

LEZEN VOOR WAARDEN

Taal en burgerschap in de klas

Yra van Dijk en Marie-José Klaver (redactie)

Boom



Met onderstaande unieke activeringscode krijg je via **www.boomdocent.nl** toegang tot het online boek en extra materiaal. Deze code is persoonsgebonden en gekoppeld aan deze editie. Na activering van de code is de online omgeving twee jaar toegankelijk. De code kan tot zes maanden na het verschijnen van een volgende editie geactiveerd worden. De code is eenmalig te gebruiken.

Omslagontwerp: Haagsblauw, Den Haag

© 2025 Yra van Dijk en Marie-José Klaver (red.) | Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Auteursrecht ten aanzien van tekst- en datamining en machinelearning is nadrukkelijk voorbehouden.

Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bijvoorbeeld een (digitale) leeromgeving of een reader in het onderwijs (op grond van artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-uvo.nl.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher. No part of this publication may be reproduced in the context of text and data mining, machine learning or for any other purpose which is not expressly permitted by law without permission of Boom Uitgevers.

ISBN 9789024472192

NUR 841

www.boomdocent.nl

www.boom.nl/hogeronderwijs

Inhoud

Inleiding: elke leerling is een nieuw begin	6
Leeswijzer	10
Deel I: Frames en discoursen analyseren	15
1 De leerling als kenner en activist: hiphop-onderwijs voor inclusie en identiteit	17
<i>Aafje de Roest</i>	
2 Nederland bloedt: politieke framing in het taalonderwijs	27
<i>Robbert Wigt</i>	
3 Literatuuronderwijs met oog voor representatie	35
<i>Jeroen Dera</i>	
4 Schandalen leren lezen: kritische mediageletterdheid met Jacob Israël de Haan	45
<i>Gaston Franssen</i>	
5 Verkennen, verbeelden, verwarren: representatie van wetenschap(pers) in jeugdliteratuur	55
<i>Frauke Pauwels</i>	
Deel II: Taal vinden voor wereldproblemen	67
6 Literatuur en de wereld: stilte in een omgeving vol chaos	69
<i>Karin Amatmoekrim</i>	
7 Nachtmerries en toekomstvisioenen: over klimaatverandering in het literatuuronderwijs	79
<i>Elwin Savelsbergh en Lys Norbruis</i>	

8	Klimaatretorica in de klas: ethisch overtuigen met Aristoteles	91
	<i>Marc van Oostendorp</i>	
9	We vragen ons af wat jullie nu aan het doen zijn. Over het politieke in de hedendaagse poëzie	101
	<i>Laurens Ham en Bram Leven</i>	
10	Leesverwondering in de lespraktijk: cultuurbewustzijn door allegorie en actualiteit	111
	<i>Ineke Renkema</i>	
	Deel III: Kritisch denken, dialoog en interpretatie	119
11	De vraag als antwoord: literaire interpretatie voor dialoog en begrip	121
	<i>Vincent Hernot en Paul Moeyes</i>	
12	Elk woord is het waard: leren denken over democratische dilemma's	133
	<i>Lars Kloet</i>	
13	Geboorteland Afghanistan: kritisch denken over migratie	143
	<i>Gepco de Jong</i>	
14	Chatbots als sparringpartners: leesonderwijs en burgerschapsvorming in het AI-tijdperk	153
	<i>Arjan van Dalen en Els Stronks</i>	
15	Tussen dier en mens: het close readen van de tussenruimtes in <i>Krekel</i> van Annet Schaap	167
	<i>Yra van Dijk en Nienke Draaisma</i>	
	Deel IV: Taal vinden voor verschil	177
16	Taal die ruimte maakt: Over diversiteit en inclusie in de klas	179
	<i>Farah Ramezani</i>	
17	Inspiratiesessie: 'Hoe voer je gesprekken over racisme in de klas?'	193
	<i>Lucelle Comvalius</i>	
18	Lezen over liefde: Spiegels en vensters in queer jeugddromans	199
	<i>Sanne Parlevliet</i>	

19	‘We zijn allebei ballingen’: close reading voor ethiek en diep begrip	211
	<i>Yra van Dijk en Els Willemsen</i>	
	Deel V: Klas- en schoolgemeenschap verbinden	223
20	Hoe we samenlezen: belonging binnen en buiten de klas	225
	<i>Sara Lozano Parra en Willemijn Rinnooy Kan</i>	
21	Iedereen kan op straat belanden: burgerschap in de buurt	237
	<i>Willem Goedhart en Marie-José Klaver</i>	
22	‘Wij zijn de toekomst van dit land’: de visie van leerlingen op burgerschapsonderwijs	243
	<i>Saranne Schümers</i>	
	Deel VI: Taal uit het verleden: het historisch onbekende lezen	253
23	E is voor Eendracht: lezend burgerschap in historisch perspectief	255
	<i>Feike Dietz</i>	
24	Reynaert de Vos op het vmbo: lezen en schrijven over stereotypen en schijnheiligheid	265
	<i>Joke Brasser en Matijs Lips</i>	
25	In gesprek met de (historische) ander: hoe afstand betekenis krijgt in het literatuuronderwijs	277
	<i>Sander Bax, Sarah Badwy, Pim van der Helm, Roos Joosten en Erwin Mantingh</i>	
26	Multatuli als witte redder? Literatuurhistorisch redeneren als kritische leesstrategie	291
	<i>Oeds van Middelkoop</i>	
	Over de auteurs	305

Inleiding: elke leerling is een nieuw begin

Yra van Dijk en Marie-José Klaver

'Fictie laat ons zien wat het betekent om mens te zijn en hoe moeilijk het is een fatsoenlijk mens te blijven als de omstandigheden onfatsoenlijk worden.' (Renate Dorrestein)

Wat een opdracht: jongeren opvoeden tot burgers. Waar te beginnen, in een tijd waarin meningen zwaarder wegen dan feiten, algoritmes meer invloed hebben dan wijsheid en intolerantie, de manosphere en online haat jongeren bedreigen zodra ze na de les hun telefoon pakken.

Ga er maar aan staan. Je mag hopen dat ouders een fundament leggen, maar de docent moet een groot deel van het bouwwerk leveren. Diens belang voor burgerschap kan niet genoeg worden benadrukt. De docent is immers degene die richting geeft, de dialoog begeleidt, regels na laat leven, een gemeenschap vormt en vooral: die leerlingen kritisch leert denken. En o ja, die daarbij het eigen vak ook nog geeft. Dat vergt van leraren een enorme inzet, creativiteit en flexibiliteit. En veel kennis.

Voor (en van) die docenten is dit boek, met bijdragen over het verbinden van taal- en burgerschapsonderwijs. Het is bedoeld voor docenten en lerarenopleiders Nederlands, moderne vreemde talen, maatschappijleer, geschiedenis en filosofie. En ook voor teamleiders, directeuren en bestuurders die school- en curriculumbreed vorm willen geven aan samenhangend taal- en burgerschapsonderwijs.

Waarom de integratie van taal en burgerschap in de klas? Omdat taal burgerschap is, en andersom. Vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit in een democratische samenleving, zoals je burgerschap kort kan samenvatten, heeft taal nodig op drie niveaus: taalvaardigheid, kritische geletterdheid én literaire competentie.

Alleen een geletterde burger is een weerbare burger. Die kan overheidspost lezen en partijprogramma's lezen, eigen ideeën verdedigen en deelnemen aan debatten—taalvaardigheid is geen hobby maar een noodzaak. Leerlingen hebben woorden nodig om na te kunnen denken over zichzelf en de wereld. Ook kritische geletterdheid is noodzakelijk: het denken, lezen, spreken en schrijven over de waarden van de democratische rechtsstaat. Taal is het wapen van de propagandamachine waar de burger in vermalen wordt, en kennis van de functies van taal is het enige wapen ertegen. Literair leren lezen tot slot zorgt ervoor dat jongeren zich een voorstelling kunnen maken van verschillende levens. Vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit blijven loze kreten als leerlingen zich niet

via verhalen leren verdiepen in het wereldbeeld en de ervaringen van anderen. De druk op de democratie, aantasting van verworven grondrechten en de dreiging van nieuwe oorlogen vereisen meer dan ooit dat jongeren op school de kans krijgen zich tot kritische burgers te ontwikkelen, die *fake news* van echt nieuws kunnen onderscheiden, en die om kunnen gaan met verschillen. Met doordachte lessen kunnen leerlingen handelingsvermogen gaan ervaren en inzicht verwerven in de mechanismen van nepnieuws, groepsdruk en manipulatie door algoritmen, influencers en populistten. Door het lezen en bespreken van relevante teksten kunnen leerlingen leren zich te verhouden tot de klas, de samenleving en de positie van de anderen daarin.

Burgerschapsonderwijs in Nederland

Nederlandse jongeren beschikken over weinig burgerschapscompetenties in vergelijking met leeftijdgenoten in vergelijkbare democratische landen. Zo vindt het principe van gelijke rechten voor alle genders en alle etnische groepen onder scholieren in Nederland minder steun. Ook de mate waarin leerlingen ervaren dat leraren een open discussie stimuleren, is hier lager (Daas et al., 2023; Schultz et al., 2023). Dat zijn feiten waar iedereen van zou moeten schrikken. Ondanks de wettelijke verplichting is burgerschapsonderwijs op veel scholen nog niet doelgericht, samenhangend of herkenbaar verankerd in het curriculum (Inspectie van het Onderwijs, 2025; Nieuwelink et al., 2024). Ook met geletterdheid is het in Nederland helaas slecht gesteld (Meelissen et al., 2023; Inspectie van het Onderwijs, 2024). Eén op de drie middelbare scholen kreeg recentelijk een herstelopdracht voor het taalonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2025).

Het verbinden van taal en burgerschap biedt dus een oplossing voor meerdere problemen tegelijk. De inzichten uit deze bundel kunnen zo helpen bij meer verankering en samenhang in het burgerschapsonderwijs. In de les gaan leerlingen dan niet alleen kennis en kritische taalvaardigheid verwerven, maar ook lezen en bespreken wat een volwaardig burgerschap betekent, voor henzelf, op school en in de wereld. Bovendien zorgt de hier voorgestelde integratie van burgerschap met de taalvakken ervoor dat het curriculum én de docent niet overbelast worden. Ook omdat de taal van burgerschap een rol speelt in alle vakken, zoals Lucelle Comvalius in haar bijdrage bepleit. Zo winnen we ook *lestijd* die anders naar 'losse' burgerschapslessen zou gaan.

Verhalen

De auteurs die bijdroegen aan *Lezen voor waarden* sluiten aan bij de nieuwe kerndoelen voor burgerschapsonderwijs, en presenteren concrete lessen die passen in het bestaande curriculum. Verhalen spelen in deze lessen de hoofdrol. Literatuur biedt inzicht in de *aard* van (politiek geladen) representaties van de werkelijkheid en de waarheid. Uit onderzoek blijkt bovendien dat wie fictie leest – of het nu een fabel is van 2500 jaar oud of een novelle van vorig jaar – minder vooroordelen kent (Mar et al., 2009; Vezzali, 2015). Literatuur dwingt de lezer zich te verhouden tot andere vormen van denken, redeneren, andere logica en anderen in het algemeen (Andreotti, 2012).

Verhalen vormen een ideale ethische oefenplaats voor burgerschapscompetenties. Er bestaat een schier eindeloos aanbod aan teksten die aansluiten bij de vragen die leerlingen

bezighouden: over het klimaat en de wooncrisis bijvoorbeeld, of over queer- of multiculturele identiteiten. Zoals een leerling van Lars Kloet zei na het lezen van een roman: 'Ik heb geleerd dat ik het supergoed heb in het leven. Dat weet ik eigenlijk al, maar dat realiseer ik me nooit' (p. *). Daarbij gaat het niet alleen om identificatie met de ander, maar juist om het begrip van de ander *als* soms onbegrijpelijk, om de ruimte die ons scheidt. Zo leren jongeren dat literatuur relevant is, en wordt ook duidelijker wat de (historische) betekenis is van teksten in de samenleving. De tekst is daarbij een 'neutraal speelveld', betogen Vincent Hernot en Paul Moeyes, waar je altijd naar terug kan keren als de discussie oververhit dreigt te raken in de snelkookpan van de actualiteit. (p.*).

Ambigüiteit

Dat betekent niet dat de auteurs van deze bundel literatuur instrumenteel maken voor een eenzijdige moraal. Integendeel: door haar ambigüiteit, vele perspectieven, open plekken en ruimtes tussen de regels heeft literatuur ethische waarde: 'Literatuur kan in actuele debatten interveniëren niet ondanks, maar juist dankzij haar anders zijn – haar ondraagbare lichtheid, die doodernstige implicaties kan hebben voor de actuele sociale en politieke problematiek zonder per se serieus, waar of werkelijk te zijn' (Boletsi, 2015, p. 11). Maar ook vele andere genres in dit boek geven handreikingen om tekst te gebruiken om vaardige en kritische lezers te kweken, van Lijpe tot de Reynaert, van toespraken van Wilders tot ChatGPT. Steeds bieden de bijdragen ook inspiratie en kaders om eigen bronnen te zoeken en onderzoeken.

Integratie

De vele mogelijke invalshoeken voor onderwijs in taal, lezen en burgerschap zijn opgenomen in zes afdelingen, toegelicht in een leeswijzer. Praktische handreikingen (hoe ga je om met frictie in de klas? Hoe zorg je voor een inclusief gesprek? Welke reactie geef je op racistische uitspraken?) vormen een aanvulling op de hele lesplannen en onderliggende principes die in *Lezen voor waarden* te vinden zijn.

De samenstellers en alle auteurs hopen zo een praktisch bruikbare gids voor een samenhangend curriculum voor burgerschap te hebben geschreven, op basis van theorie én ervaringen met tekst en taal in de klas. Er is werk aan de winkel, en deze bundel is geschreven vanuit urgentie, engagement en hoop, want onthoud: 'elke leerling is een nieuw begin' (p. 232).

Bronnen

Andreotti, V. (2012). Post-colonial and post-critical 'global citizenship education'. In: G. Elliot, C. Fourali, & S. Issler (red.), *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives* (pp. 233–245). Bloomsbury Publishing.

Aukerman, M. (2013). Rereading comprehension pedagogies: toward a dialogic teaching ethic that honors Student sensemaking. *Dialogic Pedagogy A Journal For Studies Of Dialogic Education*, 1. <https://doi.org/10.5195/dpj.2013.9>

Daas, R., Dam, G. T., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E., Naaijer, H., Nieuwelink, H., & Veen, I. van der (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.

Inspectie van het Onderwijs (2024). Peil. Leesvaardigheid einde tweede leerjaar voortgezet (speciaal) onderwijs 2022–2023.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/nederlandse-taal/leesvaardigheid>

Inspectie van het Onderwijs (2025). De Staat van het Onderwijs 2025.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025>

Mar, R., Oatley, K. & Peterson, J. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407–428.

Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Langen, A. M. L. van, Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA–2022 in vogelvlucht. Universiteit Twente – 2023 <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>

Nieuwelink, H., Rinnooy Kan, W., Rombout, F. & Teegelbeckers, J. (2024). *Burgerschap: Weten we wat we meten? Een overzichtsstudie over de mogelijkheden om burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart te brengen*. Hogeschool van Amsterdam.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T., & Damiani, V. (2023). Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

SLO (2025a). *Definitieve conceptkerndoelen burgerschap*.
<https://www.actualisatiekerndoelen.nl/burgerschap>.

SLO (2025b). Definitieve conceptkerndoelen Nederlands herziene versie 2025. SLO.
<https://www.slo.nl/@24174/definitieve-conceptkerndoelen-nederlands/>

Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D. and Trifiletti, E. (2015), The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *J Appl Soc Psychol*, 45, 105–121.
<https://doi-org.ezproxy.leidenuniv.nl/10.1111/jasp.12279>.

Leeswijzer

Deze bundel bestaat uit zes delen. Hierna volgt per deel een korte toelichting op de bijdragen en hoe die de onderwijsdoelen voor burgerschap en taal combineren.

Deel I: Frames en discoursen analyseren

Het eerste deel van *Lezen voor waarden* richt zich op hoe taal, media en narratieven ons begrip van de wereld vormen. Leraren kunnen er inspiratie opdoen over hoe ze hiphop, polemieken uit de vorige eeuw of recente verhalen kunnen inzetten voor lessen over sociale en politieke perspectieven. De bijdragen in deze sectie tonen hoe je in de taalles kan ontdekken dat machtsstructuren en ideologieën zijn ingebed in teksten. Dat betekent dat het eerste burgerschapsdoel concreet wordt, namelijk zorgen voor een democratische cultuur. Door polemieken te leren analyseren, zoals gebeurt in de bijdrage van Gaston Franssen, ontwikkelen leerlingen het kritisch denkvermogen dat nodig is om informatie te evalueren, vooroordelen te identificeren en hun eigen mening te vormen. In de bijdrage van Aafje de Roest over hiphop zien we hoe leerlingen hun eigen stem ontdekken en persoonlijke ervaringen in te zetten voor sociale verandering.

Begrijpen hoe taal wordt gebruikt om te overtuigen of te manipuleren is essentieel voor geïnformeerde deelname aan debatten en besluitvorming. De bijdrage van Frauke Pauwels toont bijvoorbeeld hoe we met literaire non-fictie leren nadenken over waarheid, wetenschap en informatie. Onderdeel van de democratische schoolcultuur is ook het offline en online respectvol communiceren. De bijdrage van Robbert Wigt laat zien hoe dat (niet) gebeurt in de taal van politici. Ook aandacht voor diversiteit en inclusie komt daarin aan de orde, net als in de bijdrage van Jeroen Dera over de representatie van Oeroeg in de gelijknamige novelle van Hella Haasse. Literatuur blijkt een geweldige bron om te reflecteren op situaties en teksten die discriminerend zijn.

Deel II: Taal vinden voor wereldproblemen

Het tweede deel richt zich op de actuele en urgente vraagstukken waarmee de wereld kampt. De auteurs in deze sectie laten zien hoe literatuur een middel is om deze problemen niet alleen te begrijpen, maar ook hoe je je ertoe kan verhouden en met welke taal. 'We geven ons niet zomaar gewonnen', besluit Karin Amatmoekrim nadat ze als schrijver een periode van moedeloosheid overwon en antwoorden vond bij de teksten van anderen. Laurens Ham en Bram leven beschrijven hoe de poëzie ons nieuw inzicht biedt in maatschappelijke gebeurtenissen, maar ook leidt tot erkennen dat er grenzen zijn aan je begrip daarvan. Werken met teksten uit verschillende culturen stimuleert het denken over identiteit, over verschil en over de waarde van perspectieven.

Deze bijdragen tonen dat leerlingen gesprekken kunnen voeren en een taal kunnen ontwikkelen die recht doet aan de complexiteit van wereldproblemen. Ineke Renkema laat leerlingen zakelijke teksten bij verhalen over discriminatie en racisme lezen om de historische en culturele context beter te begrijpen, en pakt zowel de Nederlandse als de Franse grondwet erbij. Goed voor de participatie en betrokkenheid van leerlingen die achteraf zeggen dat 'literatuur actueler is dan ik dacht'. Of het nu een fabel is van 2500 jaar oud, de grondwet of een novelle van vorig jaar: de gebruikte teksten dagen uit tot nadenken en voelen. Door ethische kwesties te bespreken, oefenen leerlingen hun oordeelsvorming en morele kompas.

Het draait in burgerschapsonderwijs om het cultiveren van een onderzoekende houding bij complexe vragen. In de klassengesprekken over het klimaat die Elwin Savelsbergh en Lys Norbruis beschrijven, verkennen leerlingen aan de hand van verhalen welke ervaringen, invloed en mogelijkheden zijzelf hebben, en de verschillende manieren waarop zij hun mening kunnen delen. Rhetorica is een dankbaar instrument in toespraken over het klimaat. Marc van Oostendorp toont met zijn eigen logos, ethos en pathos aan hoe lessen daarover inzicht geven in de grote invloed van taalgebruik bij oordeelsvorming over de maatschappelijke vraagstukken van de eenentwintigste eeuw.

Deel III: Kritisch denken, dialoog en interpretatie

Dit deel laat zien hoe het literatuuronderwijs kan bijdragen aan de ontwikkeling van kritisch denkvermogen, het analyseren van argumenten, het voeren van dialogen en interpretatieve vaardigheden, en het inlevingsvermogen in anderen. Uit onderzoek blijkt dan ook dat wie fictie leest, minder vooroordelen kent.

De lezer van literatuur moet zich verhouden tot andere vormen van denken, redeneren, andere logica en anderen in het algemeen. Lars Kloet beschrijft in zijn bijdrage lessen die draaien om democratische dilemma's waarin leerlingen echt worden aangezet tot nadenken over wat zij lezen. Verhalen over waarden en ethiek maken deel uit van de betekenis van ons leven, omdat ze het fundament zijn van het samenleven met anderen. Dat is een invulling van burgerschap die al verwoord is door filosofen als Martha Nussbaum en pedagogen als John Dewey en Gert Biesta. Hun ethisch en pedagogisch gedachtegoed ligt aan de basis van veel van de bijdragen in dit deel. Paul Moeyes en Vincent Hernot laten zien hoe dialoog en interpretatie leerlingen in staat stellen om hun eigen mening te vormen en deze op respectvolle wijze te uiten in gesprekken met anderen, ook als ze het niet met elkaar eens zijn. De gesprekken die ze aan de hand van Engelse gedichten in gang zetten, bevorderen de vaardigheid om te luisteren, argumenten af te wegen en tot een consensus te komen of een respectvol compromis te sluiten. Gepco de Jong zet een novelle over migratie in, *Nargis* van Forugh Karimi, om leerlingen te laten oefenen met kritisch denken en redeneren.

Door de confrontatie met verschillende interpretaties en morele dilemma's in literaire teksten worden leerlingen aangemoedigd om na te denken over hun eigen waarden, overtuigingen en positie in de samenleving. Arjan van Dalftsen en Els Stronks voegen daar met filosoof Marli Huijer nog aan toe dat het geen gezagsgetrouwe, maar revolutionaire burgers zijn die we moeten opleiden: na hun uiteenzetting over AI begrijpt de lezer waarom.

Ook kunst zet aan tot zulk revolutionair burgerschap, waarin traditionele rollen en macht kritisch worden bevraagd. Yra van Dijk en Nienke Draaisma laten zien hoe je door *close reading* ontdekt dat de jeugdroman *Krekel* van Annet Schaap feministisch en subversief is.

Deel IV: Taal vinden voor verschil

Het vierde deel staat in het teken van de rol van taal bij het verkennen en overbruggen van verschillen tussen mensen. De bijdragen onderzoeken hoe taal inclusie of juist uitsluiting kan beïnvloeden. Zo laat de tekst van Lucelle Comvalius zien hoe gesprekken over racisme kunnen worden gevoerd met aandacht voor het welzijn en de gevoelens van anderen. 'Leerlingen zijn niet *alleen* leerling', schrijft Farah Ramezani in haar bijdrage. Burgerschapsonderwijs moet op maat zijn en aandacht hebben voor de achtergronden van leerlingen. Een rijke taalvaardigheid is noodzakelijk voor gesprekken waarin leerlingen hun eigen ervaringen en opvattingen vergelijken met die van anderen. Zo leren ze zich verhouden tot klasgenoten met andere meningen en achtergronden, de samenleving en de positie van de anderen daarin. Maar vooral ook tot zichzelf en elkaar. Literatuur kan dienen als spiegel en venster voor bijvoorbeeld queer-identiteiten en inzage bieden in het universele van verliefdheid, toont Sanne Parlevliet in haar lessen over de liefde. Met de analyse van een postmodern verhaal laten Yra van Dijk en Els Willemsen zien dat literatuur zicht biedt op morele en ethische perspectieven, maar niet op een instrumentele manier kan worden ingezet om een boodschap over te brengen. Integendeel: het is niet ondanks, maar dankzij haar ambiguïteit, vele perspectieven, open plekken en ruimtes tussen de regels dat literatuur een ethisch kader biedt voor het verkennen van verschillende standpunten, ervaringen en emoties.

Deel V: Klas- en schoolgemeenschap verbinden

Dit deel reikt lessen aan waarmee scholen een gevoel van verbondenheid en gemeenschap kunnen creëren, zowel binnen als buiten het lokaal. Je thuis voelen is belangrijk voor je ontwikkeling. Saro Lozano Parra en Willemijn Rinnooy Kan zetten een klassieke tekst, *De gedaanteverwisseling* van Kafka, in om leerlingen verschillende soorten relaties en hiërarchieën in kaart te laten brengen. Dit samen lezen en interpreteren bevordert de sociale cohesie in de klas en kan ook met andere literaire teksten worden uitgevoerd. Het verkennen van de maatschappelijke context in het verhaal haalt de wereld de klas binnen. Willem Goedhart en Marie-José Klaver laten zien hoe Dirk Spijk op zijn school thematische burgerschapsprojecten in het leerplan voor de onderbouw en het examenprogramma voor de bovenbouw verankerde. Bij deze projecten, die op school beginnen en leerlingen in aanraking brengen met de wereld om hen heen, is het vertrekpunt telkens een roman. Na het lezen gaan leerlingen in gesprek met bijvoorbeeld vluchtelingen, daklozen of wetenschappers en schrijven ze columns en gedichten die worden gepubliceerd. Leerlingen lezen ook elkaars werk en reageren daarop. Burgerschap is niet alleen voor leerlingen, het is ook van hen. Saranne Schümers vroeg haar leerlingen wat zij eigenlijk van burgerschapsonderwijs vinden. Door het delen van hun perspectief dragen ze bij aan de onderwerpkeuze en didactiek binnen hun eigen klas.

Ze bleken een voorkeur te hebben voor een dialogische didactiek, omdat die ruimte biedt voor hun eigen inbreng en hen in aanraking brengt met andere meningen. Het vak Nederlands vinden ze heel geschikt voor burgerschapsonderwijs, omdat iedereen dat vak heeft.

Deel VI: Taal uit het verleden: het historisch onbekende lezen

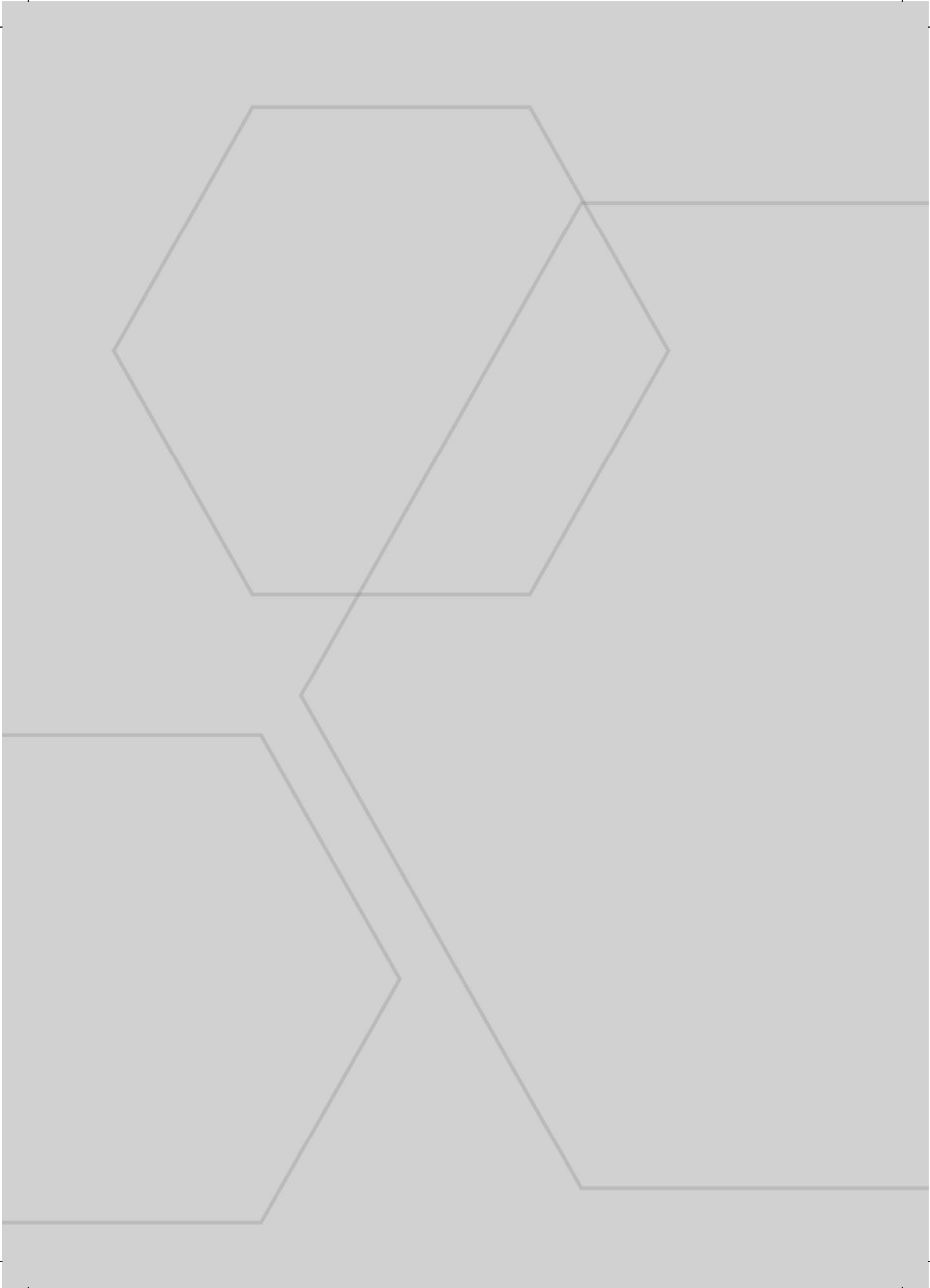
Dit deel richt zich op het benutten van historische teksten om het burgerschapsbewustzijn van leerlingen te bevorderen. De bijdragen laten zien hoe het lezen en interpreteren van literaire werken uit het verleden kan helpen om een dieper begrip te ontwikkelen van hedendaagse vraagstukken.

Een cruciaal thema dat de bijdragen verenigt, is de verkenning van het 'historisch onbekende'. De auteurs laten zien dat teksten uit het verleden vaak een wereldbeeld en normen en waarden presenteren die sterk verschillen van de onze. Door deze verschillen te onderzoeken, worden leerlingen uitgedaagd om hun eigen perspectieven te bevragen en te reflecteren op de veranderingen die de samenleving heeft doorgemaakt. Dit proces bevordert kritisch denken en helpt leerlingen om zich bewust te worden van de invloed van historische contexten op onze huidige opvattingen.

Al in de achttiende eeuw waren burgerschapsvorming en lees- en literatuuronderwijs met elkaar verbonden. Feike Dietz slaat een brug tussen historische en hedendaagse burgerschapslessen en inspireert leerlingen zich in de rol van lezen toen en nu te verdiepen. Omdat het besef dat lezen kennis en vooruitgang oplevert in de eenentwintigste eeuw niet meer vanzelfsprekend is, verzinnen Joke Brasser en Matijs Lips een list om vmbo-leerlingen *Reynaert de Vos* te laten lezen. Een lessenserie rond stereotypen en schijnheiligheid wist voor betrokkenheid en leesvoldoening bij de leerlingen te zorgen. De afstand die leerlingen hebben tot historische literatuur biedt volgens Sander Bax, Sarah Badwy, Pim van der Helm, Roos Joosten en Erwin Mantingh ook voordelen. Door de leerlingen literatuurhistorisch te laten redeneren verbinden zij een oude tekst met hun eigen belevingswereld. Met de kritische blik die ze ontwikkelen, reflecteren ze op perspectieven en ervaringen van mensen die eeuwen geleden leefden. Zo leren jongeren zien dat literatuur relevant blijft.

Oeds van Middelkoop ontwierp een lessenserie over *Max Havelaar* van Multatuli die jonge lezers aan het denken zet over de rol van Max Havelaar als witte redder. Aan de hand van de verschillende perspectieven in *Max Havelaar* leren leerlingen onderzoekend lezen met een open en kritische blik.

Deel I: Frames en discoursen analyseren



De leerling als kenner en activist: hiphop-onderwijs voor inclusie en identiteit

1

Aafje de Roest

Inleiding

De muziek schalt uit de iPhone-speakers van de jongen, bij mij op het plein in Amsterdam-West. Hij wandelt en luistert naar Lijpe. Ik herken de track direct, het is 'Vergeet de buurt nooit' (2018). De jongen mompelt de tekst mee. Die gaat over jong zijn en het leven in de buurt. En over wat het betekent om een Marokkaanse Nederlander te zijn, wat daarbij komt kijken. Het is een gelaagde track over identiteit, over in Nederland wonen en wat Nederlanderschap eigenlijk betekent, en voor wie. Lijpe adresseert, kortom, burgerschapskwesties. En daar weet hij niet alleen deze luisteraar, maar veel meer, met name jonge luisteraars mee te bereiken. Net als veel andere Nederlandse hiphopartiesten, die in hun muziek, videoclips en op social media hun visie op maatschappelijke en politieke thema's naar hiphop vertalen en daarmee een groot publiek van met name jonge luisteraars in Nederland bereiken (De Roest, 2022, pp. 76–78).

Nederlandstalige hiphop is in Nederland sinds het begin van de jaren 2010 populair, met een piekjaar in 2018, toen maar liefst acht van de tien meest gestreamde nummers op Spotify Nederlandstalige hiphoptracks waren. Hiphop is tegenwoordig zo alomtegenwoordig in de hedendaagse Nederlandse jeugdcultuur dat jongeren er ook mee in aanraking komen als zij er niet naar op zoek zijn (De Roest, 2022, p. 103).

In mijn proefschrift over hiphop laat ik zien dat hedendaagse Nederlandstalige hiphop vooral verhalen vertelt over culturele identiteit (De Roest, 2025, p. 172). De populariteit van hiphop op verschillende plekken ter wereld wijst erop dat jongeren een platform zoeken voor kwesties rond hun identiteit (Osumare, 2001 in De Roest, 2025). Het is een muziekgenre en jeugdcultuur waarin jongeren de kans krijgen om zich uit te spreken over sociaal-maatschappelijke en politieke thema's. Daarbij geeft hiphop ruimte aan stemmen die in andere contexten wellicht ongehoord blijven. Hiphop kaart achterstelling of stigmatisering aan en waardeert juist mensen, plekken en gemeenschappen die worden gemarginaliseerd. Zo zet Lijpe het domein van 'de buurt' in het zonnetje en presenteert het Amsterdamse hiphopkunstcollectief SMIB nieuwe beelden van Amsterdam-Zuidoost. Hiphopartiesten vertellen niet alleen over waar zij zijn, maar ook over wie zij zijn en hoe zij zichzelf, anderen en hun plek in de Nederlandse samenleving zien. Zo rappen Nederlandse hiphopartiesten, in een meertalig Nederlands met invloeden uit bijvoorbeeld het Arabisch, Sranantongo, Papiaments en Engels, over hoe zij hun leven in Nederland ervaren. Zij nemen

hun publiek in hun tracks en bijbehorende videoclip mee 'het land in'. In muziek, beeld en tekst laten ze de plek zien waar zij vandaan komen, van Amsterdam–Zuidoost tot Oosterhout. Hiphop gaat over waar je bent, waar je vandaan komt, waar je zou willen zijn en bij wie je je thuis voelt. Het genre trekt zo jongeren met uiteenlopende sociaal-culturele achtergronden aan die een breed scala aan identiteitsverhalen delen, en biedt hen de mogelijkheid sociaal-culturele verschillen te thematiseren en te overbruggen. Zij gebruiken hiphop om zeggenschap te ontwikkelen, hun identiteitsopties te vergroten en zich te verzetten tegen meer eenduidige opvattingen van culturele identiteit die hen in een maatschappij kunnen worden opgelegd (vgl. Huq, 2006 in De Roest, 2025).

Hiphop in de klas

De nadrukkelijke thematisering van burgerschapskwesties in een medium dat door jongeren zélf graag beluisterd, bekeken, gekozen en gemaakt wordt, maakt hiphop niet alleen relevant voor het schoolvak Nederlands maar ook voor burgerschapsonderwijs. Bovendien vertalen kernprincipes uit de hiphopcultuur zich gemakkelijk naar competenties die binnen het hele onderwijs van waarde kunnen zijn, zoals een kritische houding, veerkracht en creatieve denkkraft (Chang, 2005; Hill, 2009). Hiphop kan waardevolle aanknopingspunten bieden om gesprekken te voeren over maatschappelijke kwesties (Morrell & Duncan-Andrade, 2002; Stovall, 2006; Kelly, 2013). Het is dan ook niet verwonderlijk dat hiphop in de Verenigde Staten al sinds de jaren negentig succesvol wordt gebruikt in burgerschapsonderwijs (zie o.a. Morrell & Duncan-Andrade, 2005; Stovall, 2006; Akom, 2009; Hill, 2009; Kelly & Sawyer, 2019). Dat gebeurt binnen wat *critical hip hop pedagogy* heet, oftewel *kritische hiphoppedagogiek*.¹

De methode bouwt voort op het bewustzijnsideaal van pedagoog Paulo Freire (*conscientização*; Freire, 2014, pp. 35–36): ze wil leerlingen bewust maken van hun positie in grotere sociaal-maatschappelijke systemen. Dat doet kritische hiphoppedagogiek met activerende werkvormen die aansluiten bij de beleavingswereld van jongeren zelf, waarbij zijzelf ook materiaal kunnen aanleveren. (Akom, 2009, 55). Wat zijn de mogelijkheden van deze benadering in de Nederlandse onderwijscontext? Ook hier is met name Nederlands(talig)e hiphop immers razend populair en is burgerschap een wettelijke opdracht aan scholen en een urgente kwestie in de samenleving.

In deze bijdrage lees je hoe kritische hiphoppedagogiek ook in Nederlandse klaslokalen kan zorgen voor een creatieve ruimte waarin burgerschap wordt gedefinieerd en uitgeoefend. Ik werk langs drie pijlers: denken, voelen en doen (die losjes gebaseerd zijn op het werk van Akom (2009), maar ook van Jeff Chang (2005) en Marc Lamont Hill (2009)). Je leest wat deze drie stappen inhouden en hoe je ze concreet kunt toepassen in je les.

¹ Stadssocioloog Antwi Akom schrijft over kritische hiphoppedagogiek dat die werkt vanuit het idee 'that hip hop is an important lens for socio-political analysis and representation of marginalized communities, and that youth-driven research on hip hop and popular culture is an instantiation of reading and acting upon the world, that is, critical pedagogy.' (Akom, 2009, p. 55).

1 De leerling als kenner en activist: hiphop-onderwijs voor inclusie en identiteit

De leerling als kenner

Wat ik vaak hoor als ik hier met docenten over praat – en die vraag komt nu bij jou, lezer, misschien ook op: hoe vind je dit materiaal? Selectievrees vormt vaak een hindernis bij het gebruiken van hiphop in de klas. Docenten weten niet goed welk materiaal ze kunnen gebruiken (De Roest, 2022, pp. 107–109). Daar is binnen kritische hiphoppedagogiek een concrete oplossing voor: het *each one teach one*-principe, oftewel ‘eenieder leert van eenieder’ – de docent leert dus ook van de leerling.

Kritische hiphoppedagogiek is *participatory, youth-driven, en cooperative* (Akom, 2009, 56). In een door hiphop geïnspireerde literatuurles worden de rollen in het klaslokaal gelijk verdeeld en leert men van elkaar (Akom, 2009). Het gat in kennis over hiphop bij de docent kan via *each one teach one* door andere experts worden gedicht, namelijk: de leerlingen. Immers, wie is er deskundiger op het gebied van jeugdculturen dan leerlingen zelf?

In een door kritische hiphoppedagogiek vormgegeven les brengen leerlingen zelf hiphopmateriaal in en bedenken zij vraagstukken die daar goed bij passen. Zo is het materiaal actueel en passend, en sluit het aan bij de vragen van leerlingen rondom burgerschap. Waardering van hun expertise op dit gebied kan bij hen een gevoel van verantwoordelijkheid aanwakken (Chang, 2005; Hill, 2009). De docent geeft de touwtjes ten dele uit handen, maar kan aanvullen uit het kennisdomein van de didactiek, taal en literatuur, om de ontwikkeling van deze competenties verder te stimuleren. Omdat eenieders specifieke kennis of kunde op waarde wordt geschat, is hiphoppedagogiek per definitie emancipatoir en inclusief van aard (Kelly & Sawyer, 2019, p. 6).

Denken

De eerste pijler van de kritische hiphoppedagogiek kan worden samengevat als *denken*. Kritische hiphoppedagogiek gaat over het stimuleren van kritisch denken, vooral over maatschappelijke ongelijkheid en machtsstructuren (zie ook de bijdrage van De Jong in deze bundel). In lessen die gevormd zijn door kritische hiphoppedagogiek wordt hiphop gebruikt als lens om deze structuren te analyseren en bevragen.

Hiphop spiegelt de samenleving en beïnvloedt die op haar beurt ook weer (De Roest, 2025). Dat maakt hiphop uitgelezen materiaal om burgerschapskwesties mee te onderzoeken. ‘Hiphop reflecteert de maatschappij, en is daarin vaak vooruitstrevend en emancipatoir maar evengoed soms achterhaald en behoudend’ (De Roest, 2022, p. 111). Eerder schreef ik, instemmend met hiphoppedagogen Ernest Morrell en Jeff Duncan-Andrade (2005) en Bettina Love (2016) dat ‘maatschappelijke problemen in hiphop worden bevraagd en bekritiseerd’, maar dat problematische machtsstructuren langs lijnen van seks, ras en klasse er soms juist ook in worden gecontinueerd (ibidem). Leraren kunnen aarzelen om hiphop in de les te gebruiken, omdat zij twijfels hebben bij het gebruik van rapteksten die controversieel zijn qua taal en inhoud (Mamahit, 2018). Die aarzeling verdient aandacht, maar jongeren zullen buiten de les sowieso in aanraking komen met kwesties die schuren. De omgeving van de les Nederlands of de burgerschapsles kan dan juist een veilige plek zijn waar je schurende onderwerpen kunt bespreken, zoals betoogd in vele andere bijdragen in deze bundel.

In de burgerschapsles leer je (hier binnen de pijler *denken*) kritisch lezen en begrijpen,

zodat de les een plek kan worden om discussies aan te gaan over de maatschappelijke fenomenen waarover hiphop spreekt en de confrontaties aan te gaan waartoe hiphop op prikkelende, soms provocatieve wijze uitnodigt (vgl. Kelly, 2013, p. 55; Stovall, 2006, p. 589). Hiphopmateriaal roept uit zichzelf vragen op, waardoor leerlingen en docenten samen kritisch kunnen kijken naar beperkende of stereotiepe representaties – zowel binnen de muziek als daarbuiten. Tegelijkertijd biedt het ruimte om de machtsstructuren die daarachter schuilgaan te analyseren en voorziet het daartoe in nieuwe, vaak juist emancipatoire representaties (De Roest, 2025). Internationaal onderzoek laat zien dat zulke lessen bijdragen aan het ontwikkelen van kritische geletterdheid én aan meer maatschappelijke betrokkenheid bij leerlingen (Petchauer, 2009, 947). Het analyseren van de tekst, de audio en het beeld van lyrics en videoclip biedt leerlingen daartoe de mogelijkheid.

Neem bijvoorbeeld de teksten op het hiphoppunkalbum *A* (2021) van Abel, waarop de artiest in verschillende tracks reflecteert op wat burgerschap betekent voor hem en voor de mensen om hem heen. In het nummer 'Meester Sun Tzu Zegt' rapt Abel over zijn buurvrouw die zich stoort aan hun buurman, een vluchteling met een oorlogstrauma. 'Paar jaar terug heb die de fucking bom zien vallen op zijn broer', rapt hij, 'en hij maakt altijd troep' – 'm'n buurvrouw wordt er gek van'. Hij legt uit dat de buurman misschien wel iets anders aan zijn hoofd heeft. 'Had jij je leven dan op orde nu, precies? Oké, nee goed'. 'Een beetje sympathie could be een hele goeie look', rapt Abel – een beetje meer empathisch kijken naar de buurman zou de buurvrouw goed staan. De artiest gebruikt deze kleine persoonlijke anekdote om een breder punt te maken over een maatschappij waarin je begrip voor elkaar opbrengt en je in elkaar verdiept. Dit is letterlijk een van de doelen van het burgerschapsonderwijs: 'De leerling verkent en reflecteert op hoe die kan omgaan met diversiteit in de samenleving' (SLO, 2025, p. 17).

Abel trekt het vervolgens breder: 'Doet me denken aan een tori [verhaal]'. 'Beeld je in, middelbare, we leren over Tsaren en Willem van Oranje shit die er niet meer toe doet, terwijl een klas vol Marokkanen en ik snakken naar verhalen, over waarom hun hierheen gehaald zijn. Maar goed, 't zal de maatschappij wel zijn en dat ligt vast niet aan dat boek', rapt hij. Eerst wijst Abel erop hoe gebrek aan kennis kan leiden tot onbegrip van anderen, en wijst hij op hiaten in de Nederlandse historische canon: verhalen die tot begrip zouden kunnen leiden. Abel pleit voor meer kennis van elkaar, over culturen heen, zodat vanuit die kennis onderlinge sympathie kan ontstaan. De klas kan daarbij opmerken dat Abel niet in lijkt te zien dat de 'Willem van Oranje shit' juist ook een rol speelt in de manier waarop Nederlands-zijn en burgerschapsidealen worden gevormd. Razend interessant in de context van een les over burgerschap, waar 'respectvol [handelen] vanuit kennis over een diverse samenleving' centraal staat (SLO, 2025, 13).

Of neem de reflecties van het Amsterdamse hiphopkunstcollectief SMIB op Amsterdam-Zuidoost, in het Smibanese, een lokale jongerenvariëteit waarin lokale codes, Nederlands en wereldtalen als Engels, Sranan, Papiamentu worden gecombineerd. SMIB heeft twee eigen woordenboeken over deze jongerentaal uitgebracht en presenteert in hiphop beelden van Zuidoost die stigmatiserende beelden van de buurt doen veranderen en uitdagen.

1 De leerling als kenner en activist: hiphop-onderwijs voor inclusie en identiteit

De artiesten verwijzen steeds naar Zuidoost, bijvoorbeeld in de track 'Tonnop' (2016), waarvan de titel een verbastering is van het Engelse *turn up* – 'verschijnen, opdagen'. 'Ik tonnop nonstop want de block's heet de block's hot', rappen de artiesten: een bevestiging dat zij daadwerkelijk altijd in de buurt zijn. In de track zien we verschillende verwijzingen naar Zuidoost, bijvoorbeeld hier: 'in de vierendertig of de elf-zero-très', 'dit is ellef nul vierendertig Ganze Kraaie hetzelfde', 'drie, vier tot de nul zes, squad shit'. Dit zijn verwijzingen naar postcodegebieden in Zuidoost.

We zien ook een verwijzing naar de Bijlmer, Ganzenhoef en Kraaiennest: vergelijkbare plekken waar jongeren vergelijkbare vragen lijken te hebben over zichzelf, anderen en hun positie in de maatschappij. Iedereen die bij die postcodes hoort, past binnen een 'wij' – de squad, het team, de eenheid van buurtbewoners. Frontman Ray Fuego rapt: 'de block's heet de block's hot', en Ghost rapt: 'jij weet Smib blijft gloeiend – heet'. De block, de buurt, wordt door de rappers letterlijk en figuurlijk neergezet als een hot spot, een place to be. Dat verdient aandacht, omdat de Bijlmer door de jaren heen in de media en politiek vaak is gestigmatiseerd als een plek die mensen zouden moeten mijden (Pinkster et al., 2020, 532). SMIB verzet zich hier dus tegen dat beeld.

Ook verderop in de track wordt de hittemetafoor doorgezet om zich tegen stereotiepe beelden van de Bijlmer te verzetten. Fuego rapt: 'De smib is, waxine lichtjes nachtlampjes, lit als bic bitch'. Hij verwijst met deze lyric naar het weinige licht dat er 's avonds in de buurt is, licht van zwaailichten. In een interview met *NRC* (Carvalho, 2017) zegt hij: 'Dat slaat op de buurt hier. Ik zie de Bijlmer als een verzameling aangestoken kaarsjes, door de overmaat aan politiewagens met zwaailichten die hier rondrijdt. Heel wat meer dan in de binnenstad.' Hier wordt met een ogenschijnlijk simpel woordspel een groter maatschappelijk vraagstuk rondom etnische profilering aangesneden. Fuego laat weten hoe de beeldvorming van de Bijlmer en daaraan gekoppelde acties zijn realiteit zijn. Volgens hem is de SMIB juist wél 'lit' (vet, aan). Zelfs zo vet, 'als een bic, een aansteker, een bron van vuur'.

Met deze korte analyses en interpretaties wil ik illustreren dat deze tracks niet alleen gaan over persoonlijke anekdotes, maar ook grotere thema's rondom burgerschap aankaarten. Ze gaan over hoe jongeren hun plek vinden in de Nederlandse samenleving. Aan de hand hiervan kun je met leerlingen discussiëren over de vraag hoe beelden van straten, wijken, steden en landen gevormd worden, maar ook wie bepaalt wat Nederlandschap is of wat 'de Nederlandse burger' dan zou zijn. En zo zijn er nog veel meer voorbeelden te bedenken van hoe je hiphop en rap in het onderwijs kunt gebruiken.

Voelen

De tweede pijler van de kritische hiphoppedagogiek is *voelen*. In kritische hiphoppedagogiek worden emotie en affect niet geschuwd in een onderwijscontext, maar juist onderdeel gemaakt van vruchtbare discussies over wat burgerschap inhoudt en voor wie, en welke gevoelens hiermee gepaard gaan. Het uitgangspunt is dat onderwijs pas écht betekenis krijgt als het aansluit bij de identiteit, taal en leefwereld van leerlingen (De Roest, 2021, p. 105; Kelly, 2013, p. 53). Hiphop is daarvoor een krachtig middel, omdat het leerlingen de kans geeft om hun verhaal te vertellen op hún manier, in hún woorden. Hiphop is namelijk

geworteld in de orale traditie; bovendien is het een artistieke uitingsvorm die allerlei literaire elementen in zich draagt (Bradley, 2009; Kelly, 2013). Door de culturele bagage van leerlingen niet als ‘achterstand’ te zien, maar als waardevolle bron van kennis, ervaring en expressie te benutten, kan het klaslokaal een plek van (h)erkenning en verbinding worden. Denk aan reflecties op taalgebruik (bijvoorbeeld meertaligheid), over hoe je je plek in de wereld ziet of op verschillende vormen van expressie (hiphop, of bijvoorbeeld spoken word en videoclip).

Bij de pijler *voelen* nodig je je leerlingen actief uit om een spoken word-tekst of hiphoptekst te schrijven over hun ervaringen met burgerschap. Vraag bijvoorbeeld naar waar zij zich thuis voelen of hoe zij reflecteren op burgerschap, op school, op straat of in de media. Laat daarbij ruimte voor de ‘eigen’ taal van je leerlingen: informeel taalgebruik, dialecten of de eigen taal (‘straattaal’ is niet gangbaar meer als term, we spreken hier liever van lokale jongerentaalvarianties), en voor persoonlijke verhalen. Zo neem je niet alleen de taal van de leerling serieus, maar ook hun verhaal en daarmee hun perspectief. Het klaslokaal kan zo veranderen in een plek waar ieders unieke achtergrond en identiteit ertoe doet, en – in het geval van gestigmatiseerde of gemarginaliseerde leerlingen – niet als een probleempunt of iets negatiefs, maar als iets wat gewaardeerd wordt en als een vertrekpunt voor leren en reflectie kan dienen. Het resultaat: leerlingen voelen zich gezien, gehoord en serieus genomen. En precies op zulke momenten van (h)erkenning begint vaak de motivatie om kritisch te denken, te schrijven en in gesprek te gaan over bredere maatschappelijke structuren rondom burgerschap (vgl. Morrell & Duncan-Andrade, 2002, p. 89).

Doen

De derde en laatste pijler van kritische hiphoppedagogiek is *doen*. Binnen kritische hiphoppedagogiek geldt hiphop namelijk niet alleen als een expressievorm, maar ook als een vruchtbaar middel voor maatschappelijke betrokkenheid en individuele en collectieve actie. Leerlingen worden uitgenodigd en aangemoedigd om niet alleen na te denken en te voelen over de wereld waarin zij lezen, maar zich daar ook actief toe te verhouden, zich erin te begeven, en er mogelijk ook in te grijpen, die te veranderen. *Doen* sluit aan bij Freires idee van *praxis*: het samengaan van reflectie en actie als de basis van emancipatoir (burgerschaps)onderwijs (Freire, 2014, p. 51).

En dus worden hiphopreflecties op burgerschap bij de pijler *doen* ingezet in de praktijk. Zo kunnen leerlingen een actie rondom mentale gezondheid of zelfbeeld op school opzetten, geïnspireerd door rapteksten van Fresku, S10 en Kempri over deze thematiek. Of ze organiseren een creatieve *open mic*-avond op school om een burgerschapsonderwerp bespreekbaar te maken, waarbij ze de bij de pijler *voelen* gemaakte raps voordragen. Een ander idee kan zijn om een door de tracks van SMIB en Lijpe over de buurt geïnspireerde tentoonstelling te maken over wie er in de buurt van de school wonen en hoe de mensen en de omgeving rondom de school door de tijd heen veranderen.

Zo wordt hiphop steeds gebruikt als een middel om bewustzijn te creëren en solidariteit te organiseren. *Doen* kan in de les en op school, maar ook in de buurt van school plaatsvinden. Je inzetten voor je buurt werkt burgerschapscompetenties in de hand (Daas et al., 2023).

1 De leerling als kenner en activist: hiphop-onderwijs voor inclusie en identiteit

Conclusie

Pedagogen als David Stovall (2006), Ernest Morrell en Jeff Duncan-Andrade (2005) en Marc Lamont Hill (2009) benadrukken stuk voor stuk dat de combinatie van kunst (hier: hiphop), analyse en activisme een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van kritisch burgerschap (zie ook de bijdrage van Ham en leven in deze bundel). Door hiphop als brug te gebruiken tussen persoonlijke ervaringen en grotere maatschappelijke structuren leren leerlingen hoe ze hun stem kunnen inzetten voor sociale verandering. Zo wordt het klaslokaal niet alleen een plek om te begrijpen *wat* er speelt, maar ook een ruimte om te oefenen met het uitoefenen van invloed.

Op www.boomdocent.nl is een download beschikbaar met een overzicht welke kerndoelen voor burgerschap en Nederlands in dit artikel aan de orde kwamen.

Bronnen

Akom, A.A. (2009). Critical hip hop pedagogy as a form of liberatory praxis. *Equity & Excellence in Education*, 42(1), 52-66.

Bradley, A. (2009). *Book of rhymes: The poetics of hip hop*. Civitas Books.

Carvalho, H. (2017, 10 januari). Dit rapcollectief uit de Bijlmer heeft alles om het publiek voor zich te winnen. *NRC*.

Chang, J. (2005). *Can't Stop Won't Stop. A History of the Hip-Hop Generation*. Ebury Publishing.

Daas, R., Dam, G.T., Dijkstra, A.B., Karkdijk, E., Naaijer, H., Nieuwelink, H. & Veen, I. van der (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.

Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition*. Bloomsbury Academic & Professional.

Hill, M.L. (2009). *Beats, Rhymes, and Classroom Life. Hip-Hop Pedagogy and the Politics of Identity*. Teachers College Press.

Kelly, L.L. (2013). Hip-hop literature: The politics, poetics, and power of hip-hop in the English classroom. *The English Journal*, 102(5), 51-56.

Kelly, L.L. & Sawyer III, D. (2019). When keeping it real goes wrong: Enacting critical pedagogies of hip-hop in mainstream schools. *IASPM Journal*, 9, 6-21.

Love, B.L. (2016). Complex Personhood of Hip Hop & the Sensibilities of the Culture that Fosters Knowledge of Self & Self-Determination. *Equity & Excellence in Education*, 49(4), 414-427.

Mamahit, S. (2018). *Hip hop based education voor (burgerschaps)onderwijs*. Ongepubliceerde masterscriptie. Radboud Universiteit Nijmegen.

Morrell, E. & Duncan-Andrade, J.M.R. (2002). Promoting academic literacy with urban youth through engaging hip-hop culture. *The English Journal*, 91(6), 88.
<https://doi.org/10.2307/821822>

Morrell, E. & Duncan-Andrade, J. (2005). Popular culture and critical media pedagogy in secondary literacy classrooms. *International Journal of Learning*, 12(9), 267-274.

Petchauer, E. (2009). Framing and reviewing hip-hop educational research. *Review of Educational Research*, 79(2), 946-978.

Pinkster, F., Ferier, M. & Hoekstra, M. (2020). On the stickiness of territorial stigma: Diverging experiences in Amsterdam's most notorious neighbourhood. *Antipode*, 52(2), 522-541.

Roest, F.A. de (2021). 'Lees iets!' De rol van hiphop in hedendaagse leescultuur. In E. Segers & R. van Steensel (red.), *De nieuwe lezer – lezen in het digitale tijdperk* (pp. 97-109). Eburon.

Roest, F.A. de (2022). 'Doe je best op school': Nederlandse hiphop in het literatuuronderwijs. *Nederlandse Letterkunde*, 27(1), 102-117. <https://doi.org/10.5117/NEDLET2022.1.007.ROES>

Roest, F.A. de (2025). *De nieuwe golf: Culturele identiteit in hedendaagse Nederlandstalige hiphop*. Amsterdam University Press (te verschijnen).

SLO (2025). Definitieve conceptkerndoelen burgerschap. SLO.

<https://www.actualisatiekerndoelen.nl/burgerschap>

Stovall, D. (2006). We can relate: Hip-hop culture, critical pedagogy, and the secondary classroom. *Urban Education*, 41(6), 585-602. <https://doi.org/10.1177/0042085906292513>

Besproken raps

Abel (2021). 'Meester Sun Tzu zegt'. A.

Lijpe (2018). 'Vergeet de buurt nooit'. *Andere leven*.

SMIB (2016). 'Tonnop'. *Bakahatsu*.

