

# Argumentatief schrijven en burgerschapseducatie, leren debatteren als bevorderende factor?

Berten Hurkmans

Studentennummer: 01609822

Promotor: Prof. dr. Hilde Van Keer

Masterproef neergelegd tot het behalen van de academische graad van Master of Science in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde

Academiejaar: 2018 – 2019



## Abstract

Deze masterproef handelt over twee onderzoeksdomeinen: argumentatief schrijven en burgerschapseducatie. De toenemende aandacht voor deze twee domeinen in het Vlaams onderwijs is niet onterecht, want beiden overstijgen hun intrinsieke nut en zijn belangrijk om leerlingen op te voeden tot kritische en democratische burgers. Een belangrijk onderdeel van burgerschapseducatie is jongeren attitudes, normen en waarden laten ontwikkelen over politieke thema's. Dit proces wordt in de literatuur omschreven als *political socialisation* en geoperationaliseerd door *political efficacy*, kennis van politiek, interesse in politiek en *political knowledge behavior*. Interventies in deze twee onderzoeksdomeinen vertonen gelijkenissen en er is een overlap tussen wat auteurs aanraden om argumentatief schrijven en burgerschapseducatie te bevorderen. Daarom heeft deze masterproef drie onderzoeksdoelen: (1) een verband zoeken tussen de indicatoren van *political socialisation* en argumentatief schrijven, (2) een verband zoeken tussen de achtergrondkenmerken van leerlingen en enerzijds hun argumentatieve schrijfvaardigheden en anderzijds hun scores op de indicatoren van *political socialisation* en (3) onderzoeken of leren debatteren de argumentatieve schrijfvaardigheden en de *political socialisation* van leerlingen kan bevorderen.

Het onderzoek vond plaats bij 150 jongeren uit het vijfde en zesde middelbaar en 76 van deze jongeren namen deel aan een interventie waar ze tijdens een projectdag debatteervaardigheden kregen aangeleerd. Uit de resultaten blijkt dat de indicatoren van *political socialisation* significant met elkaar correleren. Tussen de scores op argumentatief schrijven en de indicatoren van *political socialisation* werden er geen significante verbanden gevonden. Verder scoren leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands lager op de argumentatieve schrijftest dan leerlingen die thuis Nederlands spreken en blijken jongens een hogere score te halen op *political efficacy* dan meisjes. De interventie had geen invloed op de argumentatieve schrijfvaardigheden of de indicatoren van *political socialisation*. Implicaties voor de praktijk en vervolgonderzoek worden besproken.

## Dankwoord

Deze masterproef is het sluitstuk van mijn opleiding tot Master of Science in de pedagogische wetenschappen. Na het behalen van mijn diploma als leerkracht secundair onderwijs heb ik mij verder kunnen verdiepen in alles wat met onderwijs te maken heeft. Mijn persoonlijke interesse in argumenteren, politiek en burgerschap heeft richting gegeven aan deze masterproef en ik hoop dat dit werk een steentje kan bijdragen aan de aandacht die argumenteren verdient in het onderwijs.

Deze masterproef was niet mogelijk zonder mijn promotor en begeleider prof. Dr. Hilde Van Keer. Ik ben haar dankbaar voor de vrijheid en het vertrouwen die er voor gezorgd hebben dat ik mijn eigen invulling heb kunnen geven aan deze masterproef. Dankzij de sturing en de kritische feedback op het juiste moment, heb ik ook kunnen bereiken wat ik voor ogen had.

Daarnaast wil ik graag de scholen en de leerkrachten bedanken die mee in het project zijn gestapt en vol enthousiasme aan de kar hebben getrokken om argumenteren en debatteren in een boeiende projectdag te gieten voor de leerlingen. De jeugddienst van Beveren ben ik dank verschuldigd voor hun praktische en logistieke steun bij het organiseren van de nascholing van de leerkrachten.

Verder wil ik mijn ouders en mijn zussen bedanken voor de onvoorwaardelijke steun en de praktische hulp bij het coderen, organiseren en nalezen van mijn masterproef. Als laatste wil ik ook mijn vriendin Marike bedanken voor alles en voor de hulp bij het evalueren van de argumentatieve teksten in het bijzonder.

## Lijst van tabellen

Tabel 1: Overzicht opgenomen participanten

Tabel 2: Overzicht schalen burgerschapsindicatoren

Tabel 3: Correlaties in preconditionie tussen *political efficacy*, kennis van politiek, interesse in politiek, *political information behavior* en scores op de schrijftest

# Inhoud

Abstract .....	i
Dankwoord.....	ii
Lijst van tabellen.....	iii
1 Inleiding .....	1
2 Argumentatief schrijven .....	1
2.1 Definiëring .....	1
2.2 Relevantie van argumentatief schrijven .....	3
2.3 Kenmerken van een goede argumentatieve tekst.....	4
2.4 Wat bevordert de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen? .....	5
2.4.1 Genrespecifieke schrijfstrategieën.....	5
2.4.2 Dialogische benadering.....	6
3 Burgerschapseducatie.....	8
3.1 Burgerschap .....	8
3.2 Burgerschap onderwijzen.....	9
3.3 Burgerschapseducatie in onderzoek.....	10
4 De koppeling van argumentatief schrijven en burgerschapseducatie .....	13
5 Methode.....	15
5.1 Design .....	15
5.2 Participanten.....	15
5.3 Instrumenten .....	16
5.5 Interventie.....	19
5.6 Analyse .....	20
6 Resultaten .....	21
7 Discussie.....	23
7.1 Antwoord op de onderzoeksvragen.....	23
7.2 Beperkingen.....	26
7.3 Aanbevelingen voor de praktijk .....	27
7.4 Suggesties voor vervolgonderzoek .....	27
8 Conclusie .....	29
Referenties .....	30
Bijlagen .....	34

# 1 Inleiding

Deze literatuurstudie is gegrond op twee domeinen, namelijk argumentatief schrijven en burgerschapseducatie, die geen theoretische achtergrond delen. Daarom wordt er eerst een stand van zaken gegeven inzake het onderzoek in elk van deze disciplines om vervolgens gemeenschappelijke aspecten te bespreken. Argumentatief schrijven blijkt in de literatuur doorgaans eenduidiger gedefinieerd en geoperationaliseerd dan burgerschapseducatie, waardoor de literatuur over het algemeen coherent is en er verschillende reviewstudies te vinden zijn die een duidelijk beeld geven over het onderwerp. Burgerschapseducatie en burgerschap blijken eerder gecontesteerde concepten die moeilijker te definiëren zijn. De concepten worden door verschillende auteurs anders geïnterpreteerd, wat impliceert dat het complexer is om een duidelijk overzicht te geven van de grote lijnen in dit vakgebied.

## 2 Argumentatief schrijven

Als eerste wordt er een beeld gegeven van hoe verschillende auteurs argumentatief schrijven definiëren en wordt er een definitie naar voren geschoven die de basis vormt voor deze literatuurstudie. Vervolgens staan verschillende doeleinden van argumentatief schrijven centraal om het belang ervan te benadrukken, om daarna te kijken naar de kenmerken van een goede argumentatieve tekst. Ten slotte worden factoren besproken die de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen blijken te beïnvloeden.

### 2.1 Definiëring

De manier waarop argumentatief schrijven gedefinieerd wordt, verschilt van auteur tot auteur en zegt iets over het perspectief waarmee er naar argumentatie an sich gekeken wordt. Het gaat meer bepaald van heel strikte, structurele definities die een meer cognitief perspectief verraden, tot pragmatische definities vanuit het sociaal perspectief die minder de nadruk leggen op de vorm, maar eerder spreken over het overbrengen en bediscussiëren van ideeën in een bepaalde context. (Newell, Beach, Smith, & VanDerHeide, 2011; Nussbaum, 2008). Strikte en structurele definities zijn doorgaans gestoeld op Toulmin's model (1958) van argumenteren. Een goede argumentatieve tekst moet volgens dit model een aantal onderbouwde argumenten, tegenargumenten én weerleggingen presenteren om zo tot een standpunt te komen (Nussbaum & Kardash, 2005). Onderzoekers die daarentegen eerder een sociaal perspectief aanhangen, hebben niet de bedoeling om het cognitieve aspect te minimaliseren, maar eerder te contextualiseren. Ze gaan er van uit dat leerkrachten en leerlingen cognitieve strategieën contextualiseren en afstemmen op het doelpubliek.

Argumentatief schrijven is dan het overbrengen van ideeën in een sociale context en in tegenstelling tot het cognitieve perspectief, is de wijze waarop dit gebeurt onderhandelbaar (Newell et al., 2011).

Nussbaum (2008) baseert zich op werk van O'Keefe (1982) om het verschil tussen deze perspectieven te verklaren en ziet een onderscheid in betekenisgeving aan het woord argumenteren. Enerzijds kan argumentatie als product bedoeld worden (i.e., een stelling onderbouwd met argumenten waaruit een conclusie wordt afgeleid) en anderzijds kan argumentatie voor een proces staan (i.e., het in dialoog gaan met meerdere personen om argumenten te bespreken voor of tegen een stelling).

In recent onderzoek naar argumentatief schrijven wordt meestal een definitie gebruikt die de sociale en collaboratieve kant van argumenteren belicht, zie bijvoorbeeld Olsen, VanDerHeide, Goff en Dunn (2018) of Morris, Miller, Anderson, Nguyen-Jahiel, Lin, Scott, Zhang, Sun en Ma (2018). Toch is het belangrijk om het cognitieve en individuele aspect van schrijven niet te miskennen en wordt in dit onderzoek de suggestie van Graham, Gillespie en McKeown (2013) en Newell en collega's (2011) gevolgd om beide perspectieven aan bod te laten komen als het over schrijfonderwijs gaat. Daarom wordt een definitie gehanteerd die elementen van beide perspectieven bevat, namelijk

“Argumentation is a verbal and social activity of reason aimed at increasing (or decreasing) the acceptability of a controversial standpoint for the listener or reader, by putting forward a constellation of propositions intended to justify (or refute) the standpoint before a rational judge.” (van Eemeren, Grootendorst, & Henkemans, 1996, p. 5)

Deze definitie benadrukt meer de sociale kant, maar stelt tegelijk een aantal eisen aan de schrijver. Zo wordt er verwacht dat hij een geheel van stellingen voorstelt om zijn standpunt te ondersteunen en dat die stellingen ook een kritische toets doorstaan opdat ze een rationele jury zouden kunnen overtuigen. Er wordt dus een zekere mate van structuur en inhoudelijke coherentie verwacht (Ferreti, Lewis & Andrews-Weckerly, 2009).



## 2.2 Relevantie van argumentatief schrijven

Argumentatief schrijven is een belangrijke vaardigheid die deel uitmaakt van de eindtermen Nederlands in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Zo zouden leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs in staat moeten zijn om gedocumenteerde en beargumenteerde teksten te herkennen, te beoordelen en zelf te schrijven. Daarnaast moeten ze ook kunnen reflecteren op argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten, overtuigingskracht en drogredenen (Vlaamse Overheid, z.d.). Argumenteren op zich wint ook steeds meer aan belang in het Vlaams Onderwijs en de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs zijn daar een goed voorbeeld van. Argumenteren komt namelijk terug in verschillende sets van eindtermen, zoals wetenschappen, wiskunde en historisch bewustzijn (Vlaamse Overheid, z.d.). Deze argumentatieve schrijfvaardigheden zijn in het bijzonder belangrijk voor leerlingen die willen verder studeren. Van studenten in het hoger onderwijs wordt immers verwacht dat ze in staat zijn om vanuit verschillende bronnen een tekst te schrijven die ondersteund wordt met argumenten (Kihara, O'Neill, Hawken & Graham, 2012; Newell et al., 2011), maar het is echter twijfelachtig of alle studenten deze vaardigheden bezitten (Cuevas, Mateos, Martín, Luna, Martín, Solari, González-Lamas & Martínez, 2016; Pessoa, Mitchell & Miller, 2017; Stapleton & Wu, 2015).

Argumentatief schrijven is niet alleen een doel op zich, maar kan ook als didactische werkvorm beschouwd worden om een resem van onderwerpen aan te leren, zoals wetenschappen, wiskunde en sociale en historische onderwerpen (Nussbaum, 2008). Wetenschappen bijvoorbeeld, kunnen niet zonder taal Argumentatieve schrijfvaardigheden zijn dan ook essentieel om over wetenschap te kunnen communiceren (Jang & Hand, 2016). Ook toont onderzoek aan dat schrijven over een bepaald onderwerp een goede manier is om er over te leren (Graham et al., 2013; Jang & Hand, 2016).

Ten slotte is argumenteren belangrijk voor het kritisch denken van alle leerlingen (Crowell & Kuhn, 2011; Nussbaum, 2008) en is de vaardigheid om over controversiële onderwerpen te kunnen argumenteren, belangrijk om te participeren aan een democratische samenleving (Ferreti et al., 2009). Argumenteervaardigheden aanleren vraagt echter veel tijd en oefening en wordt daarom best geïntegreerd in alle onderdelen van het curriculum (Abdollahzadeh, Farsani, & Beikmohammadi, 2017).

## 2.3 Kenmerken van een goede argumentatieve tekst

Argumentatief schrijven is één van de moeilijkere tekstgenres om aan leerlingen aan te leren (Abdollahzadeh et al., 2017; Morris et al., 2018; Pessoa et al., 2017). Het vraagt immers sterke zelfregulatievaardigheden om tot een coherente tekst te komen met als doel een lezer te overtuigen (Ferreti et al., 2009). Niet alleen de argumenten moeten sterk zijn, maar ze dienen ook op zo'n manier gepresenteerd te worden dat ze een logisch en overtuigend geheel vormen (Cuevas et al., 2016). Leerlingen die onbekend zijn met het genre schrijven vaak teksten die slechts gedeeltelijke informatie bevatten en slagen er bovendien niet in om die informatie te analyseren en te evalueren om zo tot een goede synthese te komen (Pessoa et al., 2017). Ze creëren eenzijdige teksten waarin wel enkele argumenten staan die hun stelling ondersteunen, maar integreren geen tegenargumenten met weerleggingen. In sommige gevallen worden er wel tegenargumenten aangehaald, maar slagen leerlingen er dan weer niet in om die te weerleggen, waardoor hun stelling eerder ondermijnd dan ondersteund wordt. Sterke teksten slagen er wel in om naast argumenten ook tegenargumenten en weerleggingen te integreren in hun betoog (Felton & Herko, 2004; Nussbaum, 2008). Het zijn dus met andere woorden teksten die het argumentatieschema van Toulmin (1958) volgen, die beter beoordeeld worden door onderzoekers (Nussbaum & Kardash, 2005).

Vanuit het sociaal perspectief (Abdollahzadeh et al., 2017; Newell et al., 2011; Stapleton & Wu, 2015) komt er echter kritiek op die benadering. Teksten die op het eerste zicht de structuur van een argumentatieve tekst volgen, met stelling, argument, onderbouwing en weerleggingen, zitten nog niet per definitie logisch en overtuigend in elkaar (Abdollahzadeh et al., 2017). Deze structuur kan een hulp zijn om snel teksten te beoordelen, en zo gebeurt het ook vaak in onderzoek, maar het geeft slechts een beperkt beeld van de gegrondheid van de tekst. Ook in het onderzoek van Stapleton en Wu (2015) werden teksten, niettegenstaande hun goede structuur, te licht bevonden op het vlak van overtuigingskracht, logische opbouw en onderbouwing. Er wordt te veel nadruk gelegd op de structuur van argumentatie ten koste van kwaliteit en logica (Abdollahzadeh et al., 2017; Stapleton & Wu, 2015). Daarom manen Stapleton en Wu (2015) aan om teksten meer vanuit een holistisch perspectief te evalueren in plaats van louter de elementen van Toulmin's model af te vinken. Newell en collega's (2011) gaven ook aan dat evaluatie-instrumenten die enkel gebaseerd zijn op structurele kenmerken, niet de volledige kwaliteit en diepgang van een argumentatieve tekst capteren (Newell et al., 2011). Ten slotte maakt Nokes (2017) de kanttekening dat de eisen die aan een argumentatieve tekst worden gesteld, verschillen van vakgebied tot vakgebied, wat ook een invloed kan hebben op de evaluatie ervan.

## 2.4 Wat bevordert de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen?

Er zijn verschillende methodes onderzocht om argumentatieve schrijfvaardigheden bij leerlingen aan te leren. Deze methodes zijn grofweg in te delen in twee categorieën. Enerzijds zijn er methodes die schrijfstrategieën aanleren met als doel de zelfregulatievaardigheden van leerlingen te ondersteunen. Zo zouden ze beter in staat zijn om hun eigen schrijfproces te reguleren en wordt de cognitieve belasting, die sowieso al hoog is bij het schrijven van een tekst, verminderd. Anderzijds zijn er methodes die inzetten op dialoog en discussie om leerlingen te helpen bij het inhoudelijk vormen van argumenten.

### 2.4.1 Genrespecifieke schrijfstrategieën

Schrijfstrategieën nemen de leerlingen mee in het schrijfproces en kaderen vaak eerst het algemene doel van een tekst (Graham et al., 2013). Bij een argumentatieve tekst is het de bedoeling om een bepaald publiek te overtuigen van een standpunt, maar de eisen die gesteld worden aan een argumentatieve tekst verschillen van vakgebied tot vakgebied (Nokes, 2017). Leerlingen die in de schoolcontext een argumentatieve tekst schrijven, schrijven die vaak voor de leerkracht en niet met een ander doelpubliek in het achterhoofd. Hierdoor hebben ze minder het gevoel dat ze echt iemand moeten overtuigen van een bepaald standpunt (Newell et al., 2011). Leerlingen die wel een duidelijk doelpubliek voor ogen hebben, schrijven betere argumentatieve teksten (Nokes, 2017). De eerste stap bij argumentatieve schrijfstrategieën is er dan ook vaak op gericht om leerlingen te laten stilstaan bij het doelpubliek waarvoor ze de tekst schrijven.

Naast het kaderen van het doel van een tekst, hebben schrijfstrategieën de bedoeling om de cognitieve belasting bij leerlingen te verminderen door te werken met tussendoelen (Graham et al., 2013). Bij argumentatieve schrijfstrategieën zijn deze tussendoelen vaak gebaseerd op elementen van Toulmin's argumentatieschema (1958). Leerlingen die een dergelijke strategie aangeleerd kregen, integreerden meer tegenargumenten en weerleggingen in hun tekst (Ferretti & Lewis, 2013; Newell et al., 2011; Nussbaum, 2008). Een voorbeeld hiervan is de STOP, AIMS en DARE methode, ontwikkeld door De La Paz en Graham (1997) en uitgebreid door Kihara en collega's (2012), waar leerlingen aan de hand van acroniemen nadenken over de inleiding, het uitwerken van de argumenten en het integreren van tegenargumenten en weerleggingen. Een andere manier om de cognitieve belasting bij het schrijven van een argumentatieve tekst te verlichten, is het ordenen van de argumentatie in een grafisch argumentatieschema (Newell et al., 2011). Felton en Herko (2004) stellen dat zo'n grafische

representatie de leerlingen enerzijds in staat stelt om hun ideeën te ordenen vooraleer ze de tekst schrijven, maar ook dat een grafisch schema de structuur van de tekst bevordert. Verder benadrukken Newell en collega's (2011) het nut van grafische argumentatieschema's wanneer leerlingen samen een argumentatieve tekst schrijven of wanneer leerlingen online discussiëren.

#### 2.4.2 Dialogische benadering

Bij de dialogische benadering om argumentatieve schrijfvaardigheden aan te leren, wordt het mondeling argumenteren als startpunt beschouwd om een argumentatieve tekst te schrijven (Felton & Herko, 2004; Ferretti & Lewis, 2013; Newell et al., 2011). Mondeling argumenteren bij leerlingen faciliteren is dan ook een belangrijke doelstelling bij deze interventies. Een voorbeeld hiervan is het organiseren van een debat (Ferretti & Lewis, 2013; Newell et al., 2011). Als je een tekst schrijft, moet je jezelf verplaatsen in het hoofd van een kritische tegenstander om tot tegenargumenten te komen en die dan vervolgens te weerleggen. Je moet als het ware een fictieve dialoog voeren, wat niet gemakkelijk is (Felton & Herko, 2004). Vertrekkende vanuit een debat kan je leerlingen kennis laten maken met de structuur van een goede, overtuigende argumentatie. Felton en Herko (2004, p. 675) verwoorden het als volgt:

'Face-to-face argumentation provides a natural gateway to developing our student's persuasive writing by enhancing their ability to examine their arguments in a competitive context.'

Felton en Herko (2004) stellen dat argumenteren omarmd moet worden in de dagelijkse klaspraktijk en in verschillende vakken. Zo krijgen leerlingen de kans om meningen te vormen en deze correct te verdedigen, wat dan vervolgens als basis gebruikt kan worden om leerlingen argumentatieve teksten te laten schrijven (Felton & Herko, 2004; Ferretti & Lewis, 2013; Morris et al., 2018). Daarnaast kunnen leerlingen door mondeling in debat te gaan een beter beeld krijgen van hun doelpubliek als ze een argumentatieve tekst schrijven (Ferretti & Lewis, 2013; Morris et al., 2018; Newell et al., 2011).

Debatteren heeft soms een negatieve connotatie bij leerkrachten (Ferretti & Lewis, 2013; Newell et al., 2011). De debatten die in de media gevoerd worden, zijn immers vaak eenzijdige opsommingen van argumenten en worden meer dan eens herleid tot verhitte discussies (Ferretti & Lewis, 2013; Newell et al., 2011). Hierdoor zouden leerkrachten minder geneigd zijn om debatteren te integreren in hun lessen, precies om dat conflict te vermijden (Ferretti & Lewis, 2013). Om die reden gebruiken onderzoekers soms de term collaboratief

argumenteren om het verschil met een debat te benadrukken. Bij collaboratief argumenteren kiezen de studenten geen kant die ze kost wat kost moeten verdedigen, maar gaan ze samen aan de slag om argumenten uit te werken voor of tegen een standpunt (Nussbaum, 2008). Verschillende studies tonen de meerwaarde aan van collaboratief redeneren als voorbereiding op het schrijven van een argumentatieve tekst (Morris et al., 2018; Newell et al., 2011). Onderzoek is niet sluitend of debatteren of collaboratief argumenteren het beste is om te gebruiken in de klascontext, maar Nussbaum (2008) wijst erop dat voorafgaand aan een debat er vaak ook collaboratief wordt geargumenteed. Bovendien kan het competitieve element van een debat er voor zorgen dat leerlingen juist gemotiveerd zijn om te argumenteren (Ferretti & Lewis, 2013; Newell et al., 2011). Het is dan de belangrijke taak van de leerkracht om het leerlingen op een correcte manier oneens te laten zijn met elkaar (Nussbaum, 2008).

Ten slotte opperen Newell en collega's (2011) dat het vanuit de dialogische aanpak interessant is om na te gaan of bij het aanleren van argumenteervaardigheden ook burgerschapsvaardigheden worden aangeleerd en stellen ze dat er meer onderzoek nodig is om na te gaan of een reëel sociaal probleem of context een positieve invloed heeft op de argumentatie van leerlingen (Newell et al., 2011).

## 3 Burgerschapseducatie

De definiëring en afbakening van burgerschapseducatie is moeilijker dan bij argumentatief schrijven. Als eerste wordt er een omschrijving van burgerschap gegeven, om vervolgens in te gaan op de mogelijke invullingen van burgerschapseducatie. Ten slotte wordt het concept *political socialisation* voorgesteld om het concept burgerschap te operationaliseren en wordt een open klasklimaat creëren voorgesteld als een goede manier om aan burgerschapseducatie doen.

### 3.1 Burgerschap

Burgerschap is een ambigue begrip, waardoor het moeilijk te definiëren valt (Schugurensky, 2011). Verschillende onderzoekers doen een poging om het te beschrijven en in modellen te captureren. Als voorbeeld wordt er gekeken naar de modellen van Bloemraad (2000) en Schugurensky (2011) en worden er enkele gemeenschappelijke kenmerken uitgelicht.

In beide modellen wordt burgerschap vertaald in vier dimensies. De omschrijving van deze dimensies is niet volledig gelijklopend, maar de insteek is grotendeels dezelfde. De eerste dimensie gaat over de *legale status* als burger, wat betekent dat de persoon gerechtigd is om het statuut van burger te dragen, met bijhorende rechten en plichten (Bloemraad, 2000; Schugurensky, 2011). Een tweede dimensie vertaalt zich in burgerschap als *identiteit*. Bloemraad (2000) omschrijft dit als 'belonging': je verbonden voelen met een gemeenschap. Schugurensky (2011) wijst er op dat deze identiteit niet gelijk hoeft te lopen met landsgrenzen of met de legale status. Zo kan iemand met de legale status als Belg, zich eerder identificeren als Vlaming of als wereldburger. Een derde dimensie binnen burgerschap ziet burgerschap als *burgerdeugd*. Deze dimensie verwijst naar waarden, attitudes en gedrag dat wordt verwacht van goede burgers, ongeacht hun achterliggende overtuiging. Het spreekt voor zich dat deze dimensie heel dynamisch is en zich vertaalt in een voortdurende zoektocht naar wat we als normen en waarden gedeeld willen hebben in onze samenleving (Schugurensky, 2011). Een vierde en laatste dimensie is burgerschap als *handelingsbekwaamheid*. Dit verwijst naar de mogelijkheid om je als burger politiek en maatschappelijk te engageren. Deze dimensie van burgerschap stelt dat burgerschap enkel kan worden beoefend in sociale relaties (Schugurensky, 2011; Bloemraad, 2000).

Over de concrete invulling van deze dimensies is veel discussie en daarom omschrijven Bouverne-De Bie en Vandenabeele (2016, p. 102) burgerschap als "een dynamisch, contextueel, betwist en multidimensioneel concept". De verschillende opvattingen over burgerschap zijn gegrond op maatschappelijke en politieke contexten en zijn tijd- en

plaatsafhankelijk. Zo is bijvoorbeeld de evolutie naar een multiculturele samenleving een uitdaging voor traditionele burgerschapsopvattingen (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016), net zoals de toenemende globalisering en sociale media (Lawy & Biesta, 2006).

### 3.2 Burgerschap onderwijzen

Aangezien burgerschap een gecontesteerd concept is, is het niet verwonderlijk dat er ook discussie heerst over het onderwijzen van burgerschap. De verschillende invullingen van burgerschap dwingen tot nadenken over welke invalshoek men nu juist moet aannemen als men jongeren wilt opvoeden tot goede burgers (Bouverne-De Bie & Vandenabeele, 2016). Daarbovenop komt de vraag hoe burgerschapseducatie precies ingezet moet worden. Enerzijds kan het een doel zijn om de overheersende visie op burgerschap aan te leren en mensen te vormen tot het huidige 'burgerschapsideaal'. Burgerschapseducatie moet in dit perspectief jongeren begeleiden en vormen tot ze in staat zijn om te functioneren als een volwaardige burger (Bauml & Quin, 2017; Lawy & Biesta, 2006). Anderzijds kan burgerschapseducatie gebruikt worden om dat ideaal juist in vraag te stellen en dominante visies op burgerschap te actualiseren. Vanuit dit laatste perspectief is burgerschap geen doel, maar een middel om jongeren (en volwassenen) te erkennen als gelijkwaardige participanten in het debat over hoe onze samenleving er uit zou moeten zien (Lawy & Biesta, 2006).

Lawy en Biesta (2006) argumenteren dat burgerschap als doel niet meer werkt in een steeds veranderende en diverse samenleving. Daarbovenop vinden ze dat burgerschapseducatie met burgerschap als doel, jongeren bestempelt als 'nog-niet burgers' die eerst opgevoed moeten worden vooraleer ze zich een volwaardige burger mogen noemen. Het onderwijs zou daarentegen jongeren als volwaardige actoren moeten zien, die door middel van burgerschapseducatie kennis maken met alle facetten van het lid zijn van een samenleving (Lawy & Biesta, 2006). Ook De Winter (2015) pleit voor een participatiepedagogiek als het gaat over burgerschapseducatie. Jongeren geven zelf vorm aan hun leefomgeving en dit erkennen moet de basis zijn om ze op te voeden als medeburgers. De vraag 'hoe kunnen we jongeren opvoeden tot burgers', verandert dan in 'hoe kunnen we jongeren aanspreken als medeburger opdat ze willen participeren en mee vorm geven aan onze samenleving' (De Winter, 2015, Lawy & Biesta, 2006). Niettegenstaande ze nog niet mogen gaan stemmen, vormen ze zich wel al meningen, normen en waarden en het is belangrijk om die te erkennen (Bauml & Quinn, 2017).

### 3.3 Burgerschapseducatie in onderzoek

Verskillende onderzoekers zijn er het over eens dat burgerschapseducatie een cruciale rol speelt in een moderne democratie. Ze zien een belangrijke rol weggelegd voor het onderwijs om deze burgerschapseducatie aan te brengen, maar de manier waarop scholen deze taak moeten volbrengen, is onderwerp van discussie (Arens & Watermann, 2017; Bauml & Quinn, 2017; Lawy & Biesta, 2006).

Eén van de manieren waarop burgerschapseducatie tot uiting komt, is in *political socialisation*. Dit staat voor het proces waarin jongeren attitudes, normen en waarden ontwikkelen over politieke thema's en hoe een maatschappij daar mee om kan gaan (Arens & Watermann, 2017). *Political socialisation* is een onderdeel van burgerschap, omdat het een uiting is van de dimensies handelingsbekwaamheid en identiteit, geformuleerd door Schugurensky (2011) en Bloemraad (2000). Partijen die een belangrijke rol spelen bij het vormen van die attitudes, normen en waarden over politiek zijn onder andere het gezin, de familie, vrienden, de media en het onderwijs. In een onderzoek bij 3025 Belgische jongeren bleek dat al deze partijen een rol spelen, maar dat vrienden de grootste invloed hebben op de *political socialisation* van jongeren (Quintelier, 2015). Het effect van de school was verwaarloosbaar en Quintelier (2015) suggereerde dat dat mogelijk lag aan het feit dat er in Vlaanderen te weinig aandacht wordt besteed aan burgerschapseducatie of dat leerkrachten niet opgeleid zijn om er les over te geven. Ook de media blijkt een groot effect te hebben op de *political socialisation* van jongeren (Bauml & Quinn, 2017; Quintelier, 2015).

*Political socialisation* wordt in de literatuur vaak gemeten door *political efficacy*. Vrij vertaald is dat het geloof in iemands eigen kunnen om politiek te begrijpen en er aan deel te nemen, in de ruime zin van het woord (Arens & Watermann, 2017). Longitudinaal onderzoek van Arens en Watermann (2017) toont aan dat *political efficacy* een belangrijke hefboom is om aan *political socialisation* te doen. Het blijkt een wederzijds verband te hebben met onder andere de kennis van politiek van jongeren en de manier waarop ze media gebruiken om informatie te verzamelen over politiek. Daarbovenop bleek een hogere *political efficacy* een goede voorspeller te zijn voor een latere interesse in politiek. Ze opperen dan ook dat burgerschapseducatie er vooral voor moet zorgen dat jongeren zich capabel voelen om deel te nemen aan het politiek debat.

*Political efficacy*, kennis van politiek, interesse in politiek en de manier waarop jongeren zich informeren over politiek, worden door verschillende studies met elkaar in verband gebracht (Arens & Watermann, 2017; Hao et al., 2014; Quintelier, 2015). Zo stellen Hao, Wen en



George (2014) dat het informatiegedrag van jongeren op zowel online media als traditionele media, een significante invloed heeft op hun *political efficacy* en interesse in politiek. Richey en Zhu (2015) daarentegen trekken het effect van online media in twijfel. Ze vonden namelijk geen significant verband tussen een vrije toegang tot het internet - een belangrijke bron van informatie over politiek - en *political efficacy*, interesse in politiek en kennis van politiek. Over het algemeen zijn onderzoekers er wel van overtuigd dat zowel online als offline media een rol spelen in het informatiegedrag van jongeren en dat dit een positief effect heeft op hun *political efficacy*, kennis van politiek en interesse in politiek (Arens & Watermann, 2017; Hao et al., 2014).

Als jongeren een betere kennis hebben van politiek, dan blijkt dat een positieve invloed te hebben op hun *political efficacy*, zo toont een studie van Reichert (2016) aan en dat heeft op zijn beurt een positieve invloed op de politieke participatie van jongeren. In de Duitse context, waar er stemrecht is en geen stemplicht, blijkt kennis van politiek een belangrijke rol te spelen in de opkomst van jongeren bij verkiezingen (Reichert, 2016).

Uit het onderzoek van Arens en Watermann (2017) blijkt verder dat de *political efficacy* bij jongeren stijgt naarmate ze ouder worden. Hier is een parallel vast te stellen met het onderzoek van Bauml en Quinn (2017), dat stelt dat jongeren in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, terwijl ze groeien in hun adolescentie, klaar zijn om vanuit hun eigen normen en waarden bezig te zijn met burgerschapseducatie. Opvallend is ook dat jongens gemiddeld een hogere *political efficacy* vertonen dan meisjes (Arens & Watermann, 2017).

Uit de literatuur blijkt dat het creëren van een open klasklimaat één van de belangrijkste principes is om aan *political socialisation* te doen. Het heeft in verschillende studies zijn positief effect bewezen op onder andere *political efficacy* en politieke kennis van leerlingen (Campbell, 2008; Llewellyn, Cook & Molina, 2010; Manganeli, Lucidi & Alivernini, 2015; Martens & Gainous, 2012; ). Het creëren van een open klasklimaat zorgt ervoor dat leerlingen zich comfortabel voelen om hun eigen mening te uiten. Doorheen dat proces leren ze meer over hoe politiek en democratie werkt en hoe ze kunnen omgaan met meningsverschillen. Hierdoor krijgen ze ook meer appreciatie voor de rol die conflict speelt in het politiek proces (Martens & Gainous, 2012). Campbell (2008, p. 450) verwoordt het als volgt:

‘A classroom environment which fosters a free, open, and respectful exchange of ideas is positively related to young people’s level of *knowledge* about democratic processes.’

Eén van de belangrijkste voorwaarden om een positief klasklimaat te scheppen, is het faciliteren van verschillende meningen. Zo moeten studenten zich comfortabel voelen om een andere mening te uiten dan de leerkracht of de medeleerlingen (Campbell, 2008; Manganelli et al., 2015). Uit de studie van Manganelli en collega's (2015) blijkt verder dat een open klasklimaat en de *self-efficacy* van leerlingen het beste ondersteund wordt door studenten argumenteervaardigheden aan te leren en ze het op een veilige manier oneens te laten zijn met elkaar.

Interessant is ook om aan te stippen dat in de context waarin de studie plaatsvindt, Italië, er geen aparte vakken zijn voor burgerschap. Daarom wijzen de auteurs er op dat het integreren van een open klasklimaat perfect mogelijk is in verschillende vakken en zelfs een vast onderdeel kan worden van de lerarenopleiding (Manganelli et al., 2015).

## 4 De koppeling van argumentatief schrijven en burgerschapseducatie

Argumentatief schrijven en burgerschapseducatie zijn twee verschillende onderzoeksdisciplines die tot op heden nog niet samen onderzocht werden in wetenschappelijk onderzoek. De definiëring en conceptualisering is verschillend, maar toch zijn er parallellen te trekken uit de verschillende conclusies die de auteurs maken in hun onderzoek. Newell en collega's (2011) riepen in hun reviewstudie inzake argumentatief schrijven ook al op tot meer onderzoek naar mogelijke effecten van argumentatief schrijven op burgerschapseducatie en andersom. Zo zou argumentatief schrijven volgens hen potentieel kunnen zorgen voor meer engagement bij jongeren voor de maatschappij, en omgekeerd zouden authentieke sociale contexten, waarin jongeren effectief iets hebben aan argumenteren, kunnen bijdragen tot hun argumentatieve schrijfvaardigheden.

Zeker de aanbevelingen die worden gedaan vanuit het sociaal perspectief op argumentatief schrijven, vertonen sterke gelijkenissen met adviezen vanuit de burgerschapshoek om *political socialisation* vorm te geven in het onderwijs. Onderzoekers geven aan, vanuit hun perspectief op argumentatief schrijven, dat argumenteren geïntegreerd moet worden in de dagelijkse klaspraktijk zodat leerlingen leren om meningen te vormen en te onderbouwen (Felton & Herko, 2004; Morris et al., 2018; Newell et al., 2011; Nussbaum, 2008). Daarnaast zorgt een mondeling debat er ook voor dat leerlingen een beter zicht krijgen op hun doelpubliek, wat er op zijn beurt voor zorgt dat ze betere argumentatieve teksten schrijven (Morris et al., 2018; Newell et al., 2011). Dit ligt volledig in lijn met wat onderzoekers, vanuit burgerschapseducatie, aanraden om *political socialisation* vorm te geven, namelijk het creëren van een open klasklimaat dat leerlingen uitnodigt om hun eigen mening te geven (Campbell, 2008; Llewellyn et al., 2010; Manganelli et al., 2015; Martens & Gainous, 2012). Een belangrijke, gemeenschappelijke randvoorwaarde die wordt aangereikt vanuit beide domeinen, is dat leerkrachten het mogelijk moeten maken dat leerlingen het constructief oneens kunnen zijn met elkaar (Manganelli et al., 2015; Nussbaum, 2008).

Leren debatteren zou dus een positief effect kunnen hebben op zowel de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen (Morris et al., 2018; Newell et al., 2011; Nussbaum, 2008; Felton & Herko, 2004), als op de burgerschapsvaardigheden van leerlingen (Campbell, 2008; Condon, 2015; Llewellyn et al., 2010; Manganelli et al., 2015; Martens & Gainous, 2012). Vanuit dat perspectief worden volgende onderzoeksvragen gesteld: (1) is er een verband tussen *political efficacy*, kennis van politiek, interesse in politiek, *political knowledge behavior*

en de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen; (2) is er een verband tussen de achtergrondkenmerken van leerlingen en enerzijds hun argumentatieve schrijfvaardigheden en/of anderzijds hun *political efficacy*, kennis van politiek, interesse in politiek of *political knowledge behavior* (3) kan leren debatteren de argumentatieve schrijfvaardigheden, *political efficacy*, kennis van politiek, interesse in politiek of *political knowledge behavior* van jongeren bevorderen.

## 5 Methode

### 5.1 Design

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd een kwantitatief quasi-experimenteel onderzoek met een pretest-posttest design opgezet en werd gebruik gemaakt van vragenlijsten en schrijftesten. Tijdens een eerste meetmoment werd bij een groep leerlingen enerzijds de *political efficacy*, *political information behavior*, interesse in politiek en *political knowledge* bevraagd via een vragenlijst en anderzijds de argumentatieve schrijfvaardigheden getest via een schrijfpdracht. Na dit eerste meetmoment vond er bij de experimentele groep een interventie plaats, waarna er opnieuw bij hen werd gepolst naar de *political efficacy*, *political information behavior*, interesse in politiek en *political knowledge* via een vragenlijst. Deze leerlingen maakten ook een tweede schrijftest om hun argumentatieve schrijfvaardigheden te meten. Bij de leerlingen die niet deelnamen aan de interventie was het omwille van praktische redenen niet mogelijk om een tweede meetmoment te organiseren. Een deel van de leerlingen heeft dus één meetmoment gehad, bij een tweede groep leerlingen heeft er een pretest, een interventie en een posttest plaatsgevonden.

### 5.2 Participanten

Het onderzoek vond plaats bij twee secundaire scholen die vrijwillig deelnamen aan het onderzoek. In de ene school deden 37 leerlingen mee uit het zesde jaar tso en 46 uit het vijfde jaar aso. Uit de andere school deden 47 leerlingen mee uit het vijfde aso en 19 leerlingen uit het zesde jaar aso. In totaal werden er dus 149 participanten betrokken. Omdat het onderzoek bestond uit een interventie met pre- en posttest en er niet van elke leerling een informed consent werd ontvangen, is het aantal effectief opgenomen participanten 118 voor het eerste meetmoment en 76 voor het tweede meetmoment. Niet alle klassen namen deel aan de interventie, waardoor het aantal leerlingen die zowel deelnamen aan pretest, interventie en posttest op 55 ligt (zie Tabel 1). Omwille van organisatorische redenen konden de scholen de interventie voor slechts een aantal klassen organiseren. Leerlingen werden dus aan de experimentele conditie toegewezen op basis van de klas waarin ze zaten. De leerlingen namen deel aan het onderzoek in het kader van hun lessen Nederlands, maar hadden de keuze om via een actieve informed consent hun data niet te laten gebruiken voor het onderzoek.

Tabel 1

*Overzicht opgenomen participanten*

		Totaal	Interventie
School	School 1	41	27
	School 2	77	26
Onderwijsvorm	Aso	84	27
	Tso	34	26
Leerjaar	5 <sup>de</sup> middelbaar	69	20
	6 <sup>de</sup> middelbaar	49	33
Geslacht	Jongens	64	30
	Meisjes	54	25
Thuis taal	Nederlands	112	49
	Niet Nederlands	6	6

### 5.3 Instrumenten

#### Instrumenten om argumentatieve schrijfvaardigheden te meten

Om de argumentatieve schrijfvaardigheden van de leerlingen in kaart te brengen, kregen ze de opdracht om een tekst te schrijven die een lezer zou overtuigen van hun standpunt over een bepaald onderwerp. Er waren twee verschillende onderwerpen: de legalisering van cannabis en het afschaffen van dierproeven, die willekeurig over de leerlingen werden verdeeld in de pretest. In de posttest kreeg een deel van de leerlingen dezelfde opdracht, maar met het andere onderwerp. Om een eventuele invloed van voorkennis tegen te gaan (Jang & Hand, 2016), kregen de leerlingen twee bronteksten die tegengestelde opinies bevatten. Deze bronteksten waren gebaseerd op opiniestukken die in kranten hadden gestaan, maar werden omgezet naar een eenvoudiger taal om de tekst gemakkelijker leesbaar te maken. De teksten waren één pagina lang en bevatten argumenten, tegenargumenten en weerleggingen van tegenargumenten. De leerlingen maakten de tekst op de computer en kregen een lesuur de tijd om deze af te werken.

De evaluatie van de schrijftest gebeurde aan de hand van holistic scoring met ankerteksten (De Smedt & Van Keer, 2017). Met deze methode worden alle teksten gequoteerd aan de

hand van een continue scoreschaal. Op deze schaal staan vijf ankerteksten met een interval van vijftien en de gemiddelde tekst heeft een score van 100. De range van de schaal gaat dus van 70 tot 130, maar omdat het een continue schaal is kunnen teksten een score krijgen die lager is dan 70 of hoger ligt dan 130. Bij elke ankertekst hoorde een toelichting in drie domeinen: tekstsoort, tekstopbouw en argumentatie. Het eerste domein gaf aan hoe sterk de tekst beantwoordde aan de kenmerken van een argumentatieve tekst. Bij het tweede domein werd er ingegaan op de logische opbouw en structuur van de tekst en bij het derde domein werd de kwaliteit van de argumentatie getoetst (zie bijlage 5). Om de betrouwbaarheid van het evalueren van de teksten na te gaan, werden 58 teksten dubbel gecodeerd. De average measure ICC was gelijk aan .669 met een 95% betrouwbaarheidsinterval van .440 tot .804 ( $F(57,57) = 3.017, p < .001$ ).

#### Instrumenten om burgerschapsvaardigheden te meten

Om de burgerschapsvaardigheden van leerlingen in kaart te brengen, werd er een vragenlijst ontwikkeld op basis van een vragenlijst uit het onderzoek van Arens en Watermann (2016). Deze bestaat uit vier schalen: *political efficacy*, *political information behavior*, interesse in politiek en *political knowledge*. De vragenlijst werd vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands. De interne consistentie van de schalen werd gecontroleerd door Cronbach's Alpha te berekenen op basis van de data van het eerste meetmoment.

*Political Efficacy* werd gemeten aan de hand van vijf vragen ( $\alpha = .874$ ). Deze vragen gingen na tot op welke hoogte leerlingen zichzelf in staat vonden om politiek te begrijpen en er aan deel te nemen. De leerlingen antwoordden op een Likertschaal met vijf items gaande van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens). Bij het gedeelte dat peilde naar *political information behavior*, werd er gepolst in welke mate en op welke manier de leerlingen in contact kwamen met of op zoek gingen naar informatie over politiek. Aan de originele vragenlijst van Arens en Watermann (2016) werd een vraag toegevoegd: 'ik lees politieke artikels via een app op mijn GSM'. Zo werd er gecontroleerd of jongeren naast de klassieke kanalen ook hun GSM gebruikten om politiek nieuws te volgen. Daarnaast werd er bij dit onderdeel één vraag verwijderd: 'Ik kijk naar het journaal op tv' omdat deze de Cronbach's Alpha negatief beïnvloedde. De leerlingen konden zichzelf scoren op een schaal met vijf items: 1 (nooit), 2 (zelden), 3 (1 keer per week), 4 (meerdere keren per week), en 5 (dagelijks). Interesse in politiek werd rechtstreeks bevraagd met een item: 'Ik ben geïnteresseerd in politiek' en net zoals bij de vragen die peilden naar *political efficacy*, gaven de leerlingen hun antwoord aan op een Likertschaal met vijf items gaande van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens).

*Political knowledge* werd gemeten aan de hand van open vragen. Het onderzoek van Arens en

Watermann (2016) speelde zich af in de Duitse context, waardoor de kennisvragen niet werden overgenomen. Er werd wel dezelfde onderverdeling gebruikt: twee vragen peilden naar het gemeentelijk niveau, twee vragen peilden afhankelijk van pre- of posttest naar het Vlaams/Federaal niveau en één vraag peilde naar het Europese niveau en ook was ook afhankelijk van pre- of posttest. Alle vragen stonden op één punt en de maximumscore voor deze schaal was vijf punten. De vragen die peilden naar *Political knowledge* waren minder consistent (5 items;  $\alpha = .631$ ), wat aangeeft dat de antwoorden van leerlingen op de kennisvragen minder samenhangen. Aangezien er geen testgroep beschikbaar was om de betrouwbaarheid van de schaal vooraf te controleren, is de Cronbach's Alpha maar berekend nadat de data was verzameld.

Tabel 2

*Overzicht schalen burgerschapsindicatoren*

Schaal	Aantal items	Cronbach's Alpha	Scoreverdeling
<b><i>Political efficacy</i></b>	5	.874	Likertschaal met 5 items gaande van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens)
Voorbeeldvraag	<i>Nadenken over politiek ligt mij goed.</i>		
<b><i>Political information behavior</i></b>	4	.721	Schaal met 5 items: 1 (nooit), 2 (zelden), 3 (1 keer per week), 4 (meerdere keren per week), 5 (dagelijks)
Voorbeeldvraag	<i>Ik praat met vrienden over politiek.</i>		
<b><i>Interesse in politiek</i></b>	1	/	Likertschaal met 5 items gaande van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens)
Voorbeeldvraag	<i>Ik ben geïnteresseerd in politiek.</i>		
<b><i>Political knowledge</i></b>	5	.631	Maximumscore van 1 punt per vraag. Totale score op vijf punten.
Voorbeeldvraag	<i>Wie is de burgemeester van jouw gemeente?</i>		

*Zie bijlage 5 voor een volledige versie van de vragenlijst*



## 5.5 Interventie

Op basis van de literatuurstudie werd een interventie ontworpen die zowel het argumentatief schrijven als de burgerschapsvaardigheden van leerlingen zou bevorderen. Leren debatteren zou een positief effect kunnen hebben op zowel de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen (Felton & Herko, 2004; Morris et al., 2018; Newell et al., 2011; Nussbaum, 2008), als op de burgerschapsvaardigheden van leerlingen (Campbell, 2008; Llewellyn et al., 2010; Manganelli et al., 2015; Martens & Gainous, 2012).

Tijdens een projectdag op school kregen de leerlingen stapsgewijs verschillende debatteervaardigheden aangeleerd, met als doel een schooldebat te kunnen voeren. Tijdens een schooldebat worden de leerlingen in kleine groepen verdeeld, die opgelegd krijgen welke kant van een stelling ze moeten verdedigen. Doordat ze zich in groep voorbereiden op het debat, gaan ze collaboratief op zoek naar argumenten en dat zou een goede voorbereiding zijn om een argumentatieve tekst te schrijven (Morris et al., 2018; Newell et al., 2011; Nussbaum, 2008).

Verder bestaat een schooldebat uit een aantal speeches en een belangrijk deel van de projectdag was er dan ook op gericht om leerlingen een speech te laten schrijven. Het stappenplan dat de leerlingen gebruikten om deze speech op te stellen, is vergelijkbaar met een schrijfstrategie zoals beschreven door Graham en collega's (2013): eerst wordt het algemene doel gekaderd om vervolgens het schrijfproces te structureren met tussendoelen. Bij het voorbereiden van de speech leerden de leerlingen ook om in te spelen op het doelpubliek (Ferretti & Lewis, 2013; Morris et al., 2018; Newell et al., 2011) en werden ze geholpen bij het structureren van hun argumenten tot een coherent geheel (Felton & Herko, 2004).

Naast speeches, maken vrije discussiefases een belangrijk deel uit van een schooldebat. Tijdens deze vrije fase mogen de leerlingen een nieuw argument naar voren brengen, een tegenargument inbrengen of een tegenargument van de tegenstander weerleggen. De leerkracht heeft hier de belangrijke taak om het debat te modereren en leerlingen mogen slechts spreken als ze worden aangeduid door de leerkracht. Zo zorgt de leerkracht ervoor dat leerlingen het op een correcte manier oneens kunnen zijn (Nussbaum, 2008) en voelen leerlingen zich comfortabel om een andere mening te uiten dan een medeleerling (Campbell, 2008; Manganelli et al., 2015). Doordat leerlingen leren omgaan met meningsverschillen, zouden ze ook meer appreciatie krijgen voor de rol die conflict speelt in het politiek proces (Martens & Gainous, 2012).

Zoals hierboven beschreven is de interventie, leerlingen mondeling leren debatteren, gebaseerd op elementen van theoretisch onderzoek naar enerzijds argumentatief schrijven en anderzijds burgerschapseducatie. De projectdag werd georganiseerd en geleid door de leerkrachten van de school zelf. De leerkrachten kregen hiervoor een training, die gegeven werd door de Debatunie. Deze professionele organisatie heeft veel ervaring met het trainen van leerkrachten om debatteervaardigheden aan te leren bij hun leerlingen. De leerkrachten gaven in een vragenlijst aan dat de training voldeed aan hun verwachtingen en dat ze zich klaar voelden om een debatdag te organiseren. Daarnaast gaven de leerkrachten ook aan dat de debatdag op hun school voldeed aan de principes van de nascholing en dat ze de meeste van hun leerlingen vorderingen hebben zien maken in het mondeling debatteren. Ten slotte rapporteerden ze in de vragenlijst dat ze de intentie hebben om de werkvorm debatteren te blijven gebruiken in hun lessen en dat ze hem zouden aanraden aan andere leerkrachten. De onderzoeker was steeds aanwezig op de nascholing en de projectdagen.

## 5.6 Analyse

De data werd ingeput in SPSS, waarna er verschillende analysetechnieken gebruikt werden om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Om het verband te onderzoeken tussen de indicatoren van burgerschap en de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen, werd de correlatie berekend tussen zowel de burgerschapsindicatoren zelf als de correlatie van elke indicator met de scores op de argumentatieve schrijftest, door middel van Pearsons  $r$ . Om te controleren of de achtergrondkenmerken van leerlingen samenhangen met enerzijds de argumentatieve schrijfvaardigheden en/of anderzijds de indicatoren voor burgerschap, werd er respectievelijk een ANOVA uitgevoerd met argumentatieve schrijfvaardigheden of de indicatoren voor burgerschap als afhankelijke variabele en de achtergrondkenmerken van leerlingen als onafhankelijke variabelen. Om het effect van de interventie te bepalen, werden dependent t-tests gebruikt, om de scores van leerlingen op argumentatief schrijven en de indicatoren voor burgerschap, in pre en posttest, met elkaar te vergelijken.

## 6 Resultaten

De resultaten in Tabel 3 tonen dat er geen significante verbanden zijn tussen de scores op de argumentatieve schrijftest en de burgerschapsindicatoren. Tussen de burgerschapsindicatoren zelf zijn er wel een aantal significante correlaties. Zo correleert *political efficacy* significant positief met *political information behavior*,  $r(118) = .544$ ,  $p < .01$ , met kennis van politiek,  $r(123) = .323$ ,  $p < .01$ , en interesse in politiek  $r(123) = .585$ ,  $p < .01$ . Verder correleert *political information behavior* significant positief met kennis van politiek,  $r(120) = .325$ ,  $p < .01$ , en interesse in politiek,  $r(119) = .571$ ,  $p < .01$ . Kennis van politiek correleert ten slotte significant positief met interesse in politiek,  $r(124) = .184$ ,  $p = .04$ .

Tabel 3

*Correlaties in preconditionie tussen political efficacy, kennis van politiek, interesse in politiek, political information behavior en scores op de schrijftest*

		<i>schrijftest</i>	<i>political efficacy</i>	<i>political information behavior</i>	<i>kennis van politiek</i>	<i>interesse in politiek</i>
<i>schrijftest</i>	Pearson Correlation	1	,126	,135	,097	,107
<i>political efficacy</i>	Pearson Correlation	,126	1	,544**	,323**	,585**
<i>political information behavior</i>	Pearson Correlation	,135	,544**	1	,325**	,571**
<i>kennis van politiek</i>	Pearson Correlation	,097	,323**	,325**	1	,184*
<i>interesse in politiek</i>	Pearson Correlation	,107	,585**	,571**	,184*	1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Na gecontroleerd te hebben of aan de assumptie van gelijke varianties werd voldaan - Levene's test was niet significant ( $r = .856$ ) - werd een one-way ANOVA uitgevoerd om de resultaten van de argumentatieve schrijftest te vergelijken tussen de twee scholen en de onderwijsvorm, het leerjaar, de leeftijd, het geslacht en de thuistaal van de leerlingen. Uit

deze analyse blijkt dat er significante verschillen zijn tussen leerlingen op school 1 en leerlingen op school 2,  $F(1,108) = 6.916$ ,  $p = .010$ ,  $\eta_p^2 = .060$ . Leerlingen op school 1 scoren gemiddeld 7.9 punten meer dan leerlingen op school 2. Daarnaast zijn er ook significante verschillen tussen leerlingen die thuis Nederlands spreken en leerlingen met een andere thuistaal,  $F(1,108) = 5.320$ ,  $p = .023$ ,  $\eta_p^2 = .047$ . Leerlingen met een andere thuistaal scoren gemiddeld 13.357 punten lager dan leerlingen die thuis Nederlands spreken. De andere onafhankelijke variabelen hebben geen significante invloed op de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen.

Er werden verschillende one-way ANOVA's uitgevoerd om de scores op de burgerschapsindicatoren te vergelijken tussen de twee scholen en de onderwijsvorm, het jaar, de leeftijd, het geslacht en de thuistaal van de leerlingen. Enkel voor *political efficacy* bleek er een significant verschil te zijn tussen jongens en meisjes,  $F(1,112) = 6,833$ ,  $p = .010$ ,  $\eta_p^2 = .058$ . Jongens scoren gemiddeld 0,407 punten hoger dan meisjes. Verder werden geen andere significante verschillen op de burgerschapsindicatoren van de leerlingen gevonden.

Een dependent samples t-test werd uitgevoerd om de scores van de argumentatieve schrijftest te vergelijken tussen de pre- en posttest. Er was geen significant verschil in scores tussen het eerste meetmoment ( $M=103,02$ ,  $SD=12.55$ ) en het tweede meetmoment ( $M=106.70$ ,  $SD=12.21$ );  $t(52)=-1.507$ ,  $p=.138$ . Bij de burgerschapsindicatoren was er enkel een significant verschil bij kennis van politiek. De leerlingen scoorden significant verschillend op de pretest ( $M=.69$ ,  $SD=.18$ ) dan op de posttest ( $M=.60$ ,  $SD=.23$ ) en dit verband was negatief;  $t(34)=2.224$ ,  $p=.033$ . Gemiddeld daalde de score .09 punten op de posttest.

## 7 Discussie

### 7.1 Antwoord op de onderzoeksvragen

In dit onderzoek stonden drie onderzoeksvragen centraal. De eerste onderzoeksvraag handelde over een mogelijk verband tussen *political efficacy*, kennis van politiek, interesse in politiek, *political knowledge behavior* en de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen. Uit de vragenlijsten van de leerlingen blijkt dat er een significant positief verband is tussen de burgerschapsindicatoren van leerlingen. *Political efficacy*, wat een maatstaf is voor *political socialisation* en bij uitbreiding een belangrijk onderdeel van burgerschapseducatie (Arens & Watermann, 2017; Bloemraad, 2000; Schugurensky, 2011), correleert positief met *political information behavior*, interesse in politiek en kennis van politiek. Dat impliceert dat de zelfinschatting van leerlingen over hun politieke vaardigheden ook iets zegt over de manier waarop ze informatie verzamelen over politiek. Hoe beter iemand zichzelf in staat ziet om aan politiek te doen, hoe meer hij bijvoorbeeld het nieuws volgt of met vrienden en familie praat over politiek. Daarnaast blijkt dat wie een hogere *political efficacy* heeft, ook meer interesse heeft in en meer kennis heeft van politiek. Dit geldt ook in omgekeerde richting: leerlingen die een hogere *political knowledge behavior*, kennis van politiek of interesse in politiek hebben, zien zichzelf ook meer in staat om deel te nemen aan politiek in de ruime zin van het woord. Deze resultaten zijn vergelijkbaar met voorgaand onderzoek naar *political efficacy* bij leerlingen (Arens & Watermann, 2017; Hao et al., 2014; Reichert, 2016). De positieve correlaties tussen enerzijds *political information behavior* en anderzijds kennis van politiek en interesse in politiek, zijn ook in lijn met de resultaten van voorgaand onderzoek (Arens & Watermann, 2017; Hao et al., 2014) en bevestigen dat het informatiegedrag van jongeren omtrent politiek gelinkt is aan hun kennis van politiek en interesse in politiek. Dit betekent dat wie meer het nieuws volgt of meer met familie en vrienden praat over politiek, meer weet van politiek en er ook een hogere interesse in vertoont. Andersom zorgt een hogere interesse in politiek ervoor dat jongeren meer informatie verzamelen over politiek, net zoals meer kennis van politiek hiervoor zorgt. Overeenkomstig met Reichert (2016) kunnen we stellen dat er een significant verband is tussen interesse in politiek en kennis van politiek. Jongeren die meer weten over politiek, hebben een hogere interesse in politiek en omgekeerd leidt een hogere interesse tot meer kennis van politiek.

Tussen de scores op de argumentatieve schrijftest en de burgerschapsindicatoren werden echter geen significante verbanden gevonden. Een eventuele link tussen de scores op de vragenlijst en de schrijftest had interessante mogelijkheden geopend voor toekomstige interventies en onderzoek, maar de resultaten tonen geen link aan. Dit had verwacht kunnen worden, omdat er geen eerder onderzoek hieromtrent te vinden is.

Een tweede onderzoeksvraag was erop gericht om een eventueel verband tussen de achtergrondkenmerken van leerlingen en enerzijds hun argumentatieve schrijfvaardigheden en/of anderzijds hun *political efficacy*, kennis van politiek, interesse in politiek of *political knowledge behavior*, bloot te leggen. Uit de resultaten kwam een significant verschil naar voren tussen de twee scholen en de scores op de argumentatieve schrijftest. Leerlingen uit de ene school haalden gemiddeld een hogere score dan leerlingen uit de andere school, maar aangezien de studierichting en de onderwijsvorm niet gelijk waren tussen de participanten, is een rechtstreekse vergelijking niet zinvol en zijn er geen conclusies uit te trekken. Verder blijkt uit de resultaten dat de thuistaal voor een significant verschil zorgt tussen de scores op de argumentatieve schrijfvaardigheden. Leerlingen die thuis Nederlands spreken, halen een hogere score dan leerlingen met een andere thuistaal. Argumentatief schrijven is één van de moeilijkere tekstgenres om aan leerlingen aan te leren (Abdollahzadeh et al., 2017; Morris et al., 2018; Pessoa et al., 2017) en het zou kunnen dat leerlingen met een andere thuistaal hier extra moeite mee hebben. Een belangrijke beperking hierbij is dat er onder de participanten maar zes leerlingen waren met een andere thuistaal. Andere achtergrondkenmerken verklaarden geen significante verschillen tussen de scores op de argumentatieve schrijftest van leerlingen. Voorts tonen de resultaten aan dat jongens significant hogere scores op *political efficacy* dan meisjes, wat in lijn is met het onderzoek van Arens en Watermann (2017). Verder kwamen er geen significante verschillen naar boven tussen de achtergrondkenmerken van leerlingen en hun scores op de burgerschapsindicatoren.

Ten slotte wou dit onderzoek nagaan of leren debatteren de argumentatieve schrijfvaardigheden, *political efficacy*, kennis van politiek, interesse in politiek of *political knowledge behavior* van jongeren zou bevorderen. Uit de literatuur valt immers af te leiden dat leren debatteren een positief effect zou kunnen hebben op zowel de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen (Morris et al., 2018; Newell et al., 2011; Nussbaum, 2008; Felton & Herko, 2004), als op de burgerschapsvaardigheden van leerlingen (Campbell, 2008; Condon, 2015; Llewellyn et al., 2010; Manganelli et al., 2015; Martens & Gainous, 2012). Niettegenstaande de interventie gebaseerd werd op theoretische en evidence-based

richtlijnen en verlopen is zoals vooropgesteld, zijn er geen verschillen in de scores van leerlingen tussen het meetmoment voor en het meetmoment na de interventie. Op basis van deze resultaten is dus geen evidentie gevonden dat een projectdag waarin leerlingen leren debatteren, positieve effecten heeft op hun argumentatieve schrijfvaardigheden en hun burgerschapsvaardigheden.

Er zijn verschillende redenen waarom de interventie geen effect zou kunnen hebben. Eerst en vooral was de duur van de interventie kort in vergelijking met andere interventies die argumentatieve schrijfvaardigheden bij leerlingen willen verbeteren, zie bijvoorbeeld Kuhn en Crowell (2011) die een driejarige interventie uitvoerden of Kihara en collega's (2012) die vijf sessies organiseerden verspreid over een aantal weken. Felton en Herko (2004) daarentegen organiseerden qua tijdsduur een gelijkaardige interventie en stellen wel leerwinst gehaald te hebben bij leerlingen. Een kanttekening hierbij is wel dat hun beweringen gestoeld zijn op een kwalitatieve analyse van de teksten, zonder een controlegroep of meetmoment voor de interventie. Tijdens de interventie is er ook geen expliciete aandacht besteed aan de koppeling tussen mondeling en schriftelijk argumenteren. De leerkrachten rapporteerden dat ze hun leerlingen mondelinge vorderingen hebben zien maken op het vlak van argumenteren, maar de transfer daarvan naar schriftelijke vaardigheden blijkt niet uit de resultaten. Ondanks dat de leerlingen tijdens de interventie verschillende zaken leerden die gelinkt zijn aan het schrijven van betere argumentatieve teksten, zoals rekening houden met het doelpubliek (Ferretti & Lewis, 2013; Morris et al., 2018; Newell et al., 2011), argumenten, tegenargumenten en weerleggingen gebruikten om hun punt te verdedigen (Felton & Herko, 2004; Nussbaum, 2008) en deze structureren tot een coherent geheel (Cuevas et al., 2016), volgden uit deze mondelinge vaardigheden geen verbetering op het schriftelijke vlak. Het had dus interessant geweest om te kijken of het gevoel van de leerkrachten klopte en of er daadwerkelijk een verbetering vast te stellen was op het vlak van mondeling argumenteren. Videopnames of transcripties van de schooldebatten hadden geanalyseerd kunnen worden om te kijken of de elementen van de interventie een invloed hadden op de mondelinge argumenteervaardigheden van leerlingen. Verder had een expliciete koppeling tussen mondelinge en schriftelijke argumentatievaardigheden mogelijk wel voor leerwinst gezorgd bij leerlingen.

Ook voor het gebrek aan leerwinst bij de burgerschapsvaardigheden van leerlingen kan de tijdsduur van de interventie een rol spelen. Het creëren van een openklasklimaat ter promotie van burgerschapsvaardigheden begint bij het faciliteren van tegengestelde

meningen en ruimte voor discussie (Campbell, 2008; Llewellyn, Cook & Molina, 2010; Manganeli, Lucidi & Alivernini, 2015; Martens & Gainous, 2012). Het zou kunnen dat de projectdag rond debatteren hier de eerste stap in is geweest, maar een open klasklimaat creëren én houden op langere termijn, is eerder een werk van lange adem.

Ten slotte is het opvallend dat er een daling is van de score op kennis van politiek tussen pre- en postmeting. Na de interventie scoorden de leerlingen beperkt, maar significant, lager op deze schaal. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat, in tegenstelling tot bij de andere burgerschapsindicatoren, er bij deze schaal andere vragen werden gebruikt bij de pretest dan de posttest. Het verschil lag hem er in dat bij de pretest gepolst werd naar kennis over het Vlaamse niveau en bij de posttest naar kennis over het federale niveau. Een verschil in moeilijkheidsgraad zou dus een mogelijk verklaring voor deze daling kunnen zijn.

## 7.2 Beperkingen

De vragenlijst die gebruikt werd om de burgerschapsindicatoren te toetsen bij leerlingen is gebaseerd op een Engelse vragenlijst overgenomen uit het onderzoek van Arens en Watermann (2017). De interne consistentie werd gecontroleerd door Cronbach's alpha te berekenen, maar meer participanten hadden een confirmatorische factoranalyse toegelaten, wat had kunnen toetsen of het model achter de vragenlijst de vertaling had doorstaan. Dit vormt een eerste beperking van het onderzoek. Hieraan gerelateerd is de te lage Cronbach's alpha van de schaal waarmee naar kennis van politiek werd gepolst, ook een beperking.

Een tweede beperking van het onderzoek is de relatief lage inter-rater reliability bij het verbeteren van de schrijfstelen. De suggestie van Newell en collega's (2011) en Stapleton en Wu (2015) werd gevolgd om bij de evaluatie van argumentatieve teksten verder te kijken dan enkel de structurele kenmerken van een tekst en meer vanuit een holistisch perspectief te evalueren. Daarom werd er voor gekozen om de teksten te verbeteren aan de hand van holistic scoring met ankerteksten (De Smedt & Van Keer, 2017). De lage inter-rater reliability kan mogelijks deels verklaard worden door de tweeledigheid van een argumentatieve tekst. Enerzijds is er de argumentatie die logisch moet zijn, maar anderzijds is de structuur en coherentie van de tekst ook belangrijk om een lezer te overtuigen van een standpunt (Cuevas et al., 2016). Het zou kunnen dat de afweging tussen deze twee aspecten een extra moeilijkheid was om tot een gelijke beoordeling van een tekst te komen, mede doordat holistic scoring deze afweging toestaat. Een goede afstemming tussen de beoordelaars is dus van cruciaal belang bij het evalueren van argumentatieve teksten. Een training van de



beoordelaars die ingaat op de verschillende aspecten die geëvalueerd worden, in combinatie met het gezamenlijk beoordelen van een aantal teksten tot er voldoende overeenstemming is om een betrouwbare score te geven, zouden hier voor kunnen zorgen.

Een derde beperking is het ontbreken van een controlegroep bij de interventie. Met een controlegroep was het mogelijk geweest om een vergelijking te maken tussen leerlingen die wel en niet deelnamen aan de interventie en welke invloed dat zou hebben op hun scores voor argumentatief schrijven en op de burgerschapsindicatoren.

### 7.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen met een andere thuistaal meer moeite hebben met het schrijven van argumentatieve teksten. Verder onderzoek moet dit verband nog uitklaren, maar leerkrachten zouden best differentiëren zodat ze extra aandacht kunnen besteden aan deze leerlingen. Verder kan er op basis van deze studie gesteld worden dat het verbeteren van de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen niet lukt met één projectdag. Aangezien argumentatief schrijven één van de moeilijkere schrijfgeslacht is (Abdollahzadeh et al., 2017; Morris et al., 2018; Pessoa et al., 2017) en het aanleren ervan veel tijd en oefening kost, zou het in alle onderdelen van het curriculum aan bod moeten komen (Abdollahzadeh et al., 2017). Net zoals bij het argumentatieve schrijven, scoren de leerlingen na een projectdag niet beter op hun burgerschapsindicatoren. Burgerschapseducatie en *political socialisation* in het bijzonder zijn cruciaal voor een democratie (Arens & Watermann, 2017; Bauml & Quinn, 2017; Lawy & Biesta, 2006). Daarom is het aan te raden dat elke leerkracht actief aan de slag gaat om een open klasklimaat te creëren, waar dialoog en discussie gefaciliteerd worden en leerlingen zich uitgedaagd voelen om te argumenteren.

### 7.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

Vervolgonderzoek kan op de eerste plaats op grotere schaal data verzamelen over de argumentatieve schrijfvaardigheden en burgerschapsvaardigheden van leerlingen. Beiden overstijgen het schoolse nut en zijn essentieel om leerlingen te vormen tot kritische burgers. De kennisbasis vergroten en het monitoren van deze vaardigheden zou dan ook een belangrijke taak moeten zijn voor toekomstig onderzoek én beleid.

Uit de resultaten van dit onderzoek komt ook naar voren dat leerlingen met een andere thuistaal een lager score haalden op de argumentatieve schrijftest. Doordat het aantal participanten met een andere thuistaal dan het Nederlands beperkt is tot zes, moet er met enige terughoudendheid worden omgegaan met dit resultaat. Toekomstig onderzoek zou dit

verband kunnen uitklaren en de relatie tussen thuistaal en de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen in kaart brengen.

Verder onderzoek zou zich ook kunnen toespitsen op hoe argumentatieve teksten het best beoordeeld worden om enerzijds de logica, de structuur en de presentatie van een tekst te capteren, maar anderzijds ook de betrouwbaarheid tussen de beoordelaars te garanderen. Holistic scoring met ankerteksten beantwoordt aan de vraag van Newell en collega's (2011) en Stapleton en Wu (2015) om verder te gaan dan de structurele vereisten van een argumentatieve tekst, maar deze methode zou in toekomstig onderzoek gecombineerd kunnen worden met analytische evaluatiemethodes. Zo zouden zowel de structurele kenmerken van een argumentatieve tekst als de onderbouwing van de argumenten beoordeeld kunnen worden. Daarnaast blijft het cruciaal om beoordelaars goed te trainen, zodat de overeenstemming tussen de beoordelingen optimaal gegarandeerd kan worden.

Daarnaast is er meer onderzoek nodig naar hoe *political socialisation* tot uiting komt bij leerlingen. Het verband tussen *political efficacy*, interesse in politiek, kennis van politiek en *political information behavior* wordt in deze masterproef bevestigd, maar welke rol deze verschillende indicatoren spelen in het bereiken van burgerschapsvaardigheden staat nog steeds ter discussie. Enerzijds kan kwantitatief onderzoek, waar leerlingen op lange termijn gevolgd worden, duidelijkheid geven over welke elementen van *political socialisation* zich het eerst ontwikkelen en hoe deze evolueren doorheen hun schoolcarrière. Daarnaast kunnen quasi-experimentele interventies gericht op één van de indicatoren, uitwijzen hoe deze een invloed heeft op de andere indicatoren. Zo zou bijvoorbeeld een interventie de kennis van jongeren over politiek kunnen vergroten, om dan te controleren of er ook een positieve invloed is op *political efficacy*, interesse in politiek of *political information behavior*. Anderzijds kan kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews en focusgroepen bij jongeren trachten te achterhalen wat de onderliggende elementen zijn van hun interesse in politiek, *political efficacy* en *political information behavior*.

Ten slotte kan een langdurige interventie met meer participanten duidelijkheid geven over welke rol debatteren kan spelen in het bereiken van argumentatieve schrijfvaardigheden en burgerschapsvaardigheden bij leerlingen. Een belangrijke stap daarin is het analyseren van de mondelinge argumentatievaardigheden van leerlingen aan de hand van bijvoorbeeld observaties of transcripties, om dan te kijken welke elementen terugkomen in de schriftelijke argumentatie van die leerlingen.

## 8 Conclusie

Het doel van deze masterproef was om argumentatief schrijven en burgerschapseducatie dichter bij elkaar te brengen. Beide onderzoeksdomeinen vertonen gelijkenissen en er is een overlap tussen wat auteurs aanraden om argumentatief schrijven en burgerschapseducatie te bevorderen. De theoretische basis voor gemeenschappelijke interventies blijft bestaan en ondanks dat de resultaten van dit onderzoek geen evidentie vonden, blijft er onderzoek nodig naar manieren om argumentatief schrijven en burgerschapseducatie, al dan niet samen, te promoten in het Vlaams onderwijs. Extra aandacht is nodig voor leerlingen met een andere thuistaal, want de resultaten tonen dat deze leerlingen significant lager scoren dan hun peers die Nederlands als thuistaal hebben. Desondanks dat leren debatteren in deze interventie geen meerwaarde is gebleken, heeft het zijn nut al bewezen in voorgaande interventies. De duur van de interventie, de aandacht voor mondelinge argumenteervaardigheden en de transfer naar schriftelijke argumenteervaardigheden zijn belangrijke elementen die toekomstig onderzoek mee dienen te nemen.

## Referenties

- Abdollahzade, E., Farsani, A. M., & Beikmohammadi, M. (2017). Argumentative Writing Behavior of Graduate EFL Learners. *Argumentation*, 31, 641-661. doi: 10.1007/s10503-016-9415-5
- Arens, A.K., & Watermann, R. (2017). Political Efficacy in Adolescence: Development, Gender Differences, and Outcome Relations. *Developmental Psychology*, 53(5), 933-948.  
<http://dx.doi.org/10.1037/dev0000300>
- Bauml, M., & Quinn, B. P. (2018). Cultivating a mindset of civic engagement among young adolescents. *The Journal of Social Studies Research*, 42(2), 185-200.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.003>
- Bloemraad, I. (2000). Citizenship and immigration a current review. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 1(1), 9-37.
- Bouverne-De Bie, M., & Vandenabeele, J. (2016). Pedagogiek en burgerschap. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R. Van Goor, & B. Vanobbergen (Eds.), *Inleiding in de pedagogiek, Thema's en basisbegrippen* (pp. 101-112). Amsterdam: Boom
- Campbell, E. D. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*. 30, 437-454.  
doi:10.1007/s11109-008-9063-z
- Condon, M. (2015). Voice Lessons: Rethinking the Relationship Between Education and Political Participation. *Political Behavior*, 37, 819-843. Doi: 10.1007/s11109-015-9301-0
- Crowell, A., & Kuhn, D. (2011). Dialogic Argumentation as a Vehicle for Developing Young Adolescents' Thinking. *Association for Psychological Science*, 22(4) 545-522.  
doi:10.1177/0956797611402512
- Cuevas, I., Mateos, M., Martín E., Luna, M., Martín,A., Solari, M., González-Lamas, J., & Martínez, I. (2016). Collaborative Writing of Argumentative Syntheses from Multiple Sources: The Role of Writing Beliefs and Strategies in Addressing Controversy. *Journal of Writing research*, 8(2), 205-226. doi:10.17239/jowr-2016.08.02.02
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and *behavior* of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63, 167-181.

De Winter, M. (2015). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.

Felton, M. K., & Herko, S. (2004). From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing. *Journal of adolescent & adult literacy*, 47(8), 672-683.

Ferretti, P. R., & Lewis, W. E. (2013). Best Practices in teaching Argumentative Writing. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 113-140). New York: Guilford Publications.

Ferretti, R. P., Lewis W. E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do Goals Affect the Structure of Students' Argumentative Writing Strategies? *Journal of Educational Psychology*. 101(3), 577-589. doi:10.1037/a0014702

Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26, 1-15. doi:10.1007/s11145-012-9395-2

Hao, X. Wen, N. & George, C. (2014) News consumption and political and civic engagement among young people. *Journal of Youth Studies*, 17(9), 1221-1238.  
<https://doi.org/10.1080/13676261.2014.901490>

Jang, J. Y, & Hand, B. (2016). Examining the Value of a Scaffolded Critique Framework to Promote Argumentative and Explanatory Writings Within an Argument-Based Inquiry Approach. *Research in science education*, 47(6), 1213-1231. doi:10.1007/s11165-016-9542-x

Kiuhara, S. A., O'neill, R. E., Hawken, L. S., & Graham, S. (2012). The effectiveness of teaching 10th-grade students STOP, AIMS, and DARE for planning and drafting persuasive text. *Council for Exceptional Children*, 78(3) 335-355.

Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practise. The educational implications of an inclusive and rational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.

Llewellyn, R. K., Cook, A. S., & Molina, A. (2010) Civic learning: moving from the apolitical to the socially just. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 791-812.  
<https://doi.org/10.1080/00220271003587400>

Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2015). Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 8-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.07.001>

- Martens, M. A., & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social science quarterly*, 94(4), 956-976. doi:10.1111/j.1540-6237.2012.00864.x
- Morris, A.J., Miller, B.W., Anderson, R.C., Nguyen-Jahiel, K.T., Lin, T., Scott, T., Zhang, J., Sun, J. & Ma, S. (2018). Instructional discourse and argumentative writing. *International Journal of Educational Research*, 90, 234-247/ doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.001>
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and Learning Argumentative Reading and Writing: A Review of Research. *Reading Research Quarterly*, 46(3) 273-304. <https://dx.doi.org/10.1598/RRQ.46.3.4>
- Nokes, J. D. (2017). Exploring Patterns of Historical Thinking through Eight-Grade Students' Argumentative Writing. *Journal of Writing Research*, 8(3), 437-467. doi: 10.17239/jowr-2017.08.03.02
- Nussbaum E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemp. Educ. Psychol*, 33, 345-359. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.06.001
- Nussbaum, E. M., & Kardash, C. M. (2005). The effect of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97, 157-169.
- O'Keefe, D. J. (1982). The concept of argument and arguing. In J. R. Cox & C. A. Willard (Eds.), *Advances in argumentation theory and research* (pp. 3-23). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Olsen, W. A., Vanderheide, J., Goff, B., & Dunn, B. M. (2018). Examining Intertextual Connections in Written Arguments: A Study of Student Writing as Social Participation and Response. *Written Communication*, 35(1), 58-88. doi: 10.1177/0741088317739557
- Pessoa, S., Mitchell, D. T., & Miller, T. R. (2017). Emergent arguments: A functional approach to analyzing student challenges with the argument genre. *Journal of second Language Writing*, 38, 42-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2017.10.013>
- Quintelier, E. (2015). Engaging Adolescents in Politics: The longitudinal Effects of Political Socialization Agents. *Youth & Societ.*, 47(1), 51-69. doi: 10.1177/0044118X13507295

Reichert, F. (2016). How Internal Political Efficacy Translates Political Knowledge Into Political Participation. *Europe's Journal of Psychology*, 12(2), 221-241.  
doi:10.5964/ejop.v12i2.1095

Richey, S. & Zhu, J. (2015) Internet Access Does Not Improve Political Interest, Efficacy, and Knowledge for Late Adopters. *Political communication*, 32, 396-413. doi:  
10.1080/10584609.2014.944324

Schugurensky, D. (2011). Citizenship and immigrant education. In K, Rubenson (red), *Adult learning and education* (pp.106-112). Oxford: Elsevier.

Stapleton, P., & Wu, A. Y. (2015). Assessing the quality of arguments in students' persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 12-23.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2014.11.006>

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.

van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Henkemans, F. S. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vlaamse overheid. (z.d.). *Eindtermen eerste graad A-stroom*. Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <https://onderwijsdoelen.be/>

Vlaamse overheid. (z.d.). *Eindtermen Nederlands derde graad aso*. Geraadpleegd op 14 maart 2019, van <https://onderwijsdoelen.be/>

## Bijlagen

Bijlage 1: Infobrochure scholen en leerkrachten

Bijlage 2: Informed Consent

Bijlage 3: Vragenlijst burgerschapsindicatoren

Bijlage 4: Argumentatieve schrijftest

Bijlage 5: Schaal met ankerteksten

Bijlage 6: Vragenlijst leerkracht



## Bijlage 1: Infobrochure scholen en leerkrachten



Project  
Argumentatief  
Schrijven

## WAAROM ARGUMENTATIEF SCHRIJVEN

Argumentatief schrijven, ook wel persuasief schrijven genoemd, is een tekstvorm die als doel heeft een lezer te overtuigen van een standpunt. De auteur leidt de lezer langs verschillende voor- en nadelen van een onderwerp, om uiteindelijk tot een conclusie te komen die zijn standpunt ondersteunt. Argumentatief schrijven is een belangrijke vaardigheid voor leerlingen. Enerzijds komt deze tekstvorm vaak aan bod in het hoger onderwijs en anderzijds is het in veel professionele contexten belangrijk om argumentatieve teksten te herkennen, te analyseren en zelf te schrijven. De rechterlijke en politieke wereld zijn voorbeelden bij uitstek, maar zowel personen in sociaal-maatschappelijke en commerciële beroepen, als vakmensen en ingenieurs komen onder andere frequent in contact met dit tekstgenre.

## DIT PROJECT

Dit project wilt als eerste in Vlaanderen onderzoek voeren naar de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs. De aankomende gemeenteraadsverkiezingen zijn een opportuniteit om de link te leggen tussen argumentatief schrijven en politiek. Daarom onderzoeken we hoe een interventie, in de vorm van een projectdag rond debatteren en argumenteren, kan bijdragen tot de kwaliteit van de argumentatieve teksten van leerlingen. Verder zijn we ook geïnteresseerd of deze interventie een positieve invloed kan uitoefenen op de interesse in politiek van leerlingen. Op deze manier wilt dit project ook voor een stuk bijdragen aan de discussie die wordt gevoerd over het invoeren van een burgerschapsvak in het secundair onderwijs.

In het kader van dit onderzoeksproject werken we samen met de jeugdraad van Beveren om deze projectdag mogelijk te maken. Zo kunnen we een gratis bijscholing aanbieden die leerkrachten handvaten aanreikt om een leerlingendebat te organiseren en in goede banen te leiden. Tijdens deze projectdag leren leerlingen stapsgewijs debatteren en argumenteren. Om te kijken of leerlingen hierdoor ook beter argumentatief schrijven, wordt er aan de leerlingen gevraagd om twee keer een argumentatieve tekst te schrijven, namelijk voor en na de interventie, om na te gaan of er effectieve vorderingen kunnen vastgesteld worden. Daarnaast wordt er ook twee keer een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen die polst naar hun interesse in politiek. Zo kunnen we onderzoeken of de projectdag ook hier een stimulerende rol in kan spelen.

## CONCREET

De interventie bestaat uit drie grote delen. Het eerste deel is vóór de projectdag, deel twee is de projectdag zelf in samenwerking met de jeugdraad en deel drie speelt zich af na de projectdag. De krijtlijnen zijn uitgetekend, maar er is zeker nog mogelijkheid tot inspraak en eventuele aanpassingen. Hieronder stellen we de verschillende onderdelen aan u voor. Op 22 mei nodigen we u graag uit om het project in detail te overlopen.

### **Deel 1 – Pretest**

In het eerste deel wordt de pretest afgenomen bij de leerlingen. Hiervoor dienen de leerlingen een argumentatieve tekst te schrijven over een onderwerp dat aansluit bij hun leefwereld. Deze onderwerpen kunnen in samenspraak beslist worden. Mogelijk voorbeelden zijn de zin en onzin van huiswerk of het verlagen van de stemplicht naar 16 jaar. Ze krijgen hiervoor twee bronteksten met pro en contra argumenten en krijgen de opdracht om op één pagina hun mening over het onderwerp te vertolken. Deze opdracht is individueel en zou op één lesuur klaar moeten zijn. In de mate van het

mogelijk worden deze test op de computer afgenomen, om zo veel mogelijk bij de realiteit aan te sluiten.

### Deel 2 – Projectdag

Tijdens de projectdag gaan de leerlingen actief aan de slag onder de begeleiding van een coach. Deze coach wordt opgeleid in samenwerking met de Debatunie, een Nederlandse organisatie met ervaring in bijscholingen en workshops over debatteren en argumenteren. Deze opleiding neemt in totaal een volledige dag in beslag, maar kan gespreid en flexibel worden gegeven. Per 20-25 leerlingen is er één coach nodig. Dit kan een leerkracht zijn, maar ook vrijwilligers zoals oud leerlingen of oud leraren die de opleiding volgen, kunnen hiervoor worden ingezet.

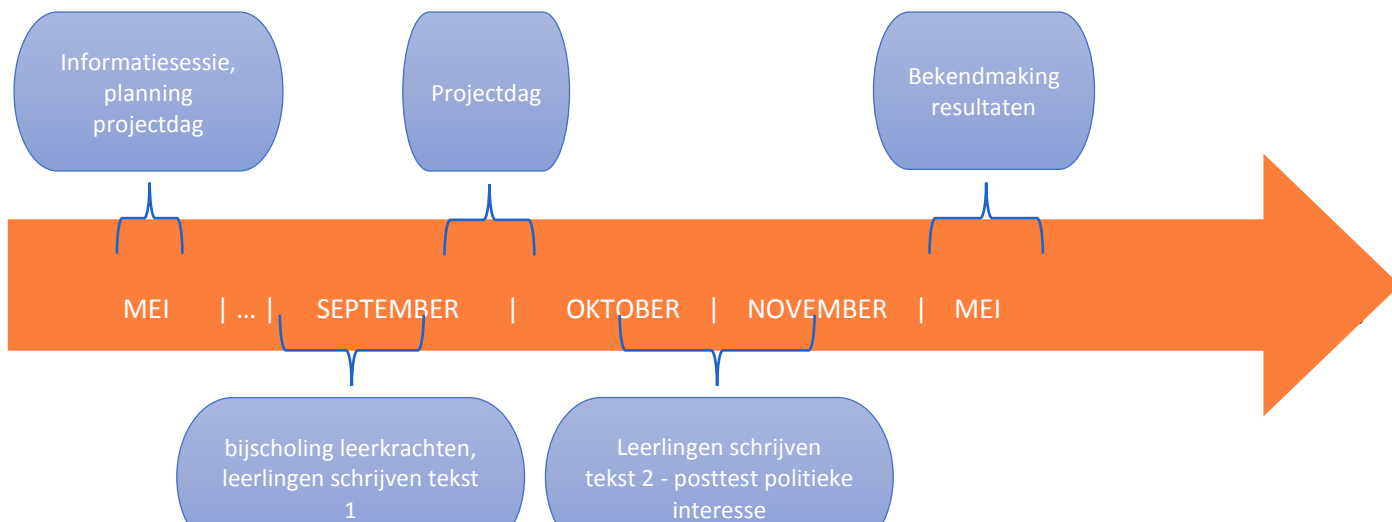
Tijdens de projectdag worden de leerlingen in teams verdeeld en oefenen ze hun argumenteer en presentatievaardigheden, om ten slotte het in een wedstrijd tegen elkaar op te nemen. Afhankelijk van het aantal deelnemende leerlingen kan dit klassikaal of in een grote zaal worden georganiseerd. De thema's waarover gedebatteerd zal worden, kunnen in samenspraak beslist en uitgewerkt worden. De debatteams die door de jury als beste worden verkozen, worden uitgenodigd om op 28 september in het voorprogramma van de Debatle te debatteren. Dit is het kopstukkendebat dat door de jeugdraad wordt georganiseerd naar aanleiding van de gemeenteraadsverkiezingen en Beveren. Alle lijsttrekkers van de politieke partijen in Beveren worden hierop verwacht en Kobe Ilsen zal als moderator optreden.

### Deel 3 – Posttest

In de week na het debat schrijven de leerlingen opnieuw een argumentatieve tekst. Ze krijgen hiervoor opnieuw twee bronteksten met pro en contra argumenten en krijgen de opdracht om op één pagina hun mening over het onderwerp te vertolken. Deze opdracht is ook individueel en zou op één lesuur klaar moeten zijn. In de mate van het mogelijk worden deze test opnieuw op de computer afgenomen. Een aantal weken na de projectdag is het de bedoeling dat de leerlingen opnieuw een vragenlijst invullen die peilt naar hun interesse in politieke. Op deze manier kunnen we onderzoeken welke effecten de projectdag had op de argumentatieve schrijfvaardigheden en de interesse in politiek van leerlingen.

## PLANNING

22/05	- Infovergadering
03/09 – 21/09	- Bijscholing leerkrachten. Dit kan eventueel opgesplitst worden in twee halve dagen, waarvan er al één in juni gegeven kan worden - Afname pretest argumentatief schrijven bij leerlingen
21/09 – 27/09	- Projectdag
28/09	- Debattle, kopstukkendebat van de jeugdraad.
01/10 – 12/10	- Afname posttest argumentatief schrijven bij leerlingen
05/11 – 30/11	- Afname posttest interesse in politiek bij leerlingen



## VERWACHTINGEN

School	Universiteit Gent
<ul style="list-style-type: none"><li>- Projectdag voorzien in de planning</li><li>- Een coach voorzien per 20-25 deelnemende studenten</li><li>- Uitvoering van de projectdag</li><li>- Afname pretest, posttesten en argumentatieve schrijftest</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gratis bijscholing door professionele organisatie</li><li>- Ondersteuning bij de praktische en inhoudelijk organisatie van de projectdag</li><li>- Voorzien en evalueren van pretest, posttesten en argumentatieve schrijftest</li><li>- Feedback aan de school omtrent de resultaten en bevindingen</li></ul>

## VOORDELEN

- Participatie aan een uniek project dat nog nooit eerder plaatsvond in Vlaanderen
- Gratis professionele bijscholing voor deelnemende leerkrachten
- Werken aan (vakoverschrijdende) eindtermen en leerplandoelen
- Zicht krijgen op de argumenteervaardigheden van leerlingen
- De resultaten van het onderzoek worden achteraf medegedeeld

## DEELNAME

Dit project is geschikt voor alle leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs, voor zowel aso, tso als bso. Het aantal deelnemende leerlingen per school is vrij te kiezen en afhankelijk van het aantal coaches dat de school kan voorzien.

We stellen graag het project concreter aan u voor op 22 mei tijdens een broodjeslunch op de jeugddienst; gravenplein XX om XX uur. Als u daarvoor nog vragen zou hebben, aarzel dan niet om ons te contacteren.

Berten Hurkmans  
Student UGent  
Promotor: Hilde Van Keer

Jeugdraad Beveren

berten.hurkmans@ugent.be  
0477 06 42 76

## Bijlage 2: Informed Consent

Beste leerling

In de loop van september en oktober zal er een projectdag georganiseerd worden, waar jullie mondeling leren debatteren en argumenteren over verschillende onderwerpen. Deze projectdag kadert in een breder onderzoek naar de argumentatieve schrijfvaardigheden van leerlingen uit de derde graad. In functie hiervan worden er een aantal vragenlijsten afgenomen en worden er twee schrijftesten afgenomen.

Argumentatief schrijven is een belangrijke vaardigheid die tijdens het vak Nederlands wordt aangeleerd en die later ook belangrijk is om als actieve burger deel te nemen aan de samenleving. De gegevens die verzameld worden, worden volledig anoniem verwerkt. Dat wil zeggen dat we je naam enkele gebruiken om de verschillende testen aan elkaar te koppelen, vanaf dat alle data verzameld is, worden de namen gewist en gebeurt de rest van het onderzoek volledig anoniem.

Jouw privacy is belangrijk en daarom dat we je ook om toestemming willen vragen om jouw gegevens te mogen gebruiken voor het onderzoek. Als je geen toestemming geeft, voer je nog altijd dezelfde opdrachten uit als de rest van je klasgenoten, maar worden je gegevens niet verder verwerkt in het onderzoek.

Vriendelijke groeten  
Berten Hurkmans  
berten.hurkmans@ugent.be

Ik, ondergetekende, .....  
verklaar hierbij dat ik,

1. informatie heb gekregen over het onderzoek en bijkomende informatie kan verkrijgen
2. inzage kan krijgen in het testmateriaal dat gebruikt wordt
3. toestemming geef aan de proefleider om mijn resultaten en gegevens op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren.
4. op de hoogte ben van de mogelijkheid om op elk moment deze toestemming in te trekken
5. dat het al dan niet toestemming geven voor de verwerking van de resultaten geen enkele invloed heeft op mijn evaluatie. De opdrachten en vragenlijsten worden wel ingevuld maar niet verder verwerkt.
6. ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.

Gelezen en goedgekeurd op ..... (datum),

Handtekening

### Bijlage 3: Vragenlijst burgerschapsindicatoren

Gegevens					
1. Naam					
2. Leeftijd					
3. Geslacht					
4. Klas					
5. Klasnummer					
6. Studierichting					
7. Thuis taal					
Vraag	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
8. Nadenken over politiek ligt mij goed.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Als het in een gesprek gaat over politiek, kan ik altijd mee praten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ik vind het gemakkelijk om politieke thema's te begrijpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Deelnemen aan een debat over politiek is gemakkelijk voor mij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ik ben geïnteresseerd in politiek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Als er gesproken wordt over politiek, dan kan ik niet mee praten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vraag	Nooit	zelden	1 keer per week	Meerdere keren per week	Dagelijks
14. Ik praat met mijn vrienden over politiek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ik praat met mijn familie over politiek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ik kijk naar het journaal op tv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ik lees politieke artikels in kranten of magazines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ik lees politieke artikels via een app op mijn GSM.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vraag					
19. Wie is de burgemeester van jouw gemeente?					
20. Welke partij(en) zijn er aan de macht in jouw gemeente?					
21. Wie is de premier van België?					
22. Welke partij(en) zijn er aan de macht in de federale regering van België?					
23. Wie is de president van Frankrijk?					



## Bijlage 4: Argumentatieve schrijftest

In verschillende landen wordt er gesproken over het legaliseren van cannabis. Dat wil zeggen dat de overheid het gebruik en de productie van deze softdrug wilt toestaan. Wat is jouw mening hierover? Moet cannabis gelegaliseerd worden in België? Waarom wel/niet? Je krijgt één pagina om een lezer te overtuigen van jouw standpunt. Op de volgende pagina's staan twee opiniestukken die je als inspiratie kan gebruiken.

# Tijd om de onderwereld uit te roken

**In steeds meer landen is een meerderheid van de bevolking gewonnen voor de legalisering van cannabis en maakt de overheid daar werk van. Het wordt tijd dat de vele voordelen van legalisering ook bij onze politici doordringen.**

Beeldt u zich in dat u als politicus een maatregel kunt nemen waardoor de criminaliteit daalt, de belastingontvangsten stijgen en de georganiseerde misdaad een klap krijgt. Wat houdt u dan tegen om die maatregel te nemen?

Toch roept de legalisering van cannabis bij een minderheid nog altijd grote weerstand op. Het belangrijkste argument van de tegenstanders is dat mensen tegen zichzelf beschermd moeten worden. Een verbod is volgens sommigen de beste manier. De realiteit is dat mensen altijd en overal op zoek gaan naar genot. En ja, in grote hoeveelheden is geen enkel genot gezond. Maar het is een illusie te denken dat de zoektocht naar genot stopt met een verbod. Overgewicht, alcoholmisbruik, roken of misbruik van pijnstillers en slaapmiddelen leiden stuk voor stuk tot veel meer menselijk leed en maatschappelijke kosten dan het gebruik van cannabis. Toch zijn frisdrank, alcohol, pijnstillers, koffie of sigaretten perfect legaal in België.

Door cannabis te legaliseren, kan de overheid producenten regels opleggen en controle uitoefenen op de kwaliteit. Er kunnen ook belastingen worden geheven op de verkoop van cannabis. Een verbod op een product gaat er altijd van uit dat mensen zelf niet in staat zijn om beslissingen te nemen.

## Al Capone

Als alle voordelen toch zo duidelijk zijn, wie heeft dan baat bij een volgehouden cannabisverbod? De onderwereld. Die wordt steeds rijker omdat ze hoge winstmarges kan boeken op een verboden product van vaak twijfelachtige kwaliteit. Het is de illegaliteit die de prijs opdrijft. Het beste voorbeeld was Al Capone. De maffiabaas werd pas steenrijk en machtig toen de Amerikaanse overheid in de jaren twintig de productie en de consumptie van alcohol verbood. Een explosie van geweld en bloedvergieten was het gevolg.

De drugsoorlogen die nu in onder meer Mexico worden uitgevochten, zijn een gevolg van de illegaliteit van diezelfde drugs elders ter wereld. Tegelijk is drugshandel nog altijd een fabelachtige financieringsbron van misdaad en terreur. Meer vrijheid voor burgers, meer belastingopbrengsten, minder misdaad en een nieuwe bloeiende sector erbij. Dames en heren politici, waar wachten jullie op?

*Vrij naar een opinie van Peter De Keyser in De Tijd van 10 november 2017.*

# Legalisering cannabis is niet de oplossing

**Vroeger was het antwoord van de maatschappij op drugsgebruik simpel, je was een crimineel en moest opgesloten worden. Gelukkig hebben we tegenwoordig meer aandacht voor de persoon achter de feiten en is het duidelijk dat een gevangenisstraf niet helpt, in tegendeel. Behandeling krijgt voorrang op bestraffing. Nog een stap verder gaan en cannabis volledig legaliseren, is dan weer een brug te ver.**

## Het ontradend effect valt weg

De huidige voorstellen om cannabis te legaliseren zijn niet slim. Uiteraard hebben we dan meer zicht op het gebruik en zo ook controle op de kwaliteit en de prijs. De vraag is of bij de afweging van de pro's en contra's de vele nadelen niet meer doorwegen? De vrije en toegelaten verkoop doet immers ieder ontradend effect wegvallen en meer mensen zullen cannabis gaan gebruiken.

Bij veroordeelden zie je hoe langer hoe meer dat een steeds groter wordende groep van mensen naar roesmiddelen (alcohol uiteraard inbegrepen) grijpt, en zie je ze door deze vluchtmiddelen nog verder wegglijden. Nog afgezien van het stepping stone effect van cannabis (het opklimmen van soft- naar harddrugs), blijft cannabis een drug die je normaal niet nodig hebt om van het volle leven te genieten.

Zowat volledig mijn gevangeniscliënteel wil af van het spul, cannabis inbegrepen. Een passionele (gezins)relatie, een leuke job en een dito ontspanning zijn voor hen het hoogste goed. Ze ervaren de softdrugs als een vlucht om pijnlijke, vaak emotionele momenten te ontwijken. Deze cannabis nu aanbieden als het ware vanuit een snoepautomaat, lijkt me gevaarlijk. Mensen die opgroeien zonder zorgen en in een liefhebbend gezin kunnen misschien wel omgaan met deze vrijheid, maar het zijn de zwakkere die we moeten beschermen tegen de gevaren van drugsmisbruik.

Het argument als "het zou de legalisering van drugs de criminele netwerken zonder werk zetten", is uiteraard een onzinnig foefje. Alsof de criminelen de cannabishandel nodig hebben om hun kassa te laten rinkelen? De harddrugs zijn veel lucratiever en de aanmaak van synthetische drugs vergt veel minder poeha dan de cannabiskweek, één klein labo volstaat.

Het alcoholprobleem met al zijn verkeersdoden is al zo groot, waarom nog een probleem bij creëren? Een probleem dat bovendien met zekerheid de hersenen en ons brein aantast. Een duidelijke en transparante wetgeving, met een op maat van de drugdelinquent gesneden tussenkomst van justitie, lijkt na afweging een veel wijzer idee dan de installatie van de drugautomaten.

*Vrij naar een opinie van Walter Van Steenbrugge, advocaat.*

## Bijlage 5: Schaal met ankerteksten

### Ankertekst 1: score 70

De tekst met score 70 bevat volgende eigenschappen:

#### Tekstsoort

De tekst ontbreekt een aantal cruciale zaken die nodig zijn bij een argumentatieve tekst. Zo wordt er niet duidelijk gemaakt over welk onderwerp het gaat (dierproeven) en staat het standpunt van de schrijver niet expliciet vermeld. Als lezer voel je je niet aangesproken om het standpunt van de schrijver te volgen.

#### Tekstopbouw

Er is geen logische opbouw in de tekst. De tekst bevat geen inleiding, midden of slot. Er zijn geen alinea's en de tekst is heel kort. De tekst leest niet vlot en de zinnen zijn stroef geformuleerd.

#### Argumentatie

Er worden heel beperkt argumenten aangehaald, maar ze zijn niet uitgewerkt of gestaafd. Er worden geen counterargumenten en weerleggingen gebruikt.

In België worden er wetenschappelijke experimenten uitgevoerd op dieren die pijn kunnen voelen. Wat is jouw mening hierover? Moeten proeven op dieren verboden worden in België? Waarom wel/niet? Je krijgt één pagina om een lezer te overtuigen van jouw standpunt. Op de volgende pagina's staan twee opiniestukken die je als inspiratie kan gebruiken.

Nee, want soms moet men bepaalde nieuwe zaken of medicijnen uitproberen en anders moet men dat op een mens doen en dat zou nog erger zijn. De dieren hebben meestal toch minder waarde dan de mens, het is minder erg dat een dier lijdt dan een mens en het hoeft ook niet noodzakelijk pijnlijk zijn de test op het dier. De onderzoekers vinden misschien ook zo wel iets nieuw dat iets kan verbeteren, het is dus wel nuttig.

70

## Ankertekst 2: score 85

De tekst met score 85 bevat volgende eigenschappen:

### Tekstsoort

Het onderwerp en het standpunt van de schrijver worden duidelijk gemaakt in het begin van de tekst. De schrijver geeft zijn mening zonder echt te proberen de lezer te overtuigen.

### Tekstopbouw

Er is geen logische opbouw in de tekst. De tekst bevat geen inleiding, midden of slot. Er zijn geen alinea's en de tekst is kort. Enkele zinnen zijn stroef geformuleerd waardoor het niet altijd vlot leesbaar is. De schrijver gebruikt spreektaal in plaats van schrijftaal.

### Argumentatie

Er worden een aantal argumenten aangehaald, maar ze zijn beperkt uitgewerkt en onderbouwd. Er worden geen tegenargumenten of weerleggingen gebruikt.

In verschillende landen wordt er gesproken over het legaliseren van cannabis. Dat wil zeggen dat de overheid het gebruik en de productie van deze softdrug wilt toestaan. Wat is jouw mening hierover? Moet cannabis gelegaliseerd worden in België? Waarom wel/niet? Je krijgt één pagina om een lezer te overtuigen van jouw standpunt. Op de volgende pagina's staan twee opiniestukken die je als inspiratie kan gebruiken.

Ik vind dat cannabis gelegaliseerd moet worden omdat er toch zoveel mensen het doen terwijl het eigenlijk niet mag. het is eigenlijk ook een soft drugs waaraan nog nooit iemand aan gestorven is en aan alcohol wel en dat is dan wel legaal. Ik vind als mensen dat willen doen dan hebben ze daar ook het recht voor het is tenslotte maar een plant. De mensen die het nu doen worden ook niet echt gestraft alleen de dealers dus als de mensen toch niet worden gestraft waarom is het dan niet gewoon legaal? In zoveel andere landen is de soft drugs al legaal waarom zou het hier dan verboden moeten zijn. De mensen die echt van cannabis houden smoren het toch in ons land als het nu mag of niet.

85

## Ankertekst 3: score 100

De tekst met score 100 bevat volgende eigenschappen:

### Tekstsoort

Het onderwerp en het standpunt van de schrijver worden duidelijk gemaakt in het begin van de tekst. De schrijver probeert de lezer in beperkte mate te overtuigen.

### Tekstopbouw

De tekst is duidelijk gestructureerd met een titel, inleiding, midden en slot. De zinsbouw is goed en de tekst leest vlot. Er zit een logische lijn in de tekst.

### Argumentatie

Er worden enkele argumenten aangehaald, maar ze zijn geïllustreerd of verduidelijkt. De opbouw tussen de argumenten is goed zodat de lezer het betoog van de schrijver kan volgen. Er worden geen tegenargumenten of weerleggingen gebruikt.



## Cannabis legaliseren of niet?

**De dag vandaag zijn er vele discussies over het al dan niet legaliseren van cannabis in België. In sommige landen is cannabis al gelegaliseerd, in Amerika zijn er 8 staten waar cannabis legaal is. Moet dit nu ook gebeuren in België of niet dat is de vraag.**

Ik vindt dat de mensen tegen zichzelf beschermt moeten worden en dat cannabis dus niet gelegaliseerd moet worden. Drugs brengen dan ook gezondheidsproblemen met zich mee en dat is een groot risico voor de mens. Als men cannabis gaat legaliseren dan geeft de overheid een gevoel dat ze het gebruik ervan goed vinden, wanneer het gebruik ervan illegaal blijft dan geven ze het gevoel dat het gebruik ervan gevaarlijk en ongezond is voor de mens en de maatschappij.

Een drugvrije wereld is hetzelfde als een gezonde wereld, ik vind dat cannabis niet legaal gemaakt mag worden want het gebruik ervan brengt de mens en de maatschappij in gevaar.

100

## Ankertekst 4: score 115

De tekst met score 115 bevat volgende eigenschappen:

### Tekstsoort

Het onderwerp en het standpunt van de schrijver worden duidelijk gemaakt. De schrijver probeert de lezer te overtuigen door zijn betoog en door in te spelen op de emotie.

### Tekstopbouw

De tekst is gestructureerd met een titel en alinea's. De logische opbouw in de tekst zit goed in het begin, maar er ontbreekt een inleiding en een duidelijk slot.

### Argumentatie

De lezer gebruikt enkele argumenten, tegenargumenten en weerleggingen. Deze zijn geïllustreerd en verduidelijkt.

In België worden er wetenschappelijke experimenten uitgevoerd op dieren die pijn kunnen voelen. Wat is jouw mening hierover? Moeten proeven op dieren verboden worden in België? Waarom wel/niet? Je krijgt één pagina om een lezer te overtuigen van jouw standpunt. Op de volgende pagina's staan twee opiniestukken die je als inspiratie kan gebruiken.

### **Dierenproeven**

Dierenproeven moeten stoppen. In de artikels hieronder word vermeld dat we verschillend proeven onmogelijk op mensen kunnen laten testen, omdat ze pijn kunnen voelen, lijden en ziek worden. Maar is dit niet hetzelfde bij dieren? Dieren hebben ook een leven en kunnen hard leiden, zij hebben ook gevoelens. We kunnen ons niet op de eerste rij zetten en al die dieren laten leiden in ons voordeel. In mijn opzicht is dit een vorm van dierenmishandeling of moord, waar we geen consequenties aan over houden. We hebben onze medicatie nodig en dit zal moeten getest worden maar dit kan evengoed op mensen die zeer ziek zijn en die niet lang meer te leven hebben. Enkel en alleen als ze dit toestaan uiteraard.

We zitten tegenwoordig al zo ver in de wetenschap, er moet toch een andere manier bestaan om die proeven niet meer op levende wezens te laten uitvoeren. Het testen op levenloze lichamen bijvoorbeeld, zodat ze er geen last van hebben en de onderzoeken toch gewoon verder kunnen gaan.

Stel je eens voor dat jij zo een muisje bent. Je wordt geboren en in een veel te klein kooitje gestopt. 2 weken na je geboorte gaan ze al direct proeven met je uitvoeren waardoor het gevolg, de pijn van die proef onverdraagzaam is en je er echt aan leid. Vaak worden de dieren ook geboren met bepaalde ziekten waar zij, onderzoekers voor zorgen dat ze deze specifieke ziekte hebben. Je wordt dus geboren om daarna toch te sterven. Je kunt niet zo spelen met levens en ook niet denken dat het 'gewoon' maar dieren zijn, want dat zijn ze niet.

115

## Ankertekst 5: score 130

De tekst met score 130 bevat volgende eigenschappen:

### Tekstsoort

Het onderwerp en het standpunt van de schrijver worden duidelijk gemaakt. De schrijver presenteert een aantal argumenten, tegenargumenten en weerleggingen om uiteindelijk tot een duidelijk besluit te komen waarmee hij de lezer wilt overtuigen.

### Tekstopbouw

De tekst is heel duidelijk gestructureerd met een titel, inleiding, midden en slot. De schrijver werkt per alinea een idee uit waardoor er een logische opbouw is. De tekst is aangenaam om te lezen.

### Argumentatie

De schrijver gebruikt verschillende argumenten, tegenargumenten en weerleggingen om zijn standpunt duidelijk te maken. Deze worden goed onderbouwd en logisch gepresenteerd waardoor je als lezer een genuanceerde blik krijgt op het onderwerp.

## Het legaliseren van cannabis in België

**In steeds meer landen wordt er gesproken over het legaliseren van cannabis. Mensen gaan het steeds vaker gebruiken, waaronder ook veel jongeren. Momenteel is cannabis in België nog niet gelegaliseerd. Dat moet ook zo blijven.**

Naar mijn mening mag cannabis niet gelegaliseerd worden. Indien dit wel gebeurt zou de overheid meer controle hebben over het gebruik en de kwaliteit van cannabis, maar als je de pro's en contra's vergelijkt zijn er toch meer contra's. Het feit dat cannabis een softdrug is, betekent niet het ongevaarlijk is.

Men verwacht dat de criminaliteit en de georganiseerde misdaad zal afnemen als we cannabis legaliseren. Persoonlijk denk ik hier anders over. De maak en verkoop van harddrugs is winstgevender dan die van cannabis. De criminele netwerken zullen blijven bestaan, maar met een ander product. Ze vinden altijd wel een andere manier om geld te verdienen.

De legalisatie van cannabis heeft ook een negatieve invloed naar de jeugd toe. Jongeren gaan sneller en vaker in contact komen met de softdrug. In het algemeen brengen drugs gezondheidsrisico's met zich mee, die dan ook weer behandeld moeten worden. Hoe jonger je dus in contact komt met cannabis, des te meer risico je loopt op gezondheidsproblemen. Sommige mensen kennen geen limieten, zij moeten dan weer tegen zichzelf beschermd worden door een verbod op drugs.

Zelf vind ik dat de overheid een verkeerd signaal geeft met de legalisatie van cannabis, ze geven een soort van goedkeuring aan gebruik van drugs. Met een verbod maken ze duidelijk dat drugs ongezond zijn en maatschappelijke schade kunnen teweegbrengen.

Als men cannabis zou legaliseren, zou dit best op Europees niveau gebeuren om smokkel tussen buurlanden te vermijden, zo niet werkt dit de criminaliteit in de hand.

Er zijn op dit moment al veel auto ongevallen door rijden onder invloed (alcohol). Wat als je high en dronken achter het stuur zit? Dan heb je twee keer meer kans op een ongeval. Men probeert juist om het aantal (dodelijke) verkeersongevallen te verminderen. Door de legalisatie van cannabis gaan die juist toenemen. Alcohol is een drug die gelegaliseerd is. Toch heeft deze al veel mensen schade berokkend, bv. verslaving, financiële problemen, gezondheidsproblemen, ...

Waar ik wel met akkoord ben is de legalisatie van medicinale cannabis. Dit geldt voor mensen met erge spierpijn of beschadigde zenuwen. In dit geval kan cannabis de helse pijn doen verminderen, maar kan ze niet genezen.

Het legaliseren van cannabis lijkt me dus geen goed idee. Het zal alleen maar meer problemen veroorzaken en schade in de maatschappij teweegbrengen. Alleen het legaliseren van medicinale cannabis kan een positief effect hebben.

130

## Bijlage 6: Vragenlijst leerkracht

Gegevens	
1. Naam	
2. School	

Vraag	Helemaal oneens	Oneens	Neutraal	Eens	Helemaal eens
3. De bijscholing voldeed aan mijn verwachtingen					
4. Na de bijscholing voelde ik mij klaar om een project rond argumenteren en debatteren te organiseren.					
5. Het project op mijn school is georganiseerd volgens de principes van de bijscholing					
6. Het project op mijn school is verlopen volgens de principes van de bijscholing					
7. Ik heb de meeste leerlingen vorderingen zien maken op het vlak van argumenteren en debatteren					
8. De meeste leerlingen kunnen na de projectdag hun mening over een onderwerp mondeling onderbouwen met argumenten.					
9. Ik ga in de toekomst de werkvorm argumenteren en debatteren gebruiken in mijn lessen					
10. Ik kan andere leerkrachten aanraden om deze werkvorm te gebruiken					
11. Als ik volgend jaar les geef over argumentatief schrijven, ga ik opnieuw een gelijkaardig project gebruiken.					