

Lectoraatsplan

Lectoraat Kansengelijkheid 2022-2026

Monique Leijgraaf

20 december 2022

Inhoud

Lectoraatsplan.....	0
Hoofdstuk 1 instelling lectoraat.....	2
1.1 Aanleiding	2
1.2 Kansengelijkheid en (opleidings)onderwijs.....	2
Hoofdstuk 2: onderzoek.....	4
2.1 Op <i>Social Justice</i> gericht (opleidings)onderwijs.....	4
2.2 Onderzoeksvraag.....	4
2.3 Doorbreken van de <i>master narrative</i>	5
2.4 Onderzoeksmethode.....	5
2.5 Positionaliteit van de onderzoekers.....	6
Hoofdstuk 3: thema's en projecten.....	7
3.1 Thema's binnen het lectoraat.....	7
3.1.1 Thema: Vergroten kritisch bewustzijn van structurele ongelijkheid	7
3.1.2 Thema 2: Kritisch naar curriculum inhouden.....	8
3.1.3 Thema 3: Bevorderen van <i>Critical Literacy</i>	8
3.1.4 Thema 4: De wereld van leerlingen en studenten.....	8
3.1.5 Thema 5: <i>Silencing en micro-agressie</i>	9
3.2 Projecten binnen het lectoraat.....	9
Hoofdstuk 4: Kenniskring, PLG's en financiën.....	13
4.1 Kenniskring en PLG's	13
4.2 Partners	13
4.3 Indicatoren.....	13
4.3 Taken lector.....	14
4.4 Financiën	15
Geciteerde werken.....	16

HOOFDSTUK 1 INSTELLING LECTORAAT

1.1 Aanleiding

Al enige tijd staat het onderwerp kansen(on)gelijkheid ook in Nederland volop in de belangstelling. De documentaire serie Klassen, waarin Sarah Sylbing en Ester Gould achtstegroepers vlak voor het eindadvies voor de middelbare school volgden (<https://www.human.nl/klassen.html>), maakte veel los in Nederland. Zeker tijdens en na de lockdowns ten gevolge van de Coronapandemie besteedden kranten ruimschoots aandacht aan kansen(on)gelijkheid in het algemeen, en binnen het onderwijs in het bijzonder. Journalisten schreven series over scholen in zogenoemd kansarme wijken: zo volgde Kaya Bouma voor de Volkskrant in 2021 de achtstegroepers van basisschool De Tamarinde in Zaandam; en deed Marieke Buijs voor Vrij Nederland verslag van haar ervaringen aan de Huizingaschool in Amsterdam Nieuw-West. In Amsterdam nam de gemeente het initiatief om samen met de Amsterdamse kennisinstellingen een Kenniscentrum Ongelijkheid op te richten (www.kenniscentrumongelijkheid.nl). En commerciële banken lanceerden campagnes waarmee ze kansengelijkheid willen bestrijden.

Ook Hogeschool IPABO hecht grote waarde aan het tegengaan van kansengelijkheid binnen en via het (opleidings)onderwijs. Op verschillende momenten wordt het thema zichtbaar: te denken is aan de tweede periode van het tweede jaar waarin 'omgaan met verschillen' centraal staat, keuzeprogramma's als 'kansengelijkheid' en 'moeilijke onderwerpen in de klas', onderwijs binnen het vakgebied godsdienst / levensbeschouwing, en het vierde jaars uitstroomprofiel 'Diversiteit & Kritisch Burgerschap'. Ook stond het thema kansengelijkheid centraal tijdens een Colleetour in mei 2021 en de jaaropening van augustus 2021.

Het onderwerp kansengelijkheid komt ook zeer nadrukkelijk tot uitdrukking in de onderzoeksprogrammering 2021-2025 van het Kenniscentrum Spelend en Onderzoekend Leren van Hogeschool IPABO. In alle onderzoekslijnen (te weten: Jonge Kind; Bètaonderwijs, Technologie en Duurzame Ontwikkeling; Rekenen-Wiskunde; en Diversiteit & Kritisch Burgerschap) is expliciet aandacht voor het bevorderen van kansengelijkheid in en via het (opleidings)onderwijs. Zeer nadrukkelijk wordt dit zichtbaar in een promotietraject waarin de vraag centraal staat hoe de lerarenopleiding kan bijdragen aan het stimuleren van het kritisch bewustzijn van structurele ongelijkheid onder leraren in opleiding.

Teneinde dit onderwerp op een meer structurele wijze te agenderen binnen zowel het eigen opleidingsonderwijs als het primair onderwijs in Noord-Holland, heeft Hogeschool IPABO met ingang van 2022 het bijzonder lectoraat Kansengelijkheid ingesteld; een lectoraat dat financieel mogelijk is gemaakt door de Stichting tot behartiging van de belangen van R.K.

Opleidingsscholen in het werkgebied van de Hogeschool IPABO. Op 21 juni 2022 is Monique Leijgraaf geïnstalleerd als lector Kansengelijkheid.

1.2 Kansengelijkheid en (opleidings)onderwijs

Hoewel de toegenomen aandacht voor kansengelijkheid in zichzelf verheugend is, moet tegelijkertijd gezegd worden dat de diverse deelnemers aan het publieke debat vanuit zeer verschillende opvattingen en benaderingen over kansengelijkheid spreken. Zo zijn er mensen die vanuit het idee van gelijke behandeling over kansengelijkheid spreken: alle leerlingen en studenten verdienen een gelijke behandeling, zodat onderwijsuitkomsten een weerspiegeling zijn van de intelligentie en inzet van de betreffende studenten en leerlingen. Maar omdat niet alle leerlingen en studenten vanuit gelijke uitgangspunten starten, zijn er ook mensen die er vanuit

gaan dat gelijke behandeling in ongelijke situaties juist zal leiden tot ongelijke uitkomsten. Zij pleiten er daarom voor leerlingen en studenten ongelijk te behandelen willen we kansengelijkheid vergroten. Benaderingen als deze, echter, nemen ons inziens onvoldoende in ogenschouw dat kansengelijkheid in het (opleidings)onderwijs ook structurele oorzaken kent die voortkomen uit onevenwichtige machtsverhoudingen binnen de samenleving rond bijvoorbeeld etniciteit, ras, gender en klasse (Hosseini et al., 2021; Leijgraaf, 2021a; Leijgraaf, 2021b; Leijgraaf, 2022) Het niet betrekken van structurele aspecten van macht en ongelijkheid op het vraagstuk van kansengelijkheid kan ertoe leiden dat verklaringen voor ongelijkheid gezocht worden in de (mindere) kwaliteiten en (de 'andere') achtergrond van groepen of individuen, en niet in het minder waarderen van kwaliteiten van mensen uit gemarginaliseerde groepen door de samenleving, waardoor de ongelijkwaardige inrichting van de samenleving onbetwist blijft. Wij bepleiten daarom een benadering van kansengelijkheid die ook de structurele invloed van macht, marginalisatie en ongelijkheid op het (opleidings)onderwijs adresseert. Deze benadering, die vanuit internationale literatuur een *Social Justice* benadering genoemd kan worden, heeft er oog voor dat (opleidings)onderwijs zowel veelal ongewild en onbewust structurele ongelijkheden in stand kan houden, als actief kan bestrijden; en beoogt het laatste. Op *Social Justice* gericht (opleidings)onderwijs beoogt bestaande kansengelijkheid actief tegen te gaan dan wel kansengelijkheid actief te bevorderen. Dit vraagt om kritisch (opleidings)onderwijs dat structurele ongelijkheid ook binnen het eigen (opleidings)onderwijs actief onderzoekt, bevraagt, en bestrijdt (Hosseini et al., 2021; Leijgraaf, 2022).

HOOFDSTUK 2: ONDERZOEK

2.1 Op *Social Justice* gericht (opleidings)onderwijs

Op *Social Justice* gericht (opleidings)onderwijs heeft zijn wortels in bewegingen die in de jaren '60 van de vorige eeuw vochten voor sociale veranderingen, zoals de Burgerrechtenbeweging in de Verenigde Staten, feministische bewegingen, en bevrijdingsbewegingen in Latijns-Amerika. Op *Social Justice* georiënteerde leraren en opleiders hebben hun blik nadrukkelijk gericht op de samenleving waarbinnen leerlingen, studenten en ook zichzelf functioneren, en streven naar een verbetering van die samenleving: het bestrijden van onderdrukking die mensen uit gemarginaliseerde groepen ervaren, het terugdringen van kansenongelijkheid en de bevordering van vrijheid (Leijgraaf, 2019).

Er is veel aandacht voor een *Social Justice* benadering van (opleidings)onderwijs in landen als de Verenigde Staten, Nieuw Zeeland, het Verenigd Koninkrijk, Schotland, Zuid-Afrika en Canada. Ook in de beroepsstandaarden voor leraren en lerarenopleiders wordt dit zichtbaar. Zo wordt in de tweede standaard van de Amerikaanse standaarden voor lerarenopleiders het bevorderen van *Social Justice* in de lerarenopleiding expliciet als opdracht van lerarenopleiders gezien (Association of Teacher Educators, 2007); en is *Social Justice* de eerst genoemde professionele kernwaarde binnen de Schotse beroepsstandaarden voor leraren (The General Teaching Council for Scotland, 2012, December). In de bekwaamheidseisen voor de Nederlandse leraar basisonderwijs (Onderwijscoöperatie, 2014) en de Nederlandse beroepsstandaard voor lerarenopleiders (VELON, 2018) echter is dat veel minder het geval. Mede daardoor is er bij Nederlandse opleiders en leraren weinig deskundigheid op dit terrein. Bovendien laat onderzoek zien dat thema's als ongelijkheid, machtsrelaties en stereotypering over het algemeen nog weinig aandacht krijgen binnen Nederlandse lerarenopleidingen (Gaikhorst et al., 2020; Sincer et al., 2019).

2.2 Onderzoeksvraag

Met het lectoraat Kansengelijkheid beoogt Hogeschool IPABO samen met het werkveld bij te dragen aan het vormgeven en ontwikkelen van praktijken en inzichten aangaande *op Social Justice* georiënteerd (opleidings)onderwijs. Meer concreet wil het lectoraat zich richten op de vraag hoe leraren(opleiders) hun bewustzijn en handelingsmogelijkheden met betrekking tot kansengelijkheid in zowel het Noord-Hollandse primair onderwijs als het IPABO opleidingsonderwijs kunnen vergroten. Opdat ons (opleidings)onderwijs meer de *homeplace* (bell hooks) wordt waar iedereen er echt toe doet en waar de potentie van de leerlingen en studenten wordt beschermd (Love, 2019); en ons (opleidings)onderwijs het reproduceren (en daarmee doorgeven en versterken) van ongelijke structuren tegengaat en zodoende bijdraagt aan een samenleving waarin mensen meer tot hun recht komen.

De centrale onderzoeksvraag van het lectoraat Kansengelijkheid luidt derhalve:

Hoe kunnen wij als leraren en lerarenopleiders zowel ons kritisch bewustzijn van structurele ongelijkheid als onze handelingsmogelijkheden met betrekking tot het bestrijden van structurele ongelijkheid in het Noord-Hollandse primair onderwijs en het IPABO opleidingsonderwijs vergroten?

2.3 Doorbreken van de *master narrative*

In onze zoektocht naar het vergroten van zowel ons kritisch bewustzijn van structurele ongelijkheid als onze handelingsmogelijkheden die structurele ongelijkheid bestrijden, ligt binnen het lectoraat een bijzonder accent op het doorbreken van wat in de lectorale rede (in navolging van Toni Morrison) genoemd is de *master narrative*: het dominante verhaal van de samenleving waarvan niemand precies weet wie het wanneer vastgesteld heeft, en dat bepaalt wie of wat van waarde wordt geacht en wie of wat niet, wat gewaardeerd en wat geminacht moet worden (Leijgraaf, 2022). Het dominante verhaal van de samenleving maakt dat wij als burgers in de samenleving (zowel persoonlijk als professioneel, zowel individueel als binnen de groepen waartoe we behoren) structuren van ongelijkheid vaak niet of moeilijk als zodanig herkennen. Een belangrijk wapen in het doorbreken van de *master narrative* wordt gevormd door *counternarratives*: verhalen van mensen wier ervaringen vaak niet gehoord worden (Solórzano & Yosso, 2016) en die een doorbreking vormen van de dominantie van de veelgehoorde stemmen (Milner, 2007 - zie verder Leijgraaf, 2022). Binnen het onderzoek van het Lectoraat Kansengelijkheid willen we niet alleen *counternarratives* verzamelen maar ook creëren en inzetten in ons onderwijsonderzoek.

2.4 Onderzoeksmethode

Ook met betrekking tot de wijze waarop we onderzoek doen willen we ervoor waken een *master narrative* (in dit geval: bepaalde in het Westen dominante opvattingen over kennis, onderzoek en manieren van onderzoek doen) zonder enige kritische doordening voort te zetten. Want ook in dominant geworden vormen van onderzoek schuilt het gevaar dat zowel groepen mensen gemarginaliseerd worden als bepaalde vormen van kennis en typen onderzoek uitgesloten worden doordat eenzijdig gedefinieerd is wat voor wetenschappelijk onderzoek mag doorgaan en wat niet; wat ware en werkelijke kennis is en wat niet (Collins, 2000); wat de rol van de onderzoeker mag zijn of wat niet.

Binnen het lectoraat leveren studenten, leerkrachten en lerarenopleiders binnen hun eigen context op hun eigen wijze een bijdrage aan de verkenning van de centrale onderzoeksvraag van het lectoraat. Als overkoepelende onderzoeksactiviteit willen we vanuit het lectoraat op basis van alle onderzoeksactiviteiten binnen het lectoraat diverse *counternarratives* ontwikkelen waarin pogingen centraal staan om binnen het (opleiding)onderwijs de *master narrative* te doorbreken. We zien in een combinatie van vormen van *practitioner research* en *collaborative critical autoethnography* een passende methodologie voor dit overkoepelende lectoraatsonderzoek; en wellicht kunnen delen van deze methodologie ook van waarde zijn voor de diverse onderzoeken van studenten, leerkrachten en lerarenopleiders.

Met betrekking tot *practitioner research* laten we ons denken en handelen voeden door Marilyn Cochran Smith (Cochran-Smith, 2004), Marilyn Cochran Smith & Susan Lytle (2009), Joe Kincheloe (2004), Wilfred Carr & Stephen Kemmis (2004) die werken vanuit het uitgangspunt dat: (a) de status quo verbeterd en meer rechtvaardig moet worden; en (b) dat alle participanten in dat proces richting meer sociale rechtvaardigheid (zoals studenten, leerkrachten, lerarenopleiders) kennis en ervaringen meenemen die van waarde zijn voor het onderzoek en de daarmee beoogde transformatie tot een meer rechtvaardige toekomst. Binnen het lectoraat wordt geen onderzoek gedaan voor anderen, maar staat er met het onderzoek voor iedere deelnemer altijd iets op het spel.

Collaborative critical autoethnography heeft expliciet oog voor macht en machtsrelaties en verbindt kritische sociale theorie met *storytelling*. Kritisch auto-etnografen erkennen de onvermijdelijke privileges die zij naast marginalisering ervaren en nemen verantwoordelijkheid voor hun subjectieve blik door middel van reflexiviteit (Boylorn & Orbe, 2021). Deze vorm van onderzoek is nadrukkelijk gericht op het doorbreken van het dominante verhaal en op het bevorderen van sociale rechtvaardigheid. Stacy Holman Jones (2018) noemt drie doelen van kritische auto-etnografie:

- (1) het onderzoeken van systemen, instellingen en discoursen die sommige mensen bevoorrechten en anderen marginaliseren;
- (2) het mobiliseren en ontwikkelen van de verklarende kaders die de kritische theorie ons aanreikt - door de theorie in actie te brengen door het vertellen van verhalen;
- (3) het opbouwen van kennis over de sociale wereld om nieuwe praktijken te stimuleren.

2.5 Positionaliteit van de onderzoekers

Ons op *Social Justice* georiënteerd onderwijsonderzoek erkent 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. Het is voor ons daarom van belang om als onderzoeker expliciet 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.

HOOFDSTUK 3: THEMA'S EN PROJECTEN

3.1 Thema's binnen het lectoraat

Onderzoek naar het vergroten van kansengelijkheid waarbij ook de structurele invloed van macht, marginalisatie en ongelijkheid op (opleidings)onderwijs geadresseerd wordt, vraagt om een concretisering van het onderwerp kansengelijkheid in afzonderlijke thema's. Gevaar hierbij is dat de onderscheiden thema's los van elkaar gezien worden, terwijl juist de samenhang en de wederzijdse beïnvloeding van de thema's van belang zijn. Net als individuen of groepen mensen worden ook sociale problemen als kansengelijkheid beïnvloed door een veelheid aan in dit geval marginaliserende en benadelende aspecten. Dat maakt dat kansengelijkheid benaderd moet worden vanuit die overlappende en onderling afhankelijke systemen van benadeling. Met het oog op de werkbaarheid kiezen we er desalniettemin voor het lectoraatsonderwerp in een aantal thema's uiteen te leggen.

Binnen het lectoraat Kansengelijkheid worden de volgende thema's onderscheiden:

1. Vergroten van het **kritisch bewustzijn** van structurele ongelijkheid bij lerarenopleiders en (aanstaand) 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 (aanstaand) leraren en leerlingen primair onderwijs;
4. Het waarderen en betrekken van de **wereld van leerlingen en studenten** op het (opleidings)onderwijs;
5. Kritisch op **silencing** en **micro-agressie**.

In de volgende paragrafen worden deze thema's beknopt besproken.

3.1.1 Thema: Vergroten kritisch bewustzijn van structurele ongelijkheid

"Not everything that is faced can be changed; but nothing can be changed until it is faced" (Baldwin, 2017, p. 103). Deze woorden van James Baldwin geven kernachtig uitdrukking aan het belang van kritisch bewustzijn (Freire, 2005a; 2005b) van ongelijkheid en de *master narrative* 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. Zeker wanneer structurele ongelijkheden diepgeworteld zijn geraakt in de samenleving in het algemeen en het (opleidings)onderwijs in het bijzonder, is het vaak moeilijk om ze als zodanig te (h)erkennen. Om als (aanstaand) leraar of lerarenopleider in verzet te kunnen komen tegen kansengelijkheid, is het belangrijk eerst bewustzijn te ontwikkelen van structurele ongelijkheden en hoe deze doorwerken in alledaagse praktijken. Hoewel het vergroten van dit bewustzijn niet automatisch betekent dat dit in nieuw handelen kan worden omgezet, is dit wel een eerste stap om te komen tot nieuw handelen (Cochran-Smith, 2004).

3.1.2 Thema 2: Kritisch naar curriculum inhouden

Wil (opleidings)onderwijs georiënteerd zijn op *Social Justice*, zal de (aanstaand) leerkracht of opleider zich er bewust van moeten zijn dat curriculum inhouden (al dan niet vastgelegd in bestaande methodes) 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 (Leijgraaf, 2014). 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).

3.1.3 Thema 3: Bevorderen van *Critical Literacy*

Zoals rond curriculum inhouden macht een bepalende factor is of kan zijn, zo is dat ook het geval voor romans en andere literaire werken. In haar TED talk *The Danger of the single Story* verhaalt Chimamanda Ngozi Adichie (2009) beeldend en overtuigend van het gevaar van eenzijdige verhalen. 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). De benadering die expliciet oog heeft voor deze relatie tussen macht, taal en verhalen is bekend geworden onder de naam *critical literacy*; een benadering die (jonge) mensen wil stimuleren "to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources" (Janks, 2013, p. 227).

Hoewel in Nederland al geruime tijd belangstelling is voor cultureel diverse kinderboeken, bestaat er nog geen krachtige traditie waarbinnen lezers worden uitgedaagd aan de hand van kinder- en jeugdboeken macht, taal en identiteit te onderzoeken zoals dat gebeurt binnen *critical literacy* (Van den Bossche & Klomberg, 2020). Daarom wil het lectoraat Kansengelijkheid (in samenwerking met onderzoeksactiviteiten rond leesplezier en leesbevordering) aan de hand van dit thema het kritisch bewustzijn van zowel opleiders, (aanstaand) leraren en leerlingen stimuleren aan de hand van zowel kinder- en jeugdliteratuur als literatuur voor volwassenen; en daarmee *critical literacy* vormgeven binnen het primair onderwijs in Noord-Holland en het opleidingsonderwijs aan Hogeschool IPABO. Literaire werken die als *counternarrative* beschouwd kunnen worden spelen een belangrijke rol in dit stimuleren van kritische geletterdheid bij (aanstaand) leraren.

3.1.4 Thema 4: De wereld van leerlingen en studenten

Het veelal onbewust en ongewild in stand houden van in de samenleving bestaande ongelijke structuren door het (opleidings)onderwijs, wordt onder meer zichtbaar in het niet of nauwelijks waarderen en betrekken van de wereld van de leerlingen en studenten in het opleidingsonderwijs (Moll et al., 1992). Zeker wanneer de kennis en ervaringen die leerlingen en studenten thuis en binnen hun eigen gemeenschappen opdoen (in de literatuur wordt dit aangeduid met *funds of*

knowlegde) niet alleen onbekend maar ook ongewoon zijn voor de leraar of opleider, wordt met het niet betrekken van deze kennis en ervaringen indirect het signaal afgegeven dat deze kennis en ervaringen van buiten de school niet van waarde zouden zijn, hetgeen een deficit perspectief in de hand werkt (Leijgraaf, 2022). Positief geformuleerd: met het waarderen en betrekken van de kennisbronnen waar de leerlingen en hun ouders dan wel studenten mee de klas inkomen (ook wanneer deze door de leraar of opleider vanuit het eigen cultureel referentiekader beschouwd worden als 'vreemd' en 'anders'), verwerp je als leraar of opleider vooroordelen en stereotypen en laat je zien dat je er vanuit gaat 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). Het kan er aan bijdragen dat leerlingen en studenten zich meer thuis voelen binnen het (opleidings)onderwijs; dat ze elkaar beter leren kennen; en dat ze een breder perspectief op de wereld ontwikkelen.

3.1.5 Thema 5: *Silencing en micro-agressie*

Het niet of onvoldoende betrekken van de *funds of knowlegde* van leerlingen en studenten, dat centraal staat in thema 4, kan als een vorm van *silencing* en wellicht ook micro-agressie gezien worden. Bij *silencing* gaat het om het onbenoemd laten en niet agenderen van zaken die het leven van de leerling of student beïnvloeden (Dabach, 2015). Door hier geen aandacht voor te hebben (omdat, bijvoorbeeld, het lesprogramma dat naar het oordeel van de opleider of leraar niet toelaat), wordt onbedoeld de indruk gewekt bij de leerlingen of studenten dat deze zaken (die voor het leven van de student of leerling van belang zijn) in feite niet van belang zijn. Zo kan het negeren van de moedertaal van leerlingen en studenten de indruk wekken dat de moedertaal van minder belang en gewicht is dan de Nederlandse taal. Zeker wanneer de samenleving de opleiders of leraren op bepaalde aspecten meer privileges toekent dan de leerling(en) of student(en) waarmee zij werken, maakt *silencing* dat de leraar of opleider de ongelijke structuren in de samenleving onbewust en ongewild voortzet en versterkt.

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.

3.2 Projecten binnen het lectoraat

Hoewel niet op voorhand te voorzien is binnen welke projecten de komende jaren onderzoek gedaan zal worden (en omdat we nadrukkelijk de ruimte willen behouden om in te springen op mogelijkheden die al dan niet onverwacht ontstaan), wil in deze paragraaf een kort overzicht geschetst worden van de in december 2022 bekende projecten.

Project	Korte omschrijving	Beoogde opbrengsten
Promotieonderzoek Social Justice Teacher Education	Binnen dit promotieonderzoek gaat Nina Hosseini na hoe we als lerarenopleiders het kritisch bewustzijn bij aanstaand leraren van structurele ongelijkheid kunnen vergroten.	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaties en presentaties; • Proefschrift; • Onderwijs IPABO vrije ruimte minor 2 rond

	<p>Bij dit promotieonderzoek zijn lerarenopleiders en studenten van de HAN, Pabo Almere en IPABO actief betrokken. Dit onderzoek past binnen thema 1.</p>	<p>kansengelijkheid vanuit een <i>Social Justice</i> perspectief</p>
<p>Onderzoek opleiders kenniskring</p>	<p>Binnen de kleine kenniskring zijn twee opleiders van de IPABO actief: Lianne Plutschouw en Zena Bani.</p> <p>Naar het zich op het moment van schrijven laat aanzien zal het onderzoek van Lianne Plutschouw een bijdrage leveren aan de vraag hoe we in ons onderwijs de wereld van leerlingen en hun ouders beter kunnen betrekken bij ons onderwijs. Dit onderzoek past binnen thema 4.</p> <p>Naar het zich op het moment van schrijven laat aanzien zal het onderzoek van Zena Bani betrekking hebben op thema islamofobie. Dit onderzoek past binnen thema 5 (<i>silencing</i> en <i>micro-agressie</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaties en presentaties • Diverse <i>counter-narratives</i> • Concrete handvatten, materialen en ideeën die bijdragen aan meer op <i>Social Justice</i> gericht (opleidings)onderwijs
<p>Onderzoek leerkrachten in PLG's</p>	<p>Binnen leerkracht PLG's ontwikkelen we gezamenlijk nieuw denken en handelen waarmee het onbewust voortzetten van structurele ongelijkheid door het onderwijs doorbroken wordt zodat het onderwijs actief bijdraagt aan een meer rechtvaardige samenleving. Halfjaarlijks worden leerkrachten uit het Noord Hollands primair onderwijs uitgenodigd te participeren in deze leerkracht PLG's.</p> <p>Daarnaast ondersteunt het lectoraat in een aparte leerkracht PLG het project <i>Samen leren in de wijk</i> (waarin enkele STWT basisscholen en wijkpartners gezamenlijk de verantwoordelijkheid op zich nemen voor een vertrouwde en samenhangende leef- en leeromgeving voor de kinderen van Nieuw-West en daarmee diverse dominante verhalen over wat onderwijs is, doorbreken). De ondersteuning richt zich op het op een onderzoeksmatige wijze ophalen en verzamelen van ervaringen en verhalen die binnen <i>Samen leren in de wijk</i> ontstaan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaties en wellicht presentaties • Concrete handvatten, materialen en ideeën (afgestemd op de ambitie van de deelnemende leerkrachten en hun scholen) die bijdragen aan meer op <i>Social Justice</i> gericht (opleidings)onderwijs • Diverse <i>counter-narratives</i> • Publicaties en wellicht presentaties

Onderzoek met oud-studenten IPABO	Binnen het lectoraatsonderzoek <i>Structurele ongelijkheid in beeld</i> ontwikkelen we samen met oud-studenten van Hogeschool IPABO <i>counternarratives</i> die structurele ongelijkheid binnen het (opleidings)onderwijs zichtbaar maken.	<ul style="list-style-type: none"> • Diverse <i>counternarratives</i> • Publicaties
Student PLG's	<p>Op twee lectoraatsthema's worden student PLG's gevormd:</p> <p>Een student PLG voor bachelor studenten uit het vierde jaar die hun afstudeeronderzoek graag willen doen rond het thema 'kritisch naar curriculum inhouden' (thema 2).</p> <p>Een student PLG voor bachelor studenten uit het vierde jaar die hun afstudeeronderzoek graag willen doen rond het thema <i>critical literacy</i> (thema 3). Deze student PLG wordt vormgegeven in samenwerking met Inouk Boerma (onderzoeker leesplezier en leesbevordering).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bachelor afstudeerartikelen rond beide thema's • Onderzoeksinstrumenten • Publicaties en presentaties
Schurende en naburige teksten	Samen met de KPZ (penvoerder) en Iselinge participeert het lectoraat samen met Inouk Boerma (onderzoeker leesplezier en leesbevordering) in het project 'Schurende en naburige teksten', waarin burgerschap en lezen met elkaar worden verbonden. Aan dit project nemen 7 vierde jaars bachelorstudenten deel. Dit project valt binnen thema 3 (<i>critical literacy</i>).	<ul style="list-style-type: none"> • Kritisch burgerschaps- (opleidings)onderwijs rond een prentenboek, een kinderboek en een Young Adult roman; • Publicatie
SPRONG consortium 'Waardengedreven handelen bij complexe situaties in een context van diversiteit'	Het lectoraat participeert in het door Radiant partners en diverse basisscholen gevormde Sprong consortium 'Waardengedreven handelen bij complexe situaties in een context van diversiteit'. Hierbij werkt het lectoraat direct samen met basisschool De Tamarinde in Zaandam. Binnen dit consortium komen meerdere lectoraatsthema's aan de orde.	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaties en presentaties
Overkoepelend lectoraatsonderzoek	Op basis van alle onderzoeksactiviteiten van studenten, leerkrachten, lerarenopleiders en andere partners wil het lectoraat als overkoepelende onderzoeksactiviteit diverse <i>counternarratives</i> ontwikkelen waarin pogingen centraal staan om binnen het	<ul style="list-style-type: none"> • Diverse <i>counternarratives</i> • Inzichten mbt passende methoden van onderzoek • (Boek)publicatie(s) en presentatie(s)

	<p>(opleiding)onderwijs de <i>master narrative</i> te doorbreken. Dit overkoepelend lectoraatsonderzoek beoogt ook passende methoden van onderzoek te ontwikkelen. Daartoe verkennen we op het moment van schrijven een samenwerking met het HvA lectoraat <i>Creative Media for Social Change</i>. Ook verdiepen we ons in vormen van <i>critical autoethnography</i>.</p>	
--	---	--

HOOFDSTUK 4: KENNISKRING, PLG'S EN FINANCIËN

4.1 Kenniskring en PLG's

De kenniskring bij het lectoraat bestaat uit twee interne kenniskringleden van ieder 0,1 FTE; een promovendus die is aangesteld voor 1,0 FTE en een lector die eveneens is aangesteld voor 1,0 FTE. Binnen de kenniskring streven we gezamenlijk naar een *safe/brave space* (Arao & Clemens, 2013) waarin zowel de veiligheid als de vertrouwdeheid bestaat om gezamenlijk bestaande maar vaak moeilijk zichtbare structuren van ongelijkheid te ontdekken en ook onze eigen internalisatie van de *master narrative* kritisch te onderzoeken.

Daarnaast zijn er leerkracht PLG's en student PLG's actief binnen het lectoraat. Binnen de leerkracht PLG's ontwikkelen we gezamenlijk nieuw denken en handelen waarmee het onbewust voortzetten van structurele ongelijkheid door het onderwijs doorbroken wordt zodat het onderwijs actief bijdraagt aan een meer rechtvaardige samenleving. Binnen de student PLG's ontmoeten 4^e jaars bachelor studenten elkaar binnen de afstudeerthema's '*critical literacy*' of 'kritisch naar schoolse kennis'. Ook binnen deze PLG's wordt gestreefd naar een *safe/brave space*.

4.2 Partners

Het lectoraat Kansengelijkheid werkt samen met een aantal partners, en streeft er naar de komende jaren het aantal partnerschappen uit te breiden.

Op dit moment werkt het lectoraat samen met:

- De UvA in de begeleiding van het promotietraject van Nina Hosseini;
- Radiant partners en diverse basisscholen binnen het SPRONG project Waardengedreven handelen bij complexe situaties in een context van diversiteit';
- KPZ en Iselinge Hogeschool binnen het project 'schurende en naburige teksten';
- Schoolbesturen waarvan leerkrachten participeren in leerkracht PLG's;
- University of Lincoln Nebraska in projecten rond privileges en racism.

Daarnaast verkent het de samenwerking met het HvA lectoraat *Creative Media for Social Change*.

4.3 Indicatoren

De opbrengsten en resultaten vanuit het hele kenniscentrum zoals opgenomen in de jaarplannen staan benoemd in tabel 1.

Tabel 1

	2021	2022	2023	2024	2025	2026	
Beroepspraktijk en Maatschappij	25	30	35	35	35	35	

Onderwijs (hoger) en professionalisering	15	15	20	20	20	25	
Kennisontwikkeling	5	5	10	10	15	15	

4.3 Taken lector

De taken van de lector zijn:

Resultaatgebied 1: Strategieontwikkeling

- Ontwikkelt de korte- en langetermijndoelstellingen van de kenniskring en adviseert het College van Bestuur daarover;
- Draagt zorg voor een visie en programmaontwikkeling voor de kenniskring;
- Draagt zorg voor een meerjarenplanning en -begroting.

Resultaatgebied 2: Programma- en projectontwikkeling onderzoek en onderwijs

- Ontwikkelt de korte- en langetermijnplanning van onderzoeks- en onderwijsprogrammering voor de kenniskring;
- Zet projecten op en vult deze in (resultaatformulering, capaciteit, kwaliteit, tijd en middelen);
- Verwerft opdrachtgevers, sponsors en subsidieverstrekkingen voor uit te voeren programmaonderdelen c.q. af te nemen resultaten.

Resultaatgebied 3: Uitvoering programma kenniskring

- Stuurt het programma en de daaronder vallende projecten aan;
- Stuurt deelnemers van de kenniskring aan, dan wel zoekt deelnemers voor de kenniskring en faciliteert de uitvoering onder andere door coaching;
- Stelt doelen en ondersteunt deze met methoden en technieken;
- Bewaakt de planning, voortgang en de kwaliteit van de inbreng van de diverse medewerkers;
- Draagt zorg voor de evaluatie en bijstelling van het activiteitenprogramma;
- Draagt zorg voor regelmatige voortgangsrapportages aan het College van Bestuur en stakeholders en legt verantwoording af over de behaalde resultaten.

Resultaatgebied 4: Netwerkontwikkeling en strategische positionering

- Creëert en onderhoudt netwerken met andere autoriteiten op het kennisgebied en stakeholders (opdrachtgevers, branches, bedrijven, instellingen en overheden) in nationaal en internationaal verband;
- Vertegenwoordigt de kenniskring bij het verwerven van opdrachten, zorgt voor het beschikbaar komen van financiële middelen en vertegenwoordigt de kenniskring in de media en op congressen door middel van presentaties en publicaties.

Resultaatgebied 5: Leidinggeven aan de kenniskring

- Geeft functioneel leiding (onder andere door coaching en supervisie) aan docenten van alle functieniveaus en aan ondersteunende medewerkers bij het aansturen van opleidingen, sectoren, etc.;
- Is verantwoordelijk voor de personele zorg, het personeelsbeheer, de werving en selectie van personeel binnen de kenniskring;
- Bewaakt en bevordert de identiteit/cultuur van de kenniskring;
- Behartigt de belangen van de kenniskring.

4.4 Financiën

Het lectoraat is financieel extern ondersteund door de Stichting tot behartiging van de belangen van R.K Opleidingsscholen in het werkgebied van Hogeschool IPABO.

Lector

De lector bij dit bijzonder lectoraat is in dienst bij Hogeschool IPABO en op basis van cofinanciering met de verhouding 60/40 worden de kosten verdeeld.

Werkveld

In overleg met het werkveld is ook hier sprake van cofinanciering, Jaarlijks is er 1.000 uur beschikbaar vanuit het lectoraat waarvoor schoolbesturen kunnen participeren tegen een vaste vergoeding van EUR 50 per uur.

Kenniskring

Voor de kenniskring worden naast de lector en de promovendus ook twee docent-onderzoekers ingezet.

Resumerend bedraagt de externe financiering:

	Periode	2022	2023	2024	2025	Totaal
Lector	Januari 2022 t/m december 2025	75.986	75.986	75.986	75.986	303.944
Werkveld	Augustus 2022 t/m juli 2025	20.833	50.000	50.000	29.167	150.000
Kenniskring- leden	Augustus 2022 t/m december 2025	8.575	20.580	20.580	20.580	70.315
		105.394	146.566	146.566	125.733	524.259

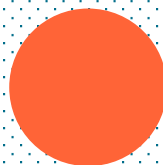
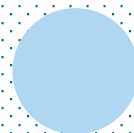
Geciteerde werken

- Adichie, C. (2009). *The Danger of a Single Story*. Opgeroepen van TED Conference: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and justice. In L. M. Landreman (Red.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (pp. 135-150). Stylus Publishing, LLC.
- Association of Teacher Educators. (2007, February 5). *Teacher Educators Standards*. Opgeroepen van Association of Teacher Educators: <https://ate1.org/standards-for-teacher-educators>
- Baldwin, J. (2017). *I am not your 'Negro'*. (R. Peck, Red.) Vintage International.
- Banks, J. A. (1993). The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Boerma, I., & Leijgraaf, M. (in preparation). 'I thought that was really strange'. Fostering Critical Literacy in Teacher Education.
- Boylorn, R., & Orbe, M. P. (Red.). (2021). *Critical Autoethnography. Intersecting cultural Identities in everyday Life. Second Edition*. Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research [EPub]*. Routledge Falmer.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the Road. Race, Diversity and Social Justice in Teacher Education*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance. Practitioner Research for the next Generation*. Teachers College Press.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (Second ed.). Routledge.
- 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.
- Freire, P. (2005a). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary ed.). (M. Bergman Ramos, Vert.) The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, P. (2005b). *Education for critical Consciousness*. Continuum.
- Gaikhorst, L., Post, J., März, V., & Soeterik, I. (2020). Teachers Preparation for urban Teaching: a multiple Case Study of three primary teacher education Programmes. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 301-317.
- 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
- Holman Jones, S. (2018). Creative Selves/creative Cultures: Critical Autoethnography, Performance and Pedagogy. In S. Holman Jones, & M. Pruyn (Red.), *Creative Selves/creative Cultures: Critical Autoethnography, Performance and Pedagogy* (pp. 3-20). Palgrave Macmillan.
- 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.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in Teaching and Research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242. doi:10.3402/edui.v4i2.22071

- Kincheloe, J. L. (2004). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* (Second ed.). Routledge.
- Leijgraaf, M. (2014). Educating for a socially just Future: Making heard the Voices of the Oppressed. In ATEE 2013 Annual Conference Proceedings, *Educating for the Future* (pp. 62-72). ATEE.
- Leijgraaf, M. (2019). On earlier positivistic Approaches versus current Social Justice Orientations. In M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. doi:10.1007/978-981-13-1179-6_180-1
- Leijgraaf, M. (2021a, augustus). Kansen(on)gelijkheid. De impact van de leraar - een eerste verkenning. Webinar Hogeschool IPABO. Opgehaald van https://www.youtube.com/watch?v=Ml5GRPQmxgA&ab_channel=HogeschoolIPABO
- Leijgraaf, M. (2021b, november). Kansen(on)gelijkheid. De impact van de leraar - een verdere verkenning. Webinar Hogeschool IPABO. Opgehaald van <https://www.youtube.com/watch?v=WRyVlPBfyfBE>
- Leijgraaf, M. (2022). "Ik snap oprecht niet hoe dit Systeem kan bestaan." *Bevorderen van Kansengelijkheid door het doorbreken van de Master Narrative*. Hogeschool IPABO.
- 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.
- Love, B. L. (2019). *We want to do more than survive. Abolitionist Teaching and the Pursuit of educational Freedom*. Beacon Press.
- 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.
- Onderwijscoöperatie. (2014). *Herijking Bekwaamheidseisen. Ingangsdatum 1 augustus 2017*. Opgehaald van <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/sites/2/2017/10/Bekwaamheidseisen-ingangsdatum-1-augustus-2017.pdf>
- Picower, B. (2021). *Reading, Writing, and Racism. Disrupting Whiteness in Teacher Education and in the Classroom*. Beacon Press.
- Sincer, I., Severiens, S., & Volman, M. (2019). Teaching Diversity in Citizenship Education: Context-related Teacher Understandings and Practices. *Teaching and Teacher Education*, 78, 183-192. doi:10.1016/j.tate.2018.11.015
- 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 (Red.), *Foundations of Critical Race Theory in Education* (Second ed., pp. 127-142). Routledge.
- Susam, H. (2015). *Cultureel sensitief Leraarschap. Ontwikkeling van Beroepskwaliteiten van aanstaande Leraren voor pluriforme Scholen*. VU University Press.
- The General Teaching Council for Scotland. (2012, December). *The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*. Opgehaald van <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>
- Van den Bossche, S., & Klomberg, A. (2020). *Jeugdliteratuur door de Lens van etnisch-culturele Diversiteit* (Vol. 33 Stichting Lezen Reeks). Eburon.

VELON. (2018, maart). *Beroepsregistratie / Beroepsstandaard*. Opgeroepen van VELON:
https://registratiesite.brlo.nl/CMS/VELON/Downloadpagina/Algemeen/4eDruk_BRLO_Boekje1_Beroepsst._v2.pdf

HOGESCHOOL
!pabo



HOGESCHOOL
ipabo

Locatie Alkmaar
Rubenslaan 2-6
1816 MB Alkmaar

Locatie Amsterdam
Jan Tooropstraat 136
1061 AD Amsterdam

Postadres
Postbus 90506
1006 BM Amsterdam

020-613 70 79
info@ipabo.nl
ipabo.nl