

Sinds 2012 geef ik als workshopleraar lessen aan basis-, voortgezet- en hoger onderwijs. Lessen rap/hiphop/creatief schrijven en poëzie, alle met de hiphopcultuur en de schrijfstijl van rap als basis. Deze lessen zijn voortgekomen uit mijn eigen ervaringen als muzikant en uit een passie voor lesgeven. Mijn lessen zijn simpel en bestaan uit een korte introductie van de hiphopcultuur, laten horen van wat eigen werk en korte uitleg over het schrijven van teksten. Vervolgens gaan leerlingen zelf schrijven en presenteren hun eigen teksten als afsluiting. Ik verzorg deze lessen bij wijze van een leuke afwisseling voor vakken als Nederlands en CKV en probeer de leerling, zijn verhalen en betekenisgeving centraal te houden. Wij schrijven daarom altijd over thema's waarmee de leerlingen iets hebben. Dus niet zomaar over onzin of een bekende rapper nadoen. Leerlingen leren zich in deze lessen op een andere manier uiten, zijn creatief bezig en voelen zich cool, omdat hiphop een populaire jeugdcultuur is.

De onderwerpen die de leerlingen aansnijden tonen -vaker dan ik verwacht- een diepgang die in het dagelijkse lessenprogramma niet naar boven lijkt te komen. De een schrijft over opgroeien in een sociale achterstandswijk, een ander over de wijze waarop apps als Tinder de seksuele moraal beïnvloeden of over wat vooruitgang in de maatschappij voor hem betekent. Leraren vertellen mij na afloop van mijn workshops dat hun leerlingen zich anders gedragen dan dat ze gewend zijn. De muurbloempjes worden activisten, de puberjongens worden kwetsbaar en de onzekere leerlingen worden zelfverzekerde rappers. Leerlingen schrijven vanuit hun eigen kennis en ervaring, mengen talen en putten inspiratie uit verschillende kunst- en muziekstromingen.

Er gebeurt naar mijn idee veel meer dan enkel het schrijven van raps. Het lijkt vaak alsof er iets wordt aangeboord dat in regulier onderwijs minder zichtbaar is, bijvoorbeeld zelfexpressie, zelfkennis, intrinsieke motivatie, een reflecterende houding, een kritische blik en bovendien plezier (Lamont-Hill, 2009; Mahiri, 2006; Morrell & Duncan-Andrade, 2009). Van stille tot drukke leerlingen, jongens, meisjes en alles ertussenin, multiculturele stadsjongeren tot skinheads, allemaal lijken ze op een of andere wijze geëngageerd. Leraren die tijdens de workshops observeren en de orde bewaren, zijn verrast over de mate van motivatie en expressie die zij zien bij de leerlingen en vragen zich af wat zij kunnen doen om dit ook voor elkaar te krijgen. Vanuit deze ervaringen ben ik gaan nadenken over wat mijn workshops doen én of er nog meer uit te halen valt.

Een beperking die ik in de praktijk ervaar is de beperkte tijd die er meestal voor is ingeruimd, met als gevolg dat de workshops zijn wat ze zijn: 'leuk' en 'eens iets anders dan anders'. Hiermee worden naar mijn idee kansen en mogelijkheden gemist. Er kan méér uit worden gehaald. Wellicht bestaat er wat koudwatervrees bij leraren. Door onvoldoende kennis over hiphop, doordat het niet direct in te passen is in een lopende leerlijn, door te weinig tijd of doordat leraren gewoonweg de potentie niet zien. Hiphop wordt niet snel in verband gebracht met een onderwijssetting. Hiphop heeft vaak een negatieve connotatie in de media.

Ik wil ervoor pleiten om hiphop in het onderwijs te introduceren en ook de positieve kanten te benadrukken. Een belangrijke pijler van hiphop is bijvoorbeeld *each one teach one*; een uitspraak uit

de slavernij van de afro-amerikanen waarin ongeletterde slaven geen taalonderwijs kregen. Diegenen die wél konden lezen onderwezen zij die niet konden lezen. Dit idee is later meegenomen naar de begintijd van hiphop. *Waar*in ieder verantwoordelijk werd gehouden voor ieders onderwijs en ontwikkeling. Hiermee zijn emancipatie, identiteitsontwikkeling en een kritische houding fundamentele van hiphop (Chang, 2005).

Dit zijn belangrijke doelen voor onderwijs in het algemeen en onderwijsvernieuwingen zetten dan ook hierop in. Recent (5 juni 2018) heeft minister Slob van basis- en voortgezet **onderwijs** aangegeven dat hij burgerschapsonderwijs van een nieuwe impuls wilt voorzien. Op dit moment staat niet in de wet hoe de lessen burgerschapsonderwijs eruit moeten zien. Scholen organiseren bijvoorbeeld excursies, projecten en debatbijeenkomsten, maar volgens de minister ontbreekt het aan samenhang tussen al die lessen en activiteiten. Hij vraagt om input voor een nieuw kompas op burgerschap en een duidelijkere invulling van burgerschapsonderwijs.

Ik meen dat de introductie van hiphop in het onderwijs zou kunnen bijdragen aan het (burgerschaps)onderwijs en ben benieuwd hoe leraren hierover denken. Delen zij mijn visie? Zien zij mogelijkheden voor hiphop in het onderwijs of zien zij vooral beperkingen en hindernissen? Om op deze vragen een antwoord te vinden, is het allereerst van belang om een korte toelichting te geven op wat hiphop eigenlijk is, op welke manier hiphop plaats zou kunnen krijgen in het onderwijs en waar de verbinding met burgerschapsonderwijs gemaakt kan worden.

Ontstaan hiphop

□ De hiphopcultuur kwam op in de vroege jaren '70 in the Bronx waar Afro-Amerikaanse en Latino jongeren cultuuruitingen mengden en zo een rijke, complexe en verweven vorm van expressie creëerden. Deze kwam voort uit de combinatie van traditionele en zwarte popmuziek van destijds, gecombineerd met de technologische ontwikkelingen en de heersende tijdgeest.

Hip-hop als cultuur startte met *the struggle* zoals Chang (2005) beschrijft in *Can't stop Won't stop: a history of the hip-hop generation*. Hij beschrijft de ontwikkeling van hip-hop in the Bronx van de jaren zeventig. Chang beschrijft het ontstaan van hiphop als het product van massale werkloosheid, in combinatie met het instorten van de huizenmarkt en het letterlijke instorten van huizen, wijdverspreid heroïnegebruik, straatbendes en een lange verwaarlozing van de problemen door de overheid. Verandering kwam van onderaf en mensen maakte van niets iets. Toen bijvoorbeeld het onderwijs bezuinigde op kunst en muziek en er op middelbare scholen geen instrumenten en verf meer waren, ontstond de kunst van het samplen (knippen, plakken en bewerken van bestaande muziek naar iets nieuws) en de stedelijke graffiticultuur. Vindingrijkheid en ondernemerschap zijn belangrijke fundamentele in de hiphopcultuur tot op de dag van vandaag zoals rapper Drake zegt in *Started from the bottom* (2013).

In de zomer van 1973 werd er gestart vanaf de bodem. Er werd een block party georganiseerd waar DJ Cool Herc zijn kunsten kon laten zien. Deze avond zou de geschiedenis ingaan als de

geboorteplaats van hiphop (Borgya, 2010). Bendeleider en activist Afrika Bambaataa besloot het bendeleven achter zich te laten en zijn bende om te dopen tot een activistische beweging *The Universal Zulu Nation* die zich toelegde op het verspreiden van hiphop over de wereld (Mulder, 2016). Sindsdien is hiphop steeds meer doorgedrongen in de mainstream cultuur.

Hiphop is nu het meest beluisterde muziekgenre van de wereld volgens de cijfers van Spotify in termen van streams (Hooton, 2015). Vooral in sociale media is hiphopcultuur een constante factor in humor, beeldvorming en taalgebruik (Lamont-Hill, 2009). De hiphopcultuur bestaat vanaf het begin af aan uit een menging van cultuuruitingen, die later zijn vertaald in de vijf elementen van hiphop. (Rap) muziek is dus een van de vijf elementen.

De vijf elementen

Lawrence Krisna Parker beter bekend als KRS-ONE onderscheidt vier klassieke kernelementen met toevoeging van een vijfde (KRS-ONE, 'The Refinition' op het album *The Temple Of HipHop*, 1999). De klassieke vier zijn:

- Rap, het op een ritmische wijze zingen van een (rijmende) tekst.
- Turntabelism, het gebruiken van draaitafels als muziekinstrument door middel van *cuts* (transitie naar een ander nummer) en *scratches* (het heen en weer bewegen van een LP op een platenspeler om geluidseffect te produceren door de naald te *scratches*). Turntabelism wordt ook in verband gebracht met *beatmaking*, het componeren van hiphop muziek.
- Breakdance, een atletische vorm van straatdans gekarakteriseerd door *battles* waarin groepen dansers elkaar uitdagen door middel van dans. Het geweld van rivaliserende bendes wordt op deze manier vervangen door battles.
- Graffiti, al veel ouder dan hiphop, meer kreeg een nieuwe invulling met de opkomst van de hiphopcultuur. Graffiti gaat van het zetten van snelle *tags* om territorium af te bakenen tot ingewikkelde *pieces* die tot een nieuwe vorm van moderne kunst zijn verheven onder de noemer *street art*.

Het vijfde element is later toegevoegd.

- Beatbox, later toegevoegd en afkomstig uit de jazzstroming van *doowop*, waarin het nadoen van percussiegeluiden centraal staat.

In de VS is het gebruik van deze elementen van hiphop in het basis-, voortgezet en hoger onderwijs al veelvuldig onderzocht onder de naam Hiphop Based Education voorts: HHBE. □

Hiphop Based Education

HHBE is een paraplueterm voor het gebruik van de vijf elementen uit de hiphopcultuur om onderwijs vorm te geven (Lamont-Hill, 2009). HHBE kent twee vormen blijkt uit de verschillende implementaties uit onderzoeken (Lamon-Hill, 2009; Adjapong & Emdin, 2015). De eerste vorm is de simpele interpretatie. Simpel gezegd is HHBE een manier van onderwijs inrichten met de vijf elementen van de hiphop cultuur als vertrekpunt. Hierin kan HHB worden opgevat als een middel of werkvorm die zonder teveel verandering in het handelen van de leraar en het systeem van onderwijs kan worden ingezet. Een voorbeeld hiervan is de tafeltje rapje methode

Volledig gezegd is HHBE een manier van onderwijs inrichten met de vijf elementen van de hiphopcultuur als vertrekpunt geïntegreerd in de theoretische onderbouwing van HHBE. In deze vorm is HHBE in haar volledigheid omdat het een verandering in handelen van de leraar en in het onderwijs teweeg brengt. Deze veranderingen komen voort uit de theoretische onderbouwing die bestaat uit de identiteitspedagogiek, cultuur relevante pedagogiek [CRP] en kritische pedagogiek. In de VS worden deze vijf elementen al veel toegepast in het onderwijs en is er een grote hoeveelheid onderzoek gedaan naar deze toepassing. Beide zienswijzen van HHBE worden besproken.

De simpele benadering van HHBE

In de simpele benadering worden de vijf elementen instrumenteel gebruikt.. Dit instrumentele betekent dat de vijf elementen op zichzelf staand worden ingezet door een leraar, zonder dat deze kennis heeft van de theoretische onderbouwing van HHBE. Het is een eenvoudige manier en het richt zich op het moment, het element en bevat geen leerdoelen die relevant zijn voor eintermen.

Lamont-Hill (2009) waarschuwt voor het gebruik van de simpele vorm. Het voorbeeld wat hij geeft is *the rapping teacher* die niet of nauwelijks interesse heeft in de hiphopcultuur en een of meerdere elementen inzet zonder kennis te hebben van de onderliggende theorie en zonder de diepgang van de theoretische onderbouwing op te zoeken.

Een voorbeeld hiervan komt van mijn docent Engels op de middelbare school die Snoop Dogg's '*Drop it like it's hot*' (2004) gebruikte om aan te geven hoe grof en simplistisch hiphop zou zijn en niet de moeite waard om er serieus naar te luisteren. Waarop de les die er aan verbonden was bestond uit het lezen van een door hem samengestelde lijst van aanstootgevende stukken tekst uit het nummer van Snoop. Zonder enige reflectie of zonder een stem voor de leerling. Dit is geen HHBE omdat het de cultuur en kennis van de leerlingen over die cultuur niet serieus neemt en de leraar zich als autoriteit van kwaliteit en waardevolle kennis positioneert.

Sommige onderzoekers van HHBE geven daarentegen aan dat deze basic benadering van HHBE als een eerste aanzet naar een meer volledig gebruik kan dienen. Zij hopen dat HHBE op de simpele manier tijdelijk is en noodzakelijk voor het creëren van een bewustzijn of draagvlak voor HHBE in het onderwijs (Irby & Hall, 2011).

De volledige benadering met theoretische onderbouwing

In de volledige benadering worden de 5 elementen aangevuld met een theoretische onderbouwing. Lamont-Hill (2009) spreekt van de antropologie van HHBE. Deze wordt gevormd door identiteitspedagogiek, cultureel relevante pedagogiek en kritische pedagogiek. De betekenis en bijdragen worden aan de hand van onderzoeksresultaten en voorbeelden toegelicht.

Identiteitspedagogiek

Wordt door Lamont-Hill (2009) een van de belangrijkste fundamenten van HHBE beschreven. Hij stelt dat HHBE aansluit op de leefwereld van nagenoeg alle (westerse-)jongeren, omdat het aanwezig is in popcultuur, (sociale-)media, taal en in omgangsvormen. Of zij nu fan zijn van hiphop of niet, het is er en is onlosmakelijk verbonden met hun leefwereld. Zij komen er sowieso mee in aanraking. Daarnaast is hiphop grensoverschrijdend; hiphop wordt beoefend op verschillende manieren door mensen over de gehele wereld (Kim & Pulido, 2015; Akom, 2009). Elke nieuwe interpretatie komt voort uit gedeelde ervaringen, tradities en verbeelding van jonge mensen over de wereld. Hiphop wordt gedefinieerd door de context van een specifieke stad, regio of buurt en de daarmee samenhangende sociale normen en waarden (Bennett, 1999; McLeod, 1999). Hiphop in Nederland verschilt met die in Mongolië. Waar er in Nederland gesproken wordt van *Nederhop* met Nederlandse nuchterheid en introspectie als thematiek, zo wordt in Mongolië gesproken van *Tuvian hiphop*. Een cross-over tussen traditionele nomadische cultuur, keelzang en rap over beats aangesterkt met traditionele instrumenten. Dit grensoverschrijdende karakter maakt hiphop een middel voor complexe identiteitsvorming (Gosa & Fields, 2012).

Hierbij komt dat binnen de identiteitspedagogiek *storytelling* centraal staat als een middel om identiteit vorm te geven in uitwisseling met verhalen van anderen. Lamont-Hill (2009) noemt dit een proces van *healing* waarin inzicht, opluchting, steun, empathie en kritiek wordt ondersteund. In zijn project Hip-Hop Lit waarin *storytelling*, Engelse literatuur en hiphop centraal staan, vond het vertellen van verhalen binnen een leergemeenschap met gedeelde culturele basis plaats.

Een leergemeenschap is een groep die een proces van collectief leren aangaan in een gedeeld domein (Wenger & Trayner, 2015). In het geval van Lamont-Hill is dit gedeelde domein hiphop en Engelse literatuur. Voor een leergemeenschap in de klas fungeert de leraar als voorbeeld voor effectieve communicatie, meta-cognitie en als aanjager van discussie. Maar belangrijker nog is dat de klas met hulp van de leraar zichzelf helpt om beter te leren via samenwerking, spel en gedeelde verantwoordelijkheid (Lykke et al., 2015; Bergin, Reilly, & Traynor, 2005). Een leergemeenschap met een bekwame leraar die *storytelling* en discussies mogelijk maakt, bindt de leerervaring aan de identiteit van de leerling. De leraar wordt ook uitgedaagd om *risk to self* te laten zien, door op

hetzelfde niveau als de leerling te participeren door ook aan *storytelling* te doen en discussie te laten gebeuren of zelfs op te zoeken (Lamont-Hill, 2009).

Cultuur relevante pedagogiek (CRP)

Cultuur relevante pedagogiek [CRP] is de tweede theoretische onderbouwing die voorkomt in de literatuur over HHBE. CRP is het inzetten van de cultuur van leerlingen in het vormgeven van onderwijs (Jordan, 1985). Welke cultuur is afhankelijk van welke wordt aangesproken in de vormgeving van onderwijs. Dit kan de etnische cultuur zijn, de straatcultuur maar ook hiphopcultuur. Leerlingen leven in een wereld die doordrenkt is van hiphopcultuur, in de fysieke werkelijkheid maar vooral in de digitale (Alvermann, 2010). Hiphop kan worden gezien als een invloed op macro niveau van socialisatie waarin de leerling zich bevind. Dit macrosysteem bestaat uit de cultuur waarmee de leerling opgroeit (Bronfenbrenner, 1979). CRP wordt op deze manier mogelijk vanuit één overkoepelende cultuur met diverse uitingsvormen. Het wordt zo beter mogelijk voor leraar en leerling om vanuit een gemeenschappelijke cultuur te denken, te spreken en onderwijs vorm te geven (Clay, 2003).

Deze vormgeving van onderwijs moet voldoen aan drie vereisten volgens Ladson-Billings (1995), een van de pioniers van CRP waarin het onderwijs:

1. Moet bijdragen aan de academische ontwikkeling van leerlingen
2. In staat moet zijn culturele competentie te ondersteunen
3. Moet bijdragen aan het ontwikkelen van een kritische houding..

Binnen het eerste punt voor academische ontwikkeling worden studenten intellectueel uitgedaagd en sociaal, emotioneel en politiek gestimuleerd om hun eigen wereld relevant te maken voor school in plaats van school relevant voor hun eigen wereld. Door meer verantwoordelijkheid bij de leerling te leggen en methoden en instrumenten te kiezen die aansluiten bij het culturele kader van de leerling wordt academische ontwikkeling ondersteund, niet alleen voor leerlingen afkomstig uit een minderhedengroep maar ook voor leerlingen die behoren tot de meerderheidsgroep (Stovall, 2006). Academische ontwikkeling wordt hier ook veel in verband gebracht met vakinhoudelijke kennis en een wetenschappelijke manier van denken.

Duncan-Andrade (2004) sluit vooral aan bij punt twee van CRP. Door middel van het begrip *authentic caring* wordt het voor leerlingen mogelijk culturele competenties te ontwikkelen (Valenzuela, 1999). Culturele competenties leiden tot de erkenning en inclusie van culturele verschillen in de maatschappij. *Authentic caring* houdt in dat culturele competentie in de klas wordt gecreëerd, gewaardeerd en ook geëvalueerd met als beginpunt de cultuur van de jeugd in plaats van die van de leraar of school. Zodra het beginpunt van CRP niet de cultuur van de leerling is maar waarin een voorkeur voor de cultuur van de leraar of de school wordt getoond dan spreekt men van *aesthetic caring*.

Net als bij de identiteitspedagogiek ligt hier voor de leraar de taak slechts te ondersteunen, niet te sturen (Gosa & Field, 2012) en daarin actief aan *authentic caring* te doen (Valenzuela, 1999). De ontwikkeling van een kritische houding van Ladson-Billings (1995) wordt meegenomen in de laatste theoretische onderbouwing van HHBE, namelijk de kritische pedagogiek van Paulo Freire (1968).

Kritische Pedagogiek

De derde theoretische basis van HHBE is de kritische pedagogiek, voor het eerst beschreven in Freire's *Pedagogy of the oppressed* (1968). Twee concepten uit de kritische pedagogiek van Freire worden vaak aangehaald binnen HHBE. Bewustwording (*conscientização*) en het bankierssysteem van onderwijs.

Bewustwording vindt plaats door aan te geven dat educatie transformerend kan zijn voor de arme en gemarginaliseerde groepen in de maatschappij. Het begint bij het creëren van plekken waar deze groepen bewustzijn kunnen ontwikkelen over hun plaats en status en hoe deze worden gevormd door grotere machtigere instituties. De leerlingen (maar ook de leraren) krijgen hierdoor de vaardigheden om zich los te worstelen van een onderdrukkende maatschappij. Dit door een dieper begrip van hoe de sociale en institutionele wereld werkt en welk invloed dit heeft op hen, sociale relaties en op onderwijs.

Stovall (2006) geeft aan dat kritisch lesgeven wordt gekenmerkt door een proces dat leraren en leerlingen oproept om samen actieve eigenaren van het leerproces te worden, door af te zien van het bankierssysteem van onderwijs. In dit bankierssysteem zijn leerlingen passieve ontvangers van kennis met de behoefte aan een leraar die boven hen staat. Dit is een behavioristische kijk op onderwijs waarin leerlingen kennis ontvangen, opbergen en herhalen (Valcke, 2007). Freire (1968) laat dit model los en ziet leerlingen binnen de constructivistische visie als meer zelfstandig en autonoom (Valcke, 2007), waardoor de ontwikkeling van een kritische houding en identiteit wordt ondersteund.

Freire roept, aansluitend op bewustwording, op tot het ontwikkelen van een kritische praxis waarin de bewustwording in actie overgaat. Door aandacht te geven aan echte problemen die jongeren in het dagelijks leven tegenkomen, kunnen zij leren voorbij slachtofferrollen te kijken. Zo wordt het voor leerlingen mogelijk de confrontatie aan te gaan met moeilijke sociale en economische omstandigheden. Kritische pedagogiek zet ras, racisme en economische status op de voorgrond en gaat bewust in tegen traditionelere vormen van onderwijs waarin de leraar de macht en autoriteit bezit. Het vergt van leraren een meer open en egalitaire houding ten opzichte van leerlingen. Samen leren zij en samen creëren zij hun sociale werkelijkheid.

Dit is terug te zien in onderzoek van Lamont-Hill (2006) waarin gebruik werd gemaakt van rapteksten en discussie over de verhoudingen tussen etnische groepen op middelbare scholen. Alle betrokkenen werden in staat gesteld om zich bewust te worden via reflectie op maatschappelijk geëngageerde hiphop teksten. De bewustwording werd vervolgens omgezet in kritische praxis door

een open discussie over de inhoud van de rapteksten, met als hoofdthema emancipatie van etnische groepen in de westerse samenleving. Resultaat was dat niet alleen de meerderheidsgroep maar ook de minderheidsgroep via kritisch bewustzijn over en met elkaar konden praten over moeilijke onderwerpen zonder dat er conflict of vijandigheid ontstond (Lamont-Hill, 2006).

HHBE samengevat

De definitie van Lamont-Hill (2009) voor HHBE is het gebruik van de vijf elementen uit de hiphopcultuur om onderwijs vorm te geven. Dit kan op twee manieren, op de simpele manier door gebruik te maken van de vijf elementen, of op de volledige manier door het gebruik van de vijf elementen gecombineerd met de theoretische onderbouwing van HHBE, namelijk identiteitspedagogiek, CRP en kritische pedagogiek.

Identiteitspedagogiek komt terug in de houding van de leraar, beginnend bij het besef dat hiphopcultuur in onze samenleving diep geworteld is en hoe dan ook tot de leefwereld van (westerse) jongeren behoort. Daarnaast met het besef dat hiphop zich sterk vormt naar plaats en cultuur krijgt identiteitsvorming een extra dimensie. Door dit als leraar te zien wordt het mogelijk om via hiphopcultuur, *storytelling* en discussie een leergemeenschap te creëren. Waarbinnen hiphop de collectieve identiteit is en de leerling beter in staat wordt gesteld de eigen en identiteit en die van anderen te ontdekken omdat verhalen en discussie een plek krijgen en de leraar hierin stuurt en meedoet.

Voor de CRP is het, evenals bij identiteitspedagogiek, belangrijk hiphop als gedeelde gezamenlijke culturele identiteit te zien. Zodat onderwijs ingericht kan worden met materialen en voorbeelden uit hiphopcultuur ten behoeve van de academische ontwikkeling (Ladson-Billings, 1995). Aansluitend op identiteitspedagogiek kan de regionale inslag van hiphop hierin worden meegenomen. Door bijvoorbeeld materialen te kiezen die zowel uit hiphop als uit bijvoorbeeld de cultuur van afkomst komen. Verder aansluitend op de leergemeenschap waarin *storytelling* en discussie belangrijk zijn, kan CRP worden ingezet ter bevordering van het klassenklimaat en het ontwikkelen van culturele competenties. Waarin leerlingen door gebruik van hiphop leren om culturele verschillen

In de kritische pedagogiek dienen leraar en leerling zich eerst bewust te worden van hun plaats in de maatschappij en de grotere en machtigere instanties hier aan bijdragen. Vervolgens ontwikkelen zij hierover samen een kritische praxis, met actieve aandacht voor reflectie, actie en toewijding aan het kunnen doorbreken van deze hiërarchie en door echte problemen van leerlingen centraal te stellen.

Afsluitend is het belangrijk om te beseffen dat HHBE uiteenlopende interpretaties en implementaties kent (Lamont-Hill, 2009). HHBE is geen methodiek. Het is ook nog discutabel of er een helder omliggende HHBE methode te bedenken is, die te implementeren is in een curriculum zonder dat de leraar weet heeft van de theorie achter HHBE of kan toepassen. Wat HHBE is is een nieuwe

werkvorm, een nieuwe manier om over onderwijs na te denken vanuit de drie theoretische onderbouwingen en de vijf elementen van hiphopcultuur.

De toekomst van HHBE

In de VS heeft HHBE inmiddels een lange weg afgelegd. HHBE wordt nu in nagenoeg elke *innercity* klas toegepast en leraren raken er steeds bekender en comfortabeler mee (Akom, 2009). Op basisscholen wordt de methode van Bettina Love (2015) toegepast om aan identiteitsontwikkeling te doen en om leraren op te leiden tot HHBE professionals. In het hoger onderwijs begint HHBE ook terrein te winnen. Zo gaf Howard University in 1991 al een minor in hiphop studies, UC Berkley heeft een hiphop studies werkgroep (Norton, 2008) en sinds 2006 is er de International Association of Hiphop-Education (Hall, 2006).

In Nederland is echter nog nauwelijks onderzoek gedaan naar HHBE in het onderwijs. HHBE is momenteel nog te vaak een (rap)workshop tijdens een project dag of week en wordt verzorgd door gastdocenten. Deze geven voornamelijk workshops met enkel als doel het kennismaken met één van de elementen.

Aangezien HHBE al veel wordt onderzocht en toegepast in de VS en gezien het feit dat hiphop workshops al geruime tijd worden gegeven in Nederland is het belangrijk om te onderzoeken hoe deze nieuwe vorm van onderwijs in Nederland eventueel wortel kan schieten en waarom. Deze workshops duren doorgaans te kort om voldoende verdieping op de inhoud van de teksten te bieden terwijl dit wel interessant zou zijn voor het onderwijs (Landelijk Ondersteuningsinstituut voor Kunstzinnige Vorming, 1999). Ik heb soortgelijke ervaringen in mijn eigen rapworkshops en ik heb de indruk dat HHBE een grotere rol te spelen heeft in het onderwijs, met name als ik denk aan het burgerschapsonderwijs.

Burgerschapsonderwijs.

Burgerschapsonderwijs is al sinds 1992 een thema in de Tweede Kamer. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid publiceerde in 1992 een set competenties voor burgers om succesvol te kunnen samenleven in een pluralistische maatschappij (WRR, 1992). Het ontwikkelen van burgerschapscompetenties staat sindsdien hoog op de agenda van onderwijsvernieuwingen (Dijkstra, 2012; Nieuwlink, Boogaard, Dijkstra, Kuiper & Ledoux, 2016; onderwijs2032, 2016). Wat onder burgerschap wordt verstaan is echter nog niet eenduidig vastgesteld. Breed genomen is burgerschap het maatschappelijke functioneren van mensen, de manieren waarop individuen zich tot een ander verhouden en hoe zij functioneren in verschillende gemeenschappen. Hoe deze individuen omgaan met verschillen, diversiteit, institutie en hoe sociale cohesie bewerkstelligd kan worden behoort ook tot burgerschap volgens Nieuwlink et al. (2016).

Volgens Nieuwlink et al. (2016) kan naast de veelheid aan interpretaties van het begrip burgerschap worden vastgesteld dat burgerschap sterk afhankelijk is van context. Burgerschapsonderwijs krijgt daarom pas vorm in de specifieke context van de leeromgevingen en van de school en hangt bovendien sterk samen met de leefwereld van leerlingen.

Beleid burgerschapsonderwijs

Sinds 2006 is het Nederlandse onderwijs verplicht om burgerschap in het curriculum op te nemen. Deze verplichting is gebaseerd op een initiatief van de Tweede Kamer en op een voorstel van de regering (Kamerstuk 29 666) en kent drie pijlers;

- a. Het onderwijs gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving.
- b. Het onderwijs is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie.
- c. Het onderwijs is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

Deze pijlers worden vertaald naar de volgende kerndoelen die zouden helpen bij de invulling in de onderwijspraktijk (Inspectie van Onderwijs, 2006).

Problemen

Volgens de kendoelen van burgerschapsonderwijs dient de leerling te leren over en respect te hebben voor overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland. Leert over de hoofdlijnen van de Nederlandse politiek en de democratie en hoe deze functioneren. Leert over de betekenis van de EU en hoe Nederland en de wereld zich hiertoe verhouden. Leert over zorg voor zichzelf en anderen, hoe andermans veiligheid in verschillende omstandigheden positief beïnvloedt kan worden. Verder wordt er verwacht dat de leerling een beargumenteerd standpunt kan innemen en kan verdedigen, respectvol kan omgaan met kritiek, een eigentijds beeld van de eigen omgeving kan articuleren en de actuele spanningen en conflicten in de wereld kan plaatsen tegen hun eigen achtergrond (Inspectie Van Onderwijs, 2006).

Omdat de definitie van burgerschap zo contextgebonden is en de kerndoelen van de inspectie van burgerschapsonderwijs [IVO] verschillend worden ingevuld is het lastig gebleken om concreet invulling te geven aan de verplichting tot burgerschapsonderwijs. Zo concluderen verschillende instanties al jaren op rij dat er weinig ontwikkeling is in het burgerschapsonderwijs (SLO, 2012, 2013; Nieuwlink, 2016; Isac et al., 2013). Bovenaan staat dat planmatigheid en resultaatgerichtheid gemist wordt, daarnaast lijkt het zo te zijn dat scholen geen inzicht hebben in resultaten van hun interventies. Zo blijkt dat, hoewel 90% van de scholen een visie heeft ontwikkeld op burgerschapsonderwijs en

daarmee invulling geeft aan de wettelijke opdracht, het voor de meeste scholen beperkt blijft tot het enkel voldoen aan de minimumeisen van burgerschapsonderwijs. Namelijk een uitgewerkte visie en er iets mee doen (SLO, 2015). De oorzaken hiervoor komen uit een rapport van het IVO (2006).

1. Het ontbreken van een eenduidige definitie van (goed) burgerschapsonderwijs.
2. Het ontbreken van een centrale plaats voor burgerschapsvorming in het curriculum.
3. Verschraling van het curriculum zorgt er voor dat scholen zich voornamelijk richten op de exameneisen. Burgerschapsvorming vindt plaats in losse projecten die vaak te beperkt aan de brede visie van de scholen voldoen (Onderwijsraad, 2016).
4. Uit de beschikbare studies naar projecten komen grote verschillen in hoe burgerschapsonderwijs in de praktijk werkt. Dit maakt het moeilijk om de werkzame aspecten van interventies te ontdekken en hierop structureel en algemeen geldig beleid te baseren (Inspectie van het Onderwijs, 2010, 2014).

Bovenstaande onderzoeksresultaten roepen op tot verbetering van het huidige burgerschapsonderwijs. Uit verschillende handreikingen met aanbevelingen voor burgerschapsonderwijs lijkt die van Nieuwelink et al., (2016) het meest volledig. De conclusies van Nieuwelink et al., (2016) komen er op neer dat als burgerschapsonderwijs succesvol wil zijn, het moet kunnen voldoen aan zes kenmerken.

1. Een veilig en open klimaat in de klas. Hierbij wordt verhalen vertellen vaak ingezet om gesprekken en discussies te openen en relevant te maken.
2. Leerkrachten besteden structureel aandacht aan maatschappelijke en politieke onderwerpen.
3. De wereld moet de school ingehaald worden. Gebeurtenissen in het leven van leerlingen kunnen een aanzet zijn om gesprekken te starten over relevante burgerschapsthema's, die aansluiting vinden bij en relevant zijn voor de leefwereld van jongeren.
4. Werkvormen die luisteren en vragen stellen stimuleren meer invoegen in de praktijk. Leerlingen zouden dialogische werkvormen moeten aanleren om in gesprek te gaan, standpunten te leren formuleren, naar anderen te luisteren en na te denken vanuit verschillende perspectieven.
5. Praktische toepassingen van democratische principes. Door de principes van de Nederlandse democratie actief toe te passen in de les op ervaringen van leerlingen zal de politieke betrokkenheid en de pluriformiteit van hun opvattingen toenemen.
6. Helderheid over de waarden waar de school voor staat. Verdraagzaamheid en solidariteit zijn centrale aspecten van burgerschapsonderwijs. Daarnaast is het aan scholen zelf om invulling te geven de waarden die zij belangrijk vinden. Zolang deze maar helder worden gecommuniceerd en actief worden opgenomen in het burgerschapsonderwijs.

Conclusie

Al met al kan er gesteld worden dat sinds de eerste wetsvoorstellen in de Tweede Kamer burgerschapsonderwijs concreet nog niet veel verder is dan dat het was in 2006. Scholen hebben meestal wel een visie op burgerschapsonderwijs, maar voldoen nog in minimale mate aan de verplichting tot burgerschapsonderwijs. Zij doen iets aan burgerschapsonderwijs zonder daarvan de effecten te kennen, zonder sluitende definitie van burgerschap en zonder een centrale plaats voor burgerschap in het curriculum.

Er is een duidelijke behoefte aan verbeterde en duidelijkere invulling van burgerschapsonderwijs en daarmee ook naar methodes en materiaal. Aan de hand van de kenmerken van goed burgerschapsonderwijs van Nieuwelink (2016) kan burgerschap in het vervolg worden beoordeeld. In dit onderzoek zal burgerschapsonderwijs worden gedefinieerd aan de hand van de zes punten van Nieuwlink (2016). DIT STUK IS EIGENLIJK DUBBEL MET HIERONDER. COMBINEREN?

Probleemstelling

De vraag naar een verbeterde invulling van burgerschapsonderwijs, recent weer actueel geworden door de uitspraken van minister Slob, is geen op zichzelf staande ontwikkeling, maar past in de lijn van onderwijsvernieuwing in het voortgezet onderwijs [VO]. Het gaat dan om vraag naar creativiteit, samenwerking, communicatie en kritisch denken (Stichting Leerplan Ontwikkeling [SLO], 2014), leren les geven en zorg bieden aan een diverse leerlingenpopulatie (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2010), meer persoonlijke ontwikkeling (Centraal Plan Bureau [CPB], 2014), meer zingeving in het onderwijs (Onderwijs 2032, 2016) en aansluiten bij de authentieke context van leerlingen (Akkerman & Bronkhorst, 2015). Deze vragen hebben onder meer betrekking op cultureel relevant onderwijs, identiteitspedagogiek en kritische pedagogiek en komen allen in meer of mindere mate terug in burgerschapsonderwijs.

Nieuwelink et al. (2016) formuleren zes voorwaarden voor goed burgerschapsonderwijs, maar bieden geen concrete aanpak of werkwijze. HHBE kan invulling geven aan de voorwaarden voor goed burgerschapsonderwijs van Nieuwelink et al. (2016) en daarmee tegemoet komen aan de kerndoelen van de IVO (2016).

In Nederland is er nog weinig onderzoek gedaan naar HHBE. De Jong, (2011), Claessens (2013), Vanderheijden (2005) en van den Brink (2016) deden onderzoek dat zich voornamelijk richtte op het effect van HHBE voor de leerling en op verbetering van leerresultaten. Daarnaast wordt het onderzoek in de VS voornamelijk gedaan door en naar leraren die zelf begaan zijn met HHBE. Irby en Hall (2011) roepen hierom op om het onderzoek uit te breiden naar leraren die minder begaan of geheel onbekend zijn met HHBE, met de vraag of deze leraren dezelfde mogelijkheden zien voor HHBE als leraren die wel bekend er mee zijn. Te vaak wordt er nog de simpele definitie van HHBE aangehangen zowel in de VS als in Nederland. Er wordt hierom in het onderzoek van de VS gepleit

voor een bredere conceptualisering van wat HHBE kan betekenen voor het hele curriculum en een bewustzijn creëren van de volledige vorm van HHBE (Davis, Pitts Bannister & Mutegi ,2014).

De vraag die ik wil beantwoorden met mijn onderzoek is ‘Hoe denken leraren in het VO over de mogelijkheden en beperkingen voor het gebruik van Hiphop Based Education binnen hun (burgerschap)onderwijs?’. Binnen deze hoofdvraag wordt er gekeken naar onderwijs in het algemeen en specifiek naar burgerschapsonderwijs. Met de beantwoording van deze vraag wordt er gekeken naar hoe leraren over het algemeen tegenover HHBE als vorm van onderwijs in het VO staan, welke mogelijkheden en beperkingen leraren zien voor HHBE in het in het VO en hoe zij zichzelf bezig zien met HHBE. Daarnaast wordt gekeken naar of leraren zichzelf HHBE zien toepassen in hun burgerschapsonderwijs in het VO en welke mogelijkheden en beperkingen leraren zien voor HHBE als vorm van onderwijs in hun burgerschapsonderwijs in het VO?

Onderzoeksopzet

Door middel van gesprekken met leraren uit het voortgezet onderwijs wordt een antwoord gezocht op de onderzoeksvragen. De groep leraren, hoe de gesprekken tot stand zijn gekomen en hoe deze zijn uitgevoerd en zijn verwerkt wordt in de methode sectie van dit onderzoek besproken. De resultaten en discussie zijn deels samengevoegd om een relevant beeld te schetsen van de gesprekken en hoe deze samenhangen met het hiervoor geschetste theoretische kader en met de onderzoeksvragen. Uiteindelijk mondt dit uit in een conclusie en beantwoording van de onderzoeksvragen en hoofdvraag. Afsluitend zullen eventuele tekortkomingen van dit onderzoek en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek besproken worden.

Methoden

Participanten

In dit onderzoek zijn er gesprekken gevoerd met acht leraren uit het voortgezet onderwijs, afkomstig van scholen in Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Nijmegen en uit de vakken maatschappijleer (N=1), CKV (N=2), Nederlands (N=1), Duits (N=1), geschiedenis (N=1) en filosofie (N=2). Gestreefd werd naar een gelijke verdeling tussen Randstad (Amsterdam, Rotterdam, Utrecht) en niet-Randstad (Nijmegen), en geslacht (vrouw, man). Daarnaast is er, zonder een vooropgezet criterium, rekening gehouden met de verdeling naar leeftijd. De deelnemende leraren zijn geanonimiseerd weergegeven in tabel 1, voor een algemeen overzicht van de gesprekken per leraar zie bijlage 1.

<u>Leraar</u>	<u>Leeftijd</u>	<u>Jaren leraar</u>	<u>Vakken</u>	<u>Stad</u>	<u>Opvallend</u>
<u>MH</u>	45	18	Filosofie & Maatschappijleer	Nijmegen	Is de enige met een duidelijke visie op burgerschap
<u>BK</u>	27	1	Geschiedenis en Mens en Maatschappij	Amsterdam	Jong en hiphopfan
<u>AW</u>			Filosofie	Utrecht	Praat veel over ethniciteit
<u>KS</u>			Duits	Amsterdam	Is niet heel positief omdat ze niet weet wat de doelen zijn.
<u>DS</u>	65	40	Geschiedenis	Nijmegen	Erg positief over HHBE
<u>MS</u>	51	24	tekenen/kunstgeschiedenis, CKV en Beeldende vorming	Nijmegen	Doet veel suggesties voor vorm
<u>MJ</u>	63	33	Nederlands	Nijmegen	Is een echte kartrekker maar vind dit vermoeiend.
<u>TT</u>	59		CKV	Rotterdam	Is al veel bezig met HHBE in projectvorm

Tabel 1: Overzicht leraren onderzoek

Respondenten zijn benaderd uit mijn eigen netwerk en uit het netwerk van mijn voormalige stageplaats, het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). Daarnaast werd via de sneeuwbal-methode gewerkt naar meer respondenten. Tijdens de uitvoering van het onderzoek

werd ook geworven door de respondenten zelf. Op een gegeven moment is de werving gestopt omdat het beeld wat geschetst werd door leraren op belangrijke punten hetzelfde leek en hierdoor een bepaalde mate van verzadiging in de data bereikt was.

Instrumentarium

Werving leraren

Voorafgaand aan de werving van respondenten is informatiemateriaal opgesteld over de aard en achtergrond van het onderzoek. In een eerste mail werd gevraagd of leraren wilden meewerken in een gesprek van circa 45 minuten. Na toezegging tot deelname, kregen deelnemers een tweede informatiebrief, waarin uitleg over het concept HHBE en voorbereidend informatiemateriaal waarin de deelnemers zich desgewenst verder konden inlezen. Deze informatie was bedoeld ter voorbereiding. Dit is gedaan om het concept van HHBE zo duidelijk mogelijk te krijgen zodat de leraren zich konden voorbereiden en de tijd hadden om mogelijkheden en beperkingen te formuleren voor zichzelf.

Gesprekken

In de gesprekken met respondenten is gebruik gemaakt van een Macbook-pro met het opname programma Garageband om betrouwbare geluidsopnames te kunnen maken. Bovendien werd ook met de telefoon een geluidsopname gemaakt. Toestemming voor opname werd gevraagd, anonimiteit van de data werd uitgelegd aan de hand van het gebruik van initialen en de geplande gespreksduur werd nogmaals besproken. Voorafgaand werd een korte Prezi getoond met uitleg over HHBE.

Het gesprek werd gevoerd aan de hand van een ondersteunend schema, waarin de belangrijkste gesprekspunten waren vastgelegd, inclusief de startvraag. Na het gesprek werden de audio opnames verwerkt met IncScribe en gecodeerd in AtlasTi.

Er was bovendien gebruik gemaakt van een schema opgesteld voor ondersteuning tijdens het gesprek. Hierin stonden punten die in het gesprek hoe dan ook besproken moesten worden. Dit waren de introductie van het onderzoek, de herhaling van de definitie en praktijk van HHBE, vragen naar de achtergrond van de leraar, de beginvraag en start van het daadwerkelijke gesprek; 'Zie jij als leraar potentie voor HHBE in het voortgezet onderwijs?', en een reminder om later in het gesprek burgerschap te bespreken. Na het gesprek zijn de audio opnames verwerkt met IncScribe en is er gecodeerd in AtlasTi.

Procedure

Leraren zijn gemaïld met de eerste mail en na bevestiging van deelname aan het onderzoek is een afspraak gepland en kregen zij minimaal 4 dagen van tevoren de informatiebrief met de vraag of ze deze goed door wilde lezen op een moment wat voor hen schikte. Een dag voorafgaand aan het gesprek werden zij herinnerd aan de afspraak.

Na kennismaking en voor het gesprek van start ging zijn de aanleiding van het onderzoek, de definitie van HHBE met behulp van de Prezi en wat er met de data uit het gesprek ging gebeuren herhaald. Er werd gevraagd of zij nog vragen hadden en deze werden beantwoord als deze geen niet tijdens het gesprek beantwoord zouden worden. Toestemming voor opname werd nogmaals gevraagd, anonimiteit van de data werd uitgelegd aan de hand van het gebruik van initialen en de duur van het gesprek werd nogmaals herhaald.

Gesprekken werden op eenzelfde manier geopend met de vraag of de leraren zichzelf kort wilden voorstellen, gevolgd door de startvraag. Vervolgens werd het gesprek vrij gelaten, om de deelnemers hun eigen verhaal te laten vertellen. Zodra HHBE en het eigen onderwijs voldoende besproken was, werd het begrip burgerschap geïntroduceerd of gekoppeld aan wat er eerder verteld was. Na afloop werd herhaald wat er met de gesprekken zou gebeuren namelijk het transcriberen, coderen en interpreteren van de data. Er werd gevraagd hoe zij het gesprek hadden ervaren en of zij het onderzoek willen lezen zodra het klaar is.

De opzet was om een zo open en vrij mogelijk gesprek te voeren. Er was een gespreksschema met vragen, maar deze waren slechts ondersteunend. Kunstmatige interventies in het gesprek zijn zoveel mogelijk vermeden. Technieken van psychologische gespreksvoering zijn toegepast, zoals stilte tolerantie, kleine aanmoedigingen, concretisering en parafraseren (Lang & van der Molen, 2012).

Belangrijk is dat deze gesprekken voor de onderzoeker geen interviews waren. Het is weliswaar te zien als een semigestructureerd interview door de vooropgestelde vragen maar de insteek was om een zo vrij mogelijk gesprek te hebben. Dit is zo gedaan om de leraren vrij te kunnen laten vertellen over hun mening en ervaringen zonder deze op voorhand te willen indammen in de structuur van het onderzoek. Richardson (2000) geeft aan dat goed kwalitatief onderzoek een geloofwaardige weergave moet zijn van hoe de culturele, sociale, individuele en gemeenschappelijke waarheid wordt ervaren. Dit komt dit het best naar voren in een gesprek tussen mensen en niet tussen onderzoeker en subject.

Data-Analyse

Na transcriberen is de ruwe data verwerkt door deze te coderen aan de hand van een drietraps-codeermodel die een variant is op de het open-axiaal-selectief coderen van Boeije (2010). Doorgaans wordt er gestart met open codering waarin gekeken wordt naar de data en welke codes hieruit ontstaan

om deze later in de axiale codering tot een gestructureerd coderingsschema te vormen. Wegens de specifieke onderzoeksvraag van dit onderzoek maar ook het belang van verdieping achter de beantwoording van die vraag zijn open en axiale codering omgewisseld.

Er is gestart met een aantal rondes axiaal coderen aan de hand van een van tevoren opgesteld coderingssysteem. Vervolgens is er open gecodeerd waarin eventuele belangrijke informatie die niet in het coderingsschema paste is meegenomen. In de laatste ronde is selectief gecodeerd waarin er gekeken is binnen en tussen coderingen om er voor te zorgen dat de namen van de codes consistent waren en zijn de uiteindelijke codes gekozen.

Het axiale coderingssysteem is gebaseerd op het theoretische kader van dit onderzoek maar behoudt een mate van voor veranderingen aan de hand van ervaringen tijdens de codering. Zo zijn er gedurende de axiale codering zogeheten ‘bijvoegsels’ aan de codes uit het coderingssysteem toegevoegd. De codes kregen een bijvoegsel wat kort beschreef wat de aard van de code was. Bijvoorbeeld, ‘Mogelijkheid: HHBE is veelzijdig’. Dit systeem van bijvoegsels is aangehouden tijdens de gehele codering en werd toegepast in codes die grote hoeveelheden uitspraken codeerde, dit waren voornamelijk de codes uit de axiale codering.

Dit is gedaan voor de onderzoeker zodat deze een beter overzicht krijgt van wat er gezegd is over de mogelijkheden, beperkingen en burgerschap. Dit zijn geen aparte codes slechts een houvast voor de onderzoeker zodat uitspraken gemakkelijker teruggevonden kunnen worden in het originele coderingsbestand (DeCuir-Gunby, Marshall & McCulloch, 2011).

Axiale codering

Bij de ontwikkeling en toepassing van dit coderingsschema is er gewerkt volgens principes van de template methode van King (1994). Waarbij allereerst codes voorafgaand aan de codering worden opgesteld aan de hand van theorie maar waar ook een specifiek filosofisch perspectief wordt ingenomen. De onderzoeker gaat tijdens de codering er niet van uit dat er één objectieve waarheid vast te stellen is uit de data (King, 1998). Ik ben noodzakelijkerwijs deel van het onderzoek en omarm mijn eigen subjectiviteit en mening over HHBE. Template codering stelt dat via constante zelfreflectie en analyse van handelen de onderzoeker validiteit en transparantie van de methode kan bereiken (Blair, 2015), dit is dan ook zo toegepast in dit onderzoek.

Aan de hand van het coderingschema in tabel 2 is de data veelvuldig doorlopen waarbij elke code een apart werd gecodeerd. Tijdens deze codering werden de codes voorzien van de eerder genoemde bijvoegsels.

	<u>Omschrijving</u>	<u>Voorbeeld</u>
<u>Mogelijkheid</u>	Leraar geeft aan HHBE toe te	Mogelijkheid: HHBE is veelzijdig: KS: <i>Nouja je kan alles integreren als je dat wil doen.</i>

	kunnen/willen/mogen passen. Het bijvoegsel geeft aan waarom.	<i>Wat je zei over de vergelijking tussen een troubadourlied met liedjes van nu. Dat zou je ook kunnen doen van schrijf dan je eigen ding. Dus als je wilt kan je het allemaal zo ver en zo wild maken als je wilt.</i>
<u>Beperking</u>	Leraar geeft aan HHBE niet toe te kunnen/willen/mogen passen. Het bijvoegsel geeft aan waarom.	Beperking: Niet bekend HHBE: MH: <i>Uhm. Als het echt gaat over de hiphop elementen dan vind ik dat moeilijker omdat ik daar zelf gewoon niet in thuis ben.</i>
<u>Burgerschap Visie</u>	Leraar geeft visie van de school en/of eigen visie op wat hij/zij onder burgerschap verstaat. Het bijvoegsel geeft aan in welke mate er sprake is van een concrete visie.	Burgerschap: Visie geen: TT: <i>En ik vermoed. Ik vraag me al jaren af wat ze nu eigenlijk in die lessen doen. Het is ook niet zo dat het op de helling staat. Want veel scholen schaffen dat af. Is allemaal niet nodig dit en dat. Dus ik heb het vermoeden dat dit wel een beetje bij die secties is gestationeerd.</i>
<u>Burgerschap Mening</u>	Leraar geeft mening over burgerschapsonderwijs zoals het nu is of zoals het zou moeten zijn. Het bijvoegsel geeft aan waarom, hoe en waartoe.	Burgerschap: Gebeurt al: DS: <i>Dus hij maakt een plan en daar ga ik ook aan meewerken uiteindelijk. Van 'wat is er nou per vak nodig voor burgerschap?' Welke onderdelen van burgerschap passen bij jou vak?</i>

Tabel 2. Coderingsschema met de hoofdcodes van de analyse

Open codering:

Tijdens de open codering is elk transcript nog een keer doorlopen met als doel relevante uitspraken te coderen die niet in het coderingsschema van de axiale codering paste. Deze uitspraken waren nagenoeg altijd van praktische aard over hoe HHBE concreet toegepast kon worden in het VO. Daarnaast zijn de elementen van hiphop gecodeerd die werden genoemd. De meeste van onderstaande codes, op 'Element' na, zijn aanvankelijk ingevoerd als 'Praktijk en in de selectieve codering gespecificeerd naar de codes in tabel 3.

	<u>Omschrijving</u>	<u>Voorbeeld</u>
<u>Behoeft</u>	Leraar geeft bij een mogelijkheid of beperking voor HHBE aan wat deze hiervoor nodig heeft. Uitspraken zijn praktisch en concreet.	MJ: <i>Ik denk dat je dat moeilijk helemaal als buitenstaander kunt. Je moet altijd sowieso een docent zijn die de situatie op de scholen kent en die daar de kar in wil trekken op de school zelf.</i>
<u>Voorwaarde</u>	Leraar geeft aan dat HHBE alleen kan plaatsvinden als er aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. Deze kunnen conceptueel en praktisch van aard zijn.	DS: <i>Nee nee. Lastig niet maar je zult mensen enthousiast moeten maken en voorbeelden moeten laten zien van hoe je dat zou moeten doen.</i>
<u>Suggestie</u>	Leraar geeft suggesties voor het werkbaar maken van HHBE. Laat zien dat ze bezig zijn met HHBE in de praktijk plaatsen.	BK: <i>Nou zeker. Dus een goede methode een methode die zich bewijs keer op keer. Met vijf pijlers waarmee je aan de ene kant heel veel vrijheid houdt. Maar aan de andere kant ook wel een soort van instrument hebt om bepaalde thematiek.</i>
<u>Element</u>	Leraar verwijst expliciet naar een van de vijf elementen uit HHBE. Het bijvoegsel is het betreffende element van hiphop.	Element: Rap: KS: <i>Bij rap kan je iets met taal doen. Je kan vakoverstijgend werken en je kan iets samendoen met muziek en gym dat ze bijvoorbeeld erbij gaan dansen. Ja je zou een project daar van kunnen maken.</i>

Tabel 3 Coderingsschema open codering (Praktijk) voor de verdieping van de hoofdanalyse

Selectieve codering

Voorafgaand aan de analyse van de codes bestond de data uit codes afkomstig uit axiale en open codering waarvan de open codes nog 'praktijk waren en de axiale codes waren voorzien van verschillende bijvoegsels. De axiale codes en hun bijvoegsels zijn over alle documenten consistent gemaakt door dezelfde bijvoegsels te gebruiken in alle documenten, uitsluitend te maken voor elkaar en door bijvoegsel die een of twee keer voorkwamen zoveel mogelijk onder te brengen onder meer voorkomende bijvoegsels. Uit deze bijvoegsels zijn per axiale code relevante groepen codes voor het beantwoorden van de hoofdvraag geselecteerd die besproken gaan worden in de volgende sectie. De

open codes die voor dit stadium nog 'Praktijk waren zijn in dit stadium verdeeld in de codes zoals weergegeven in tabel 2.

Analyse

Tijdens de dataverzameling en codering is er onderscheid gemaakt tussen schema codering en open codering. De schema codes geven aan welke mogelijkheden en beperkingen leraren zien voor HHBE in het (burgerschaps)onderwijs

De open codes bestaan uit de elementen van hiphop (Rap, turntabelism, breakdance, graffiti en beatbox) en verschillende meningen van leraren die later zijn onderverdeeld in behoeftes, voorwaarden en suggesties. Deze open codes zullen dienen als verdieping en praktische kijk op de antwoorden die voortkomen uit de analyse van de hoofdclusters. Voor elke schema code wordt elk bijvoegsel wat relevant is voor de beantwoording van de hoofdvraag beschreven bijgestaan door quotes uit de gesprekken. In de analyse van de resultaten gaat het om de leraren als groep en zo zijn deze gepresenteerd. Om de uitspaken van de groep toe te lichten worden quotes van leraren gebruikt.

Resultaten

Leeswijzer

Om de resultaten die antwoord geven hoe leraren in het VO denken over mogelijkheden en beperkingen van het gebruik van HHBE binnen het (burgerschaps)onderwijs zullen relevante thema's uit de gesprekken worden uitgelicht door middel van interpretaties van de onderzoeker, ondersteund door quotes uit de gesprekken.

Allereerst wordt een algemeen beeld geschetst van hoe de leraren denken over HHBE in hun (burgerschaps)onderwijs. Vervolgens wordt dit algemene beeld toegelicht met de mogelijkheden en beperkingen die vermeld zijn in de data-analyse sectie. Hierbinnen worden het onderwijs in het algemeen en waar nodig specifiek het burgerschapsonderwijs separaat besproken. Tenslotte wordt vooruit gekeken naar de praktijk. Leraren deden in de gesprekken veel relevante uitspraken over wat zij nodig denken te hebben om met HHBE aan de slag te kunnen. En voor het vervolg op de conclusies van dit onderzoek loont het deze ook uit te lichten.

Algemeen beeld

Het algemene beeld dat naar voren komt uit de interviews is dat HHBE in de simpele vorm de leraren aanspreekt als een vorm van onderwijs die goed kan aansluiten aan het bestaande onderwijs. In de praktijk wordt dit ook al in beperkte mate toegepast. Daarnaast kan HHBE ook bijdragen aan onderwijsvernieuwingen, zoals leerlinggestuurd en vakoverstijgend onderwijs. De veelzijdigheid van

HHBE vanwege de vijf elementen van hiphop wordt in relatie tot deze onderwijsvernieuwing genoemd. Ook wordt HHBE genoemd als een aansprekend alternatieve uitbreiding van leermiddelen om onderwijs vorm te geven.

Leraren zien zichzelf HHBE voornamelijk gebruiken in de simpele vorm om vakinhoudelijke kennis op een voor de leerling leuke en relevante manier aan te bieden. Door expressie, autonomie en het betrekken van de leefwereld van de leerling zou deze meer intrinsiek gemotiveerd worden. Omdat hiphop popcultuur is, geregeld in de actualiteit is en omdat verhalen vertellen kan zorgen voor expressie en discussie wordt HHBE gezien als een uitstekende ingang voor burgerschapsonderwijs.

De leraren beperken zich nog voornamelijk tot de instrumentele inzet van HHBE, voornamelijk in projectvorm, gebruik makend van (rap)muziek, door gastdocenten. Zij lijken nog in geringe mate bereid of ertoe in staat om zich de theoretische onderbouwing van HHBE eigen te maken. Verklaringen hiervoor zijn toe te schrijven aan de leraren zelf, zoals onbekendheid met HHBE en geringe bereidheid tot (weer een) verandering, maar ook factoren buiten de leraar spelen een rol. Zoals een ervaren structureel gebrek aan tijd, onvoldoende ruimte in het curriculum en onbekendheid met welke doelen die met HHBE nagestreefd moeten worden.

Wat het meeste terugkomt als beperkende factor is dat HHBE nog te onduidelijk, onbekend en te groot is om er als leraar gemakkelijk zelf mee aan de slag te gaan. In beperkte mate wordt gewezen naar bredere toepassingsmogelijkheden voor HHBE. Een voorlopige conclusie is dat leraren de zin van de simpele vorm van HHBE onderschrijven, maar dat HHBE voorlopig nog als een te onduidelijk en niet-doelgerichte werkvorm wordt ervaren. Om dit toe te lichten volgt een meer gedetailleerde bespreking van de resultaten die bijdragen aan deze voorlopige conclusie.

HHBE gebeurt al en kan nog meer worden ingezet

Opvallend is dat alle respondenten aangeven dat HHBE al een of andere vorm voorkomt in hun onderwijs, variërend van hiphop workshops tot projectvormen waarin elementen van hiphop centraal staan. Tot nu toe nagenoeg altijd met rap(muziek) en verzorgd door een gastdocent.

TT: Dit ging namelijk over Romeo en Julia en in de thematiek van Romeo en Julia zijn zij teksten gaan maken. En dat gebeurt onder begeleiding van Derek Otten (stadsdichter Rotterdam). In deze fase, waarin we in de laatste gastlessen zitten, komen er ook twee muzikdocenten van het philharmonisch bij om hun teksten van muzikale begeleiding te voorzien. En dat moeten ze uiteindelijk ook gaan presenteren in het HipHopHuis.

Dit project van TT is een voorbeeld van een toepassing van HHBE gepositioneerd tussen de simpele en de volledige vorm. Het geeft al blijk van een aantal van de theoretische onderbouwingen. Het bouwt voort op de identiteitspedagogiek door verhalen van leerlingen een centrale plaats te geven

gekoppeld aan de regionale inslag van Rotterdam onder leiding van de stadsdichter. En het bouwt voort op CRP, aangezien het draait om een lessenreeks en er culturele competenties worden ondersteund door samen te werken met het klassieke philharmonisch orkest en het moderne HipHopHuis.

Leraren geven ook aan zo af en toe rapteksten, hiphopmuziek en gebeurtenissen uit de actualiteit van hiphop te gebruiken in hun lessen. Als verklaringen worden genoemd o.a. aansluiten bij de popcultuur en leefwereld of simpelweg omdat het prikkelend en leuk is.

MH: Er is een rap die ik trouwens weleens gebruik. Ja, dat is een rap die gemaakt is door de zoon van een van mijn hoogleraren (Van Tongeren). Over Aristoteles. Die is echt ontzettend grappig. Nou, fijn als ik dat kan vinden, maar het zou nog leuker zijn als mijn scenario of mogelijkheden daarin breder worden. Dus ik zou het zien als een aanvulling op mijn repertoire om het zo maar te zeggen.

Wat hieruit spreekt is dat leraren al wel mogelijkheden zien voor HHBE. Het gebeurt al en leraren zien dat er meer mogelijk is met HHBE. Door het simpele gebruik van de vijf elementen ervaren zij meer mogelijkheden om hun onderwijs in te richten met meer materiaal en werkvormen.

Mogelijkheid tot aansluiting bestaand onderwijs

De simpele toepassing van HHBE zou volgens de leraren een meer serieuze plaats als materiaal en werkvorm kunnen krijgen. Verreweg de meest concrete toepassingsmogelijkheid voor HHBE als materiaal wordt gezien binnen het taalonderwijs. Door gebruik te maken van rapmuziek en tekst uit de hiphopcultuur kan de vakinhoud op een meer cultureel relevante en aantrekkelijkere manier overgebracht worden. Een terugkerend geluid is dat leraren hiphop zouden willen gebruiken om leerlingen weer meer te interesseren voor taal en literatuur.

AW: En je hoort overal dat literatuur niet meer zo leuk wordt gevonden. Dat de kinderen te weinig lezen. Als jij voor hen een toegankelijker medium kan vinden dan, ja! En als je van daaruit naar andere vormen van tekst, literatuur en uitingen etc. kan komen. En ook nog eens dat Shakespeare nauwelijks te onderscheiden is van hiphopteksten zoals in die ene TED-talk. Dat zou natuurlijk een hele goede opening zijn voor je les. Dus ja, ik zie zeker wat mogelijkheden.

Naast het geluid dat HHBE leerlingen kan enthousiasmeren en weer betrokken kan maken bij bijvoorbeeld literatuuronderwijs, wordt aangegeven dat het de standaardteksten of het standaard lesmateriaal in sommige gevallen geheel zou kunnen vervangen. In de VS worden bijvoorbeeld bij de

opdrachten in moderne vreemde talen voorbeelden en teksten gebruikt uit rapmuziek, zoals blijkt uit het onderzoek van Lamont-Hill (2009).

KS: Nou ja, weet je, als je eigenlijk zo'n soort schema of format hebt en dat kan vertalen. Dan zoek je bijvoorbeeld hier een Franse tekst erbij of een Duitse of een Spaanse. Hoe je het invult dat is verder aan de leraar. En vervolgens hou je een gesprek hierover of heb je een discussie.

Leraren zien vooral dat HHBE in de simpele vorm kan aansluiten op een aantal domeinen van vakinhoudelijke kennis, voornamelijk taalonderwijs. Maar hoe leraren aankijken tegen HHBE in haar volledige vorm blijkt uit hoe de leraren denken dat HHBE kan aansluiten op onderwijsvernieuwingen.

Aansluiten op onderwijsvernieuwingen

De meeste respondenten geven aan dat zij HHBE al toepassen en dat zij vooral mogelijkheden zien binnen het taalonderwijs. Herhaaldelijk kom ook de aansluiting op onderwijsvernieuwing terug als thema. Leraren merken op dat onderwijs te maken heeft met afnemend leerrendement bij een veranderende leerlingpopulatie en veel vernieuwingen.

DS: Er zijn zoveel processen gaande in het onderwijs. Dat traditionele onderwijs, ja dat hebben wij hier nooit echt gedaan, dat is op sterven na dood zou je zeggen.

Een onderwijsvernieuwing die veel wordt genoemd is leerlinggestuurd leren. Al lijkt de exacte definitie te verschillen, waar leraren het over eens zijn is dat cultuur, identiteit en mening van leerlingen een meer centrale plaats in het vormgeven van onderwijs mag krijgen. Dit sluit aan bij de volledige vorm van HHBE.

AW: Nou HHBE vind ik leuk als begin of eind van een les om dat op een hele aansprekende manier te herhalen. Maar dan ben je niet bezig met die leerlingen zelf. Om hun eigen context in te brengen of hun eigen visie op de werkelijkheid te verwoorden. Dan zou je meer gepersonaliseerd bezig zijn en meer met hun eigen dingen doen. Dat zou ik eigenlijk een stap verder vinden en dan zou ik wel zeggen 'schrijf een rap' met jouw visie op de werkelijkheid of de samenleving.

Zoals uit het voorgaande blijkt, zou HHBE een goede ingang kunnen vormen voor aansluiting op de leefwereld en visie van jongeren. Dit kan leerlingen een stem geven waardoor hun persoon in het onderwijs een andere plaats krijgt, eentje die relevant is voor het de invulling van het onderwijs.

Leerlinggestuurdonderwijs is iets waar veel leraren naar streven echter geven de leraren die dit aankaarten aan dat het in de praktijk moeizaam van de grond komt.

Een belemmering is volgens een van de respondenten vooral dat er voor een dergelijke onderwijsvernieuwing vakoverstijgend gewerkt zou moeten worden. De veelzijdigheid van de vijf elementen van hiphop nodigt uit tot vakoverstijgend werken.

BK: Ik denk dat jou eigen praktijk wel uitwijst dat in de vorm van projectdagen of cultuurdagen dat daar ruimte voor is. Dus dat is wat mij betreft wel duidelijk. Misschien een belangrijke vraag. Kan jij dit op een structurele manier in een curriculum verwerken?.

Misschien binnen CKV of kunst, maar dat is eigenlijk zonde omdat het aspecten heeft die ook voordeel kunnen hebben binnen andere vakken. Dus om dit te doen moet je denk ik automatisch veel vakoverstijgend gaan werken.

Zoals blijkt uit voorgaande mogelijkheden dat leraren voor zichzelf voornamelijk praktisch nut voor HHBE in de simpele vorm zien. Vooral als het gaat om taalonderwijs of middel om te enthousiasmeren. Of de veelzijdigheid van de vijf elementen als goede ingang voor vakoverstijgend werken zien. Ook zien zij de parallellen met HHBE en leerlinggestuurd onderwijs. Maar zodra het in de gesprekken gaat over wat HHBE voor de leerlingen zou kunnen betekenen, komen onderstaande zaken naar voren.

Voordelen voor de leerling

Zoals MJ aangeeft is het onderwijs zoals zij het geeft voor de gemiddelde leerling vaak voldoende, de slagingspercentages zijn goed. Maar zij merkt in haar poetry slam project dat leerlingen veel beter uit de verf komen en opbloeien, omdat het andere kwaliteiten aanspreekt. Kwaliteiten als creatieve expressie en autonomie staan centraal in project.

MJ: Een van de grote voordelen van dit project is dat ik vaak zie dat leerlingen die op andere terreinen van het vak niet zo uit de verf komen of vaak ook niet zo gemotiveerd zijn, dat die bij dat poetry slam zich opeens kunnen laten gelden. Dus er zit ergens een talent en een grote belangstelling die verder bij het vak Nederlands en ik denk ook niet bij andere vakken niet zo aan bod komen. En opeens kan dat daar wel getoond worden.

Welke kwaliteiten precies aangesproken worden door creatief onderwijs als HHBE zijn volgens de leraren expressie...

DS: Dus dan kunnen leerlingen zich ook meer uiten en waar het om draait natuurlijk is; 'waar leren we nu het meeste van?' 'Waar leert een leerling nou het meeste van?'. Waar beklift het nu het beste mee. Nou expressie denk ik zeker. En autonomie.

... en autonomie.

AW: We zoeken naar steeds meer wegen de afgelopen jaren. Bijvoorbeeld hoe kunnen we leerlingen meer autonomie geven en hen hun eigen persoonlijkheid laten ontwikkelen. Maar dat bedenken wij dan nog steeds voor hen. Als je de drie pijlers van het gepersonaliseerd leren zou bepalen, dat zijn autonomie, competentie en relatie wat natuurlijk ook tot intrinsieke motivatie leidt. Nou dat zit hier dus wel allemaal in, zoals mevrouw Love ook zegt: 'dat is allemaal hiphop'.

Hiphop is jeugd- en popcultuur en hierom prikkelend en motiverend. Daarnaast is het expressief wat de leerlingen in staat stelt hun eigen verhaal te vertellen en te koppelen aan onderwijs. Daarnaast is HHBE geschikt om mee te worden genomen in onderwijsvernieuwingen en kan het aansluiten op het bestaande onderwijs en gebeurt het zelfs al. Zodra het woord burgerschapsonderwijs valt in de gesprekken worden verbindingen gelegd tussen het voorgaande en met de kenmerken die Nieuwlink et al. (2016) ook noemen. Daarnaast wordt de volledige vorm van HHBE onbewust ontdekt door de leraren als zij nadenken over de mogelijkheden voor burgerschapsonderwijs.

Mogelijkheden voor burgerschap

Het eerste wat opvalt is dat burgerschap, net zoals HHBE, nog vaak geheel geparkeerd wordt in een enkel project. Hierin wordt de visie van de school op burgerschap uitgedragen en verbonden aan praktische opdrachten. Hoewel dit in principe niet slecht is, wordt er en nauwelijks ingegaan op wat deze projecten dan zouden moeten bereiken of hoe ze zouden kunnen bijdragen aan de vooruitgang van burgerschapsonderwijs zoals Nieuwlink et al. (2016) beschrijven.

MJ: Toen ik met dat Vriendschap-Wereldwijd project kwam was de rector eigenlijk heel erg blij omdat we daar ook subsidie voor hadden gekregen. Want dan konden we dit bij burgerschap onderbrengen. Dan doen we daar ook iets mee. We moeten daar iets mee en we weten eigenlijk niet wat en dan komt er iemand en die wil, dan wordt dat gewaardeerd.

Over het algemeen wordt het beeld zoals het SLO (2012; 2013) en Nieuwlink et al. (2016) schetsen, bevestigd in de gesprekken. De leraren geven geen duidelijke visie op burgerschap of geen blijk van echt integraal schoolbeleid, dat is afgestemd met de leraren. Er is behoefte aan duidelijke

handvatten en structuur voor burgerschapsonderwijs, die HHBE zou kunnen leveren. De vakken filosofie en maatschappijleer worden als meest geschikt naar voren geschoven. HHBE zou binnen deze vakken, zoals bij taalonderwijs, voorbeelden en opdrachten kunnen vormgeven en aanleiding voor discussie kunnen zijn. Hiervoor worden wederom de leefwereld, popcultuur en actualiteit van hiphopcultuur genoemd.

MH: Hoe staat het er nu in de actualiteit voor en hoe ziet dat er dan uit? Dus dat is een manier om dat soort vragen op te roepen en aan de hand daarvan te beoordelen en te bediscussiëren. Dit soort teksten zouden daar ook heel goed bij kunnen passen.

De leraren geven verder aan dat burgerschapsonderwijs in het algemeen door het gebruik van HHBE handvatten kan krijgen voor het aanspreken van verschillende identiteiten van de leerling. In plaats van dat verschillen in bijvoorbeeld etniciteit worden benadrukt kan uit een overkoepelende identiteit van een jeugdcultuur worden gesproken over verschillen en overeenkomsten (Clay, 2003). Hiermee kan HHBE bijdragen aan verdraagzaamheid en solidariteit op school en aan het bespreken van maatschappelijke onderwerpen (Nieuwlink, 2016).

BK: En tegelijkertijd is het heel moeilijk leerlingen een soort culturele identiteit mee te geven. Ik hoef deze niet per se te geven. Maar ik zou het wel fijn vinden als mensen een bepaald gevoel hebben van identiteit. Dus [grinnikt] dan haak je hem gewoon zo in en dan is het gewoon een ontzettend leuke en motiverende manier om te werken aan burgerschap en wie ben ik en hoe verhoud ik mezelf tot de ander en bepaalde thema's.

Concrete invulling hiervan van de kant van de leraar blijft grotendeels uit, behalve de terugkerende visie op HHBE als instrument voor vormgeven van onderwijs. Door aan te sluiten op de simpele visie, en dan voor burgerschap de nadruk te leggen op discussie en storytelling kan al vrij gemakkelijk worden voldaan aan de simpelere kenmerken van goed burgerschap die Nieuwlink (2016) aanbeveelt voor luisteren en vragen stellen.

MH: Ja ik zie daar wel mogelijkheden in om dat te gebruiken ja. En zeker wel om kritisch te zijn. He, jij noemde net het voorbeeld van die rapper Boef die dan dit soort ongelukkige uitspraken doet. Ja daar kan je natuurlijk zo een maatschappelijke discussie over houden.

Waar open maatschappelijke discussie en een gemeenschappelijke culturele identiteit toe kunnen leiden is het creëren van een bepaald fundament in de school, een cultuur waarin deze zaken ingebakken zitten in de identiteit van de school, een leergemeenschap. Aansluiting vinden met de context van de leerling en deze een plaats geven, serieus nemen en gebruiken voor bijvoorbeeld het

bespreekbaar maken van maatschappelijke en politieke onderwerpen zou op den duur een leergemeenschap binnen de klas of school kunnen vormen (Wenger & Trayner, 2015). De leraren geven hiervoor aan dat de wereld de school inhalen (Nieuwlink, 2016) een van de belangrijkste elementen van HHBE voor burgerschapsonderwijs is. Juist omdat het bijdraagt aan het creëren van een leergemeenschap of zoals BK het noemt, een fundament.

BK: Als je via HHBE soort van heel fundamenteel in gesprek kan gaan wat voor waarden je eigenlijk als school, als klas, als individu voor wilt staan. Dan is dat soort van fundamenteel werk als je heel fundamenteel een programma hebt dat daar op reflecteert. Dan versterkt dat alleen maar dat fundament. En dan hebben alle vakken daar uiteindelijk profijt van.

Beperkingen

Ondanks de mogelijkheden die door leraren gezien worden, noemen zij ook een aantal beperkingen. Er zijn drie groepen met beperkingen die elk op een andere manier verbinden met de hoofdvraag. De groepen zijn: leraar factoren, structurele factoren en doelen.

Beperkende leraar factoren

Van de leraar factoren is de onbekendheid met hiphopcultuur en daarmee HHBE de grootste beperking om aan de slag te gaan met HHBE. Deze onbekendheid met de hiphopcultuur en HHBE kent twee oorzaken. Allereerst zijn er de leraren die niet per se fan zijn van hiphop of er mee zijn opgegroeid. Waardoor zij, naar eigen zeggen, niet het enthousiasme of de overtuigingskracht kunnen opbrengen om les te geven met de elementen van hiphop.

KS: Je hoeft misschien geen fan te zijn maar je moet het wel goed kunnen overbrengen en je moet die kennis hebben. En die heb je automatische als je fan bent. Dus dan kan ik het ook niet overbrengen. Soms moet je bepaalde dingen overbrengen, maar bij zo iets wil je toch creativiteit of iets prikkelen. Nou ja, ik vind dat als je niet goed kan overbrengen dan houdt het wel op. Dan hebben de leerlingen er ook geen zin in denk ik.

Ook uit leraren zorgen over wat ze wel kennen van hiphop. Namelijk de wijzen waarop hiphop vaak in popcultuur en media verschijnt, met uitingen van verheerlijking van drugs, criminaliteit en seks. Om deze reden vinden sommige leraren HHBE geen goede ingang voor onderwijs en houden zij het liever uit de klas. Uit angst om te dalen in aanzien bij de leerlingen of ouders, uit angst voor dat zij niet meer serieus genomen worden of voor consequenties vanuit de school.

TT: Dat weet jij zelf ook wel. Aan bepaalde hiphop/rapnummers zit zulk hard taalgebruik. Dat als ik dat aanzet in mijn lokaal, dan krijg ik echt wel commentaar. En dat vermijd je en dat vind ik ook terecht. Je hoeft niet te provoceren. Maar gewoon maatschappijvriendelijk en aardig en zo. Gewoon wat bij de jeugd hoort en wat je gebruikt om hun aandacht te pakken daar is niemand op tegen. Dus dat kan.

Nagenoeg alle leraren die deze zorg uiten weten wel dat hiphopcultuur niet in haar geheel ongeschikt is. Durf lijkt een belangrijk motor voor het gebruik van HHBE. De ondertoon van de geuite belemmeringen is een zekere angst. Angst voor niet overtuigend genoeg zijn, voor ongewenste inhoud van hiphop en angst voor uitproberen en zelf op onderzoek gaan. Mogelijk heeft deze angst te maken met veranderingsbereidheid.

Als er geen directe noodzaak gevoeld wordt om te veranderen, dan zal er ook niet zo snel iets veranderen. Het grootste deel van de leraren heeft een eigen en bewezen werkwijze. De werkdruk is hoog. Zij willen ook vooral hun eigen vrijheid in de les behouden. Een treffende metafoor voor de mentaliteit in lerarenteams wordt geschetst door MS.

MS: Want docententeams zijn meutes. Die hollen in een soort *stampede* maar steeds in rondjes. En dan worden ze weer die kant opgejaagd, dan weer die kant. Het is zelden dat er iemand blijft staan en denkt van 'ja wil ik dit en moeten we dit zo doen? En kunnen we dit doorbreken? Want op het moment dat je dat zegt dan zegt die *stampede*; 'maar dit is wat we kennen en wat we kunnen en dit is fijn, dit is wat bekend is, we zijn toch in beweging dus het gaat toch?'

Daarnaast hebben alle leraren een eigen expertise en een eigen stijl. Er wordt veel waarde gehecht aan vrijheid in het vormgeven van onderwijs. Er is bovendien altijd de methode om op terug te vallen omdat er moet worden voldaan aan de eindtermen. Dit geldt voor leraren als AW. Zijn situatie is een voorbeeld van wat de meeste leraren ook aangeven. Hij ervaart al een beperkte vrijheid, waardoor onderwijsvernieuwingen als HHBE ook maar beperkt ingezet kunnen worden in het huidige systeem.

AW: Maar bijna alle docenten denken vooral vanuit het tekstboek, vanuit de eindtermen die gesteld zijn vanuit het SLO. Zo zit het hele onderwijs op een bepaalde manier wel in elkaar. Zelf probeer ik in mijn lessen wel heel erg de actualiteit van de filosofie te betrekken. Maar ook dan nog steeds. Wat mijn eigen onderwijs moet kunnen bereiken voor de toetsing wordt van bovenaf opgelegd. Dus echt gepersonaliseerd of vanuit een context van de leerling, nee. Ik vertaal wat er mij wordt opgelegd naar hen.

Er zijn veel goede initiatieven die prima het onderwijs in kunnen worden gebracht en goed zullen werken voor burgerschapsvorming. Zo worden leerlinggestuurd leren en vakoverstijgend werken vaak genoemd in combinatie met HHBE. Waar de geringe veranderingsbereidheid vandaan komt, is niet enkel de onbekendheid met of weezin tegen hiphop, maar eerder de combinatie met een structurele opeenstapeling aan opdrachten waardoor de werkdruk te hoog ligt om nieuwe interessante dingen serieus en langdurig te proberen.

De angst en bijkomende lage veranderingsbereidheid lijkt het gevolg van de organisatie van het onderwijs zoals het nu is. Structurele bezwaren laten zich grofweg indelen in uitspraken van leraren over beschikbare tijd en de ruimte in het curriculum.

Structurele bezwaren

Een goed voorbeeld van hoe de factor tijd onderwijsvernieuwingen beperkt, is de situatie van MJ. Zij is een kartrekker op haar school en organiseert *poetry slams*, burgerschapsprojecten en andere prikkelende onderwijsvormen. In het hele gesprek over HHBE geeft zij aan zeker voordeel te zien voor HHBE. Het gebeurt zelfs al op haar school in de vorm van de poetry slams. Zij geeft aan s met de jaren vermoeid te zijn geraakt, omdat zij een van de weinige leraren is die dit doet bij haar op school.

MJ: Ja. Ik kan ontzettend leuke dingen bedenken. Maar als ik het allemaal moet gaan organiseren bovenop wat je allemaal al moet. Dat is best zwaar. Maar weet je, dit is allemaal [zucht][lacht]. Nou ga ik even niet zo. HHBE is zo'n project als poetry slam ook. Ik ben eigenlijk de enige die dat soort dingen doet op school. Omdat het gewoon heel veel tijd kost. En onderwijs kost gewoon al heel erg veel tijd op zichzelf.

De structurele beperkingen van tijd en ruimte in het curriculum zijn niet nieuw en lijken wel op te lossen. Er komt langzaamaan meer ruimte in het curriculum, zo geven de leraren aan. Dan nog blijft de vraag naar wat de doelen van HHBE zijn?

Onbekendheid van de doelen

Als eerste wordt in de gesprekken aangegeven dat er geen ruimte is in het curriculum voor een extra vak dat zich richt op burgerschap of HHBE. Vervolgens komt naar voren dat leraren niet goed weten hoe HHBE geplaatst kan worden binnen het huidige curriculum. Omdat niet duidelijk is hoe HHBE kan voldoen aan een leerlijn of eindtermen. Ruimte in een curriculum creëren moet worden verantwoord. En vooralsnog komt deze verantwoording niet uit de leraren zelf.

BK: Ja. Ja. Super! veel betekenisvoller blijft veel meer hangen om graffiti voor geschiedenis te gebruiken. Maar daar moet je zeg maar ruimte voor hebben in je curriculum. Als je dat niet hebt blijft het altijd bij een soort projectweek. En dat is denk ik ook zinvol. Dus dat. Beperkingen zitten een beetje in wat voor doelen je er aan hangt misschien?

De theoretische onderbouwingen van de volledige vorm van HHBE komen nauwelijks naar voren in de verhalen van de leraren. Deze onbekendheid met de theorie achter HHBE zorgt er voor dat zij vragen hebben over HHBE. Om te beginnen geven zij aan dat het gebruik van muziek en kunst niet vreemd is voor hen in het onderwijs. De vraag is echter waarom specifiek hiphop?

AW: Ja natuurlijk, daar kan ik iets mee en als dat dan ook hiphop heet, ja prima. Dan wordt die link wel minder. Zoals die Bettina Love zegt: 'omdat het in het DNA van die kinderen zit'. Dat is helemaal prachtig. En dan zou ik eerder zeggen, ik moet eigenlijk weten wat in het DNA van deze kinderen zit om een vergelijkbaar iets te doen. Maar dan niet per se hiphop.

Als laatste is het voor veel leraren de vraag hoe zij de volledige vorm van HHBE zouden kunnen toepassen. HHBE in de simpele variant wordt voornamelijk gezien als een leuk middel om leerlingen bij de les te betrekken of als introductie voor burgerschapsonderwijs. Met name muziek zou ingezet kunnen worden voor het enthousiasmeren van de leerlingen. De groep leraren beseft wel dat dit een beperkt gebruik van HHBE is en dat er herhaling nodig is om HHBE betekenisvoller in te zetten, maar weet niet hoe.

BK: Leuke activiteiten zijn natuurlijk wel goed maar vaak blijven leuke activiteiten en ook de cultuurdagen whatever een beetje op zichzelf staan. Toch is er een bepaalde herhaling nodig om dingen ook wat betekenisvoller te maken. Dat is super moeilijk voor onderwijs. Onderwijs dat zich alleen maar op vakinhoud richt bereikt dat niet.

Burgerschap

De bovenstaande beperkingen van HHBE zijn ook van betekenis voor de wijze waarop leraren denken over HHBE in burgerschapsonderwijs, vooral waar het gaat om de genoemde structurele beperkingen en de veranderingsbereidheid. Onderwijsvernieuwing komt in haar geheel traag van de grond en wordt beperkt door de wijze waarop het huidige onderwijs is vormgegeven.

Verdergaand op de leraarfactoren, wordt door een kleine meerderheid van de leraren aangegeven dat burgerschapsonderwijs niet de verantwoordelijkheid van een persoon of een groep personen is. Deze diffusie van de verantwoordelijkheid is een beperking die voortkomt uit de overvraging en ruimte in het curriculum die eerder werd genoemd. Als er geen helder beleid voor

burgerschap is, dan zal het een oproep voor burgerschapsonderwijs stuiten op weerstand en niet gehoord worden.

DS: Durven doet iedereen. Alleen past het in mijn vak? Dan kom je dus docenten tegen die erg strak in hun eigen vak zitten en denken 'daar komt iemand aan met iets nieuws. Ik heb er geen zin in want ik heb al een heel rijtje met nieuws staan van wat ik allemaal al moet doen.

Er is geen ruimte voor burgerschap, lijkt het volgens leraren. Althans, er is geen ruimte voor burgerschap omdat het niet past in het curriculum, naast de al lopende onderwijsvernieuwingen. Net als bij HHBE geloven leraren er niet in om er een apart vak van te maken. Ook zien zij niets in een top-down benadering van burgerschapsonderwijs, omdat dit soort abstractere vormen van onderwijs moeten groeien en ontwikkelen en dit gebeurt al. Hier is geen (HHBE-) interventie voor nodig of hier hebben zij geen extra materiaal bij nodig. Burgerschap gebeurt overal waar mensen zich tot elkaar verhouden en sommigen hebben hier meer mee dan anderen. Dit geldt voor zowel de leraar als voor de leerling.

TT: Bij mij ontstaat zo'n discussie spontaan. Je kan natuurlijk ook gewoon een gesprek voeren. Maar ga je het echt behandelen als een onderwerp in de les voor bijvoorbeeld filosofie of maatschappijwetenschappen? Ja, dan gaan de leerlingen er ook voor zitten. En dan moeten ze er ook iets van vinden en dan haken sommige mensen gewoon af van 'ja doe, niet belangrijk'.

TT schetst een beeld dat voor meer leraren lijkt op te gaan. Zij menen dat het in je zit of niet om je aangetrokken te voelen tot de thema's van burgerschapsonderwijs. Er wordt ook gedacht dat dit wel aan bod komt in de sociale vakken. Daarnaast komt steevast terug dat burgerschap niet iets is wat je leert, maar wat je leeft. Het is op een bepaalde manier vanzelfsprekend.

MS: Ja, weet je, iedereen is natuurlijk al een burger. Überhaupt al. Er wordt soms nogal eens aan voorbij gegaan dat dit zo is.

Burgerschap lijkt te zitten in de schoolcultuur en gebeurt gewoon. Dit blijkt uit de verhalen van bijvoorbeeld BK en TT die hier actief aan proberen te bouwen op hun school omdat het gewoon zo gaat. Hierin is de school afhankelijk van de leraar die er iets mee wil. Dit laten MH en MJ zien als kartrekkers. Vanzelfsprekend zit het meer in het ene vak dan in het andere. Leraren geven onder andere aan dat burgerschap moeilijk te onderwijzen is in een apart vak, met einddoelen en een leerlijn, exameneisen en verdere structuur. Om HHBE hierbij te betrekken maakt het voor hen kunstmatig en nodeloos complex, omdat zij nog niet bekend zijn met HHBE.

AW: Maar dan moet het dus wel zo zijn dat de techniek of het middel niet bepalender wordt. Dat zou ik wel verschrikkelijk leuk vinden, dat ze die rap ook kunnen opvoeren. En dan vinden zij het ook leuk dat het ergens over gaat en het klopt. Dan zou ik hen zelf graag daar meer in coachen. Dan stopt het daar, want dat kan ik niet.

AW geeft hier aan hoe hij HHBE ziet, in de simpele variant en als werkvorm. Wat in een al complex kader van burgerschapsonderwijs ook nog een plaats zou moeten krijgen. HHBE wordt van zichzelf al als ingewikkeld gezien en om dit dan ook nog aan te laten sluiten op een abstract begrip als burgerschap is hierom extra moeilijk. AW uit een angst voor dat leraren zich teveel gaan richten op het goed overbrengen van HHBE om ook nog aan burgerschap te doen. De techniek of het middel wordt dan bepalender dan het doel.

Er is hier een slag te slaan voor zowel burgerschapsonderwijs duidelijker krijgen als voor hoe HHBE hieraan tegemoet kan komen zonder een doel op zich te zijn. Om deze slag te slaan uiten leraren een aantal behoeftes die aansluiten op de mogelijkheden en beperkingen.

Behoeftes

De leraren geven in de gesprekken aan ook behoefte te hebben aan handvatten voor HHBE in de praktijk, zowel voor de simpele vorm als voor de volledige vorm van HHBE. Zij geven aan vooral behoefte te hebben aan materiaal, voorbeelden, kartrekkers en gastdocenten

Tijdens de gesprekken die gevoerd zijn met de leraren is een bepaald besef van de volledige vorm van HHBE gegroeid wat de leraren niet hadden aan het begin van het gesprek. Aan de hand van dit besef uiten de leraren behoeftes voor het verder op eigen gelegenheid onderzoeken, toepassen en uitbreiden van HHBE. Daarnaast uiten de leraren beperkingen die te overkomen lijken. Voor het overkomen van deze obstakels en om het groeiend besef van HHBE te zeggen de leraren voornamelijk een behoefte te hebben aan materiaal, voorbeelden, kartrekkers en gastdocenten.

Helder en flexibel inzetbaar materiaal is nodig om hen te voorzien van meer informatie, zodat zij zelf verder invulling kunnen geven aan HHBE, dat functioneel bijdraagt aan hun doelen en leerrendement. Zij willen nog wel voldoende vrijheid behouden en hebben geen behoefte aan een volledig uitgespreven lesplan. Wel aan een bundeling van relevant materiaal waarmee zij zelf verder aan de slag kunnen.

KS: Dus een bundeling van rapteksten die over verschillende onderwerpen gaan zou al heel handig zijn of een link naar waar je ze kunt vinden.

Naast de beschikbaarheid van materiaal willen leraren ook in de praktijk kunnen zien en ervaren hoe de volledige variant van HHBE werkt. Vooral omdat zij HHBE in actie willen relateren aan hun

eigen praktijk, vakinhoud en kennis. Zij leggen nog niet zozeer de nadruk op leerdoelen en leerrendement, maar op een beeld kunnen krijgen van de praktijk van HHBE.

DS: Als je alleen maar gewoon kunt laten zien hoe de vorm of die vijf vormen. Hoe dat bij een bepaald vak voor een bepaald onderwerp ingevuld kan worden. Laat maar eens zien hoe zo'n vorm eruit kan zien.

Een andere behoefte die wordt geuit is het enthousiasmeren en motiveren van het lerarenteam. Er mag dan geen ruimte in het curriculum zijn om een geheel nieuw vak rondom burgerschap, HHBE of een combinatie van de twee te creëren, het loont volgens de leraren wel nog steeds om bewustzijn te creëren over wat HHBE voor (burgerschaps)onderwijs zou kunnen betekenen. Door middel van materiaal en voorbeelden kunnen kartrekkers op scholen, zoals MJ in dit onderzoek, worden geactiveerd zich meer te verdiepen in wat HHBE kan bijdragen en dit gaandeweg doorgeven aan collega's.

MJ: Ja, maar ja. Ik denk dat je dat moeilijk helemaal als buitenstaander kunt. Er moet altijd sowieso een docent zijn die de situatie op de school kent en die de kar in wil trekken op de school zelf. In ieder geval voor de organisatie en communicatie wilt zorgen.

Leraren geven aan dat HHBE vooralsnog moet worden toegepast door gastdocenten. Gastdocenten kunnen tegemoet komen aan het leveren van voorbeelden en materiaal en aan de behoefte om het lerarenteam en kartrekkers te inspireren. Op den duur zouden leraren dan wel bereid zijn om zelf lessen met HHBE vorm te geven.

TT: Je doet eigenlijk te weinig aan alles, dus je wordt ook gedwongen om daar keuzes in te maken. Maar ik heb hier echt wel hele positieve dingen meegemaakt. Ik moet ook eerlijk toegeven, ik ben deels afhankelijk van gastdocenten dus als ik dit volgend jaar weer opneem moet ik wel uitwijken naar gastdocenten.

Conclusie resultaten

Terugkomend op het algemene beeld dat werd geschetst aan het begin van de resultaten kan er afsluitend worden gezegd dat HHBE in de simpele vorm leraren aanspreekt en nog verder kan worden verworven in (burgerschaps)onderwijs. Echter beperkt dit zich voor nu nog tot HHBE in de simpele vorm, via kortlopende projecten, door gebruik te maken van rap en onderwezen door een gastdocent. De simpele vorm van HHBE spreekt aan maar het hoe en het waarom hierachter lijkt nog niet duidelijk. Aangezien de leraren nog weinig loslaten over hoe zij HHBE voor zich zien in hun eigen

praktijk. Daarnaast komt de volledige vorm van HHBE weinig naar voren uit de gesprekken wat laat zien dat de leraren hier of weinig in zien of geen idee van hebben.

Er lijkt nog toename van bewustzijn nodig om leraren inzicht te laten krijgen in de volledige vorm van HHBE en hen hiervoor enthousiast te maken. Daarnaast zijn er de structurele bezwaren die burgerschaponderwijs en HHBE in de weg staan. In de volgende discussiesectie wordt een antwoord gegeven op de hoofd- en deelvragen doormiddel van de resultaten en het theoretisch kader van HHBE en burgerschap. Verder worden de tekortkomingen van dit onderzoek en eventuele aanbevelingen voor toekomstig onderzoek gedaan.