Educational Review*, 85, 383-413.
- **Daré, A.** (2021). *Het Meisje met de luidende Stem*. (A. Nimwegen van, & T. Nimwegen van, Vert.) Uitgeverij Signatuur.

- **Derave, K.** (2012). *Hoe Disability Studies vertaald in de Praktijk? Een Kijk op de Toepassing van het Vakgebied in Vlaanderen*. [https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/893/731/RUG01-001893731\\_2012\\_0001\\_AC.pdf](https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/893/731/RUG01-001893731_2012_0001_AC.pdf)
- **Eberhardt, J. L.** (2019). *Biased. The new Science of Race and Inequality*. William Heinemann.
- **Ellison, R.** (2017). *Onzichtbare Man*. (K. Kooman, Vert.) L.J. Veen Klassiek. (Origineel werk gepubliceerd in 1952.)
- **Esposito, J., & Evans-Winters, V.** (2022). *Introduction to intersectional qualitative Research*. Sage.
- **Evaristo, B.** (2021). *Geef nooit op - een Manifest*. (I. Pieters, Vert.) De Geus.
- **Freire, P.** (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary ed.). (M. Bergman Ramos, Vert.) The Continuum International Publishing Group Inc. (Origineel werk gepubliceerd in 1968.)
- **Gachago, D., Cronje, F., Ivala, E., Condy, J., & Chigona, A.** (2014). Using digital Counterstories as multimodal Pedagogy among South African Pre-service Student Educators to produce Stories of Resistance. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12(1), 29-42. [www.ejel.org](http://www.ejel.org)
- **Galidi Al, R.** (2016). *Hoe ik talent voor het leven kreeg*. Uitgeverij Jurgen Maas.
- **Gorski, P. C.** (2009). What we're teaching Teachers: An analysis of multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318.
- **Gorski, P. C., & Dalton, K.** (2020). Striving for critical Reflection in multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368.
- **Hemingway, E.** (1946). *For whom the Bell tolls*. Jonathan Cape.
- **Hogg, L., & Volman, M.** (2020). A Synthesis of Funds of Identity Research: Purposes, Tools, Pedagogical Approaches, and Outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. doi:10.3102/0034654320964205
- **hooks, b.** (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- **Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M.** (2021). Kansengelijkheid in het Onderwijs: een Social Justice Perspectief voor de Lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(4), 15-25.
- **Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M.** (in preparation). Scoping Review on Social Justice Teacher Education: Practices, Outcomes and Tensions (working title).
- **Janks, H.** (2013). Critical literacy in Teaching and Research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242. doi:10.3402/edui.v4i2.22071
- **Jemal, A.** (2017). Critical Consciousness: A Critique and critical Analysis of the Literature. *Urban Review*, 49(4), 602-626. doi:10.1007/s11256-017-0411-3
- **King, J. E., & Ladson-Billings, G.** (1990). The Teacher Education challenge in Elite University Settings: Developing critical Perspectives for Teaching in a democratic and multicultural Society. *The European Journal of Intercultural Studies*, 1(2), 15-30.
- **Kitts, H.** (2020). Critical Possibilities for Teacher Education. *Research in Education*, 1-15. doi:10.1177/0034523720915738
- **Kom de, A.** (1934). *Wij Slaven van Suriname*. Uitgevers-Mij. Contact.
- **Kom de, A.** (2022). *We Slaves of Suriname*. (D. McKay, Vert.) Polity Press. (Origineel werk gepubliceerd in 1934.)
- **Kool, J.** (2009, oktober). *Disability Studies in Nederland. Op het Snijvlak van Kennis, Uitwisseling en Belangen*. [https://disabilitystudies.nl/sites/disabilitystudies.nl/files/beeld/publicaties/disability\\_brochure\\_0.pdf](https://disabilitystudies.nl/sites/disabilitystudies.nl/files/beeld/publicaties/disability_brochure_0.pdf)
- **Larrick, N.** (1965, September 11). The all-white World of Children's Books. *Saturday Review*, pp. 63-65; 84-85.
- **Leijgraaf, M.** (2017). *Tank & I. Tank, or the Randomness of Birth. An Essay / Tank, of de Toevalligheid van Geboorte. Een Essay*. COS Publishing House / Uitgeverij Cos. [www.moniqueleygraaf.com](http://www.moniqueleygraaf.com)
- **Leijgraaf, M.** (2019). On earlier positivistic Approaches versus current Social Justice Orientations. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. doi:10.1007/978-981-13-1179-6\_180-1
- **Leijgraaf, M.** (2021). 'Wie ben ik om dit Verhaal te vertellen?' Over je Positie en Betrokkenheid als onderwijs-pedagogisch Onderzoeker. In G. Biesta, & M. Janssens (Eds.), *Pedagogiek als betrokken Handelingswetenschap. Over de Relatie tussen onderzoeken en handelen in het Onderwijs* (pp. 77-96). Uitgeverij Phronese.
- **Leijgraaf, M., & Reeves, J.** (forthcoming). 'This is not America!' Attempts to foster Dutch teacher candidates' critical consciousness of racial inequity. In C. Montecillo, C. L. Dobbs, & E. Nerlino (Eds.), *Antiracist Professionals in Education: Pedagogies, Practices, and Policies*.
- **Leijgraaf, M., & Telkamp, X.** (2022). Riddin gezocht! Meer Diversiteit in Schoolboeken. *JSW*, 106(5), 12-15.
- **Levinson, M.** (2012). *No Citizen Left Behind*. Harvard University Press.
- **Lodik, C. M.** (2021). *Het Antiracismehandboek*. A.W. Bruna Uitgevers BV.
- **Lorde, A.** (2020). *Sister Outsider. Essays en Toespraken*. (J. Mijnhijmer, Vert.) Uitgeverij Pluim. (Origineel werk gepubliceerd in 1984.)
- **Louis, É.** (2021, September 26). How Politics becomes a Matter of Life and Death for the working Class. (M. Schoon, Interviewer) <https://www.youtube.com/watch?v=G-AAebUkroU/> <https://www.vpro.nl/buitenhof/kijk/afleveringen/2021/buitenhof-26-september2021.html>
- **McIntosh, P.** (2007). White Privilege and Male Privilege. In J. F. Healey, & E. O'Brien (Eds.), *Race, Ethnicity and Gender. Selected Readings* (2nd ed., pp. 377-384). Pine Forge Press.
- **McLeod, J.** (2010). *Beginning Postcolonialism* (Second ed.). Manchester University Press.
- **Middelkoop, M., & Winden van (ill.), L.** (2019). *Idje wil niet naar de kapper*. ROSE stories.
- **Milner, H. R.** (2007). Race, Culture, and Researcher Positionality: Working through Dangers seen, unseen, and unforeseen. *Educational Researcher*, 36(7), 388-400.
- **Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N.** (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a qualitative Approach to connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- **Morrison, T.** (1984). *Het blauwste Oog*. (W. Dorsman-Vos, Vert.) Uitgeverij Bert Bakker. (Origineel werk gepubliceerd in 1970.)
- **Morrison, T.** (2013, March 7). Reading and Writing: A Conversation between Toni Morrison and Claudia Brodsky. Toni Morrison on Language, Evil and 'the white Gaze'. (C. Brodsky, Interviewer) <https://www.youtube.com/watch?v=FA53E1AgNeM>
- **Morrison, T.** (2022). *The bluest Eye*. Vintage Classics. (Origineel werk gepubliceerd in 1970.)
- **Motha, S.** (2014). *Race, Empire, and English Language Teaching*. Teachers College Press.
- **Ngũgĩ wa Thiong'o.** (1994). *Decolonizing the Mind. The Politics of Language in African Literature*. Zimbabwe Publishing House.
- **Nzume, A.** (2017). *Hallo witte Mensen*. Amsterdam University Press.
- **Peck, R.** (Director). (2017). *I am not your 'Negro'* [Motion Picture].



- **Picower, B.** (2021). *Reading, Writing, and Racism. Disrupting Whiteness in Teacher Education and in the Classroom.* Beacon Press.
- **Pineda, D.** (2021, January 28). Journalist Jose Antonio Vargas lands second Book Deal, for 'White Is Not a Country'. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/entertainment-arts/books/story/2021-01-28/joseantonio-vargas-white-is-not-a-country>
- **Pokhrel, A. K.** (2011). Eurocentrism. In D. K. Chatterjee (Ed.), *Encyclopedia of Global Justice* (pp. 5-25). Springer. doi:10.1007/978-1-4020-9160-5\_25
- **Rhys, J.** (2020). *De wijde Sargassozee.* (W. Dorsman-Vos, Vert.) Uitgeverij Orlando. (Origineel werk gepubliceerd in 1966.)
- **Rushdie, S.** (1982, July 3). The Empire writes back with a Vengeance. *The Times. The Times Digital Archive*, p. 8. [link.gale.com/apps/doc/CS134843107/TTDA?u=ipabo&sid=bookmarkTTDA&xid=2a79b5f9](http://link.gale.com/apps/doc/CS134843107/TTDA?u=ipabo&sid=bookmarkTTDA&xid=2a79b5f9)
- **Said, E. W.** (2022). *Oriëntalisme.* (W. Hulst, Vert.) Amsterdam: Athenaeum - Polak & Van Genneep. (Origineel werk gepubliceerd in 1978.)
- **Şenel, N.** (2014). A Postcolonial Reading of Wide Sargasso Sea by Jean Rhys. *Journal of Language and Literature Education*, 11, 38-45.
- **Simone, N.** (1970). *To Be Young, Gifted and Black. Black Gold.* RCA Records New York.
- **Simone, N.** (2003). *I put a Spell on you. The Autobiography of Nina Simone. With Stephan Cleary.* Da Capo Press. (Origineel werk gepubliceerd in 1991.)
- **Smyth, G., & Santoro, N.** (2015). *Methodologies for Researching Cultural Diversity in Education. International Perspectives.* Trentham Books.
- **Solórzano, D. G., & Yosso, T. J.** (2016). Critical Race Methodology. Counter-Storytelling as an analytical Framework for Educational Research. In E. Taylor, D.

- Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of Critical Race Theory in Education* (Second ed., pp. 127-142). Routledge.
- **Spivak, G. C.** (2003). Three Women's Texts and a Critique of Imperialism. In R. Lewis, & S. Mills (Eds.), *Feminist postcolonial Theory: A Reader* (pp. 306-323). Routledge.
  - **Su, J. J.** (2015). The Empire of Affect: Reading Rhys after Postcolonial Theory. In E. L. Johnson, & P. Moran (Eds.), *Jean Rhys: Twenty-First-Century Approaches* (pp. 171-189). Edinburgh University Press.
  - **Susam, H.** (2015). *Cultureel sensitief Leraarschap. Ontwikkeling van Beroepskwaliteiten van aanstaande Leraren voor pluriforme Scholen.* VU University Press.
  - **Tatum, B. D.** (2017). *Why are all the black Kids sitting together in the Cafeteria? And other Conversations about Race. Revised and updated* (Twentieth Anniversary Edition ed.). Basic Books. (Origineel werk gepubliceerd in 1997.)
  - **Thomas, A.** (2021). *De Roos uit het Beton.* (A. Warmerdam, Vert.) Moon Young Adult.
  - **Truth, S.** (2020). *Ain't I a Woman.* Penguin Books. (Rede uitgesproken in 1851.)
  - **Vargas, J. A.** (2018). *Dear America. Notes of an undocumented Citizen.* Dey St.
  - **Wekker, G.** (2018). *Witte Onschuld. Paradoxen van Kolonialisme en Ras.* Amsterdam University Press B.V.





HOGESCHOOL  
**ipabo**

**Locatie Alkmaar**

Rubenslaan 2-6  
1816 MB Alkmaar

**T** 020 - 613 70 79

**W** [www.ipabo.nl](http://www.ipabo.nl)

**E** [info@ipabo.nl](mailto:info@ipabo.nl)

**Locatie Amsterdam**

Jan Tooropstraat 136  
1061 AD Amsterdam

**Sociale media: @ipabo**

