



---

# DEBATTEREN IN GROEP 5

---

Het aanleren van debatteervaardigheden om democratisch burgerschap  
in leerlingen van 8 tot 9 jaar te stimuleren



---

Bachelorscriptie van:

Lisan van der Lee (3625729)

Nienke Jonker (3724212)

Begeleider: Marloes Hendrickx

---



16 MEI 2014  
UNIVERSITEIT UTRECHT

## **Abstract**

Sinds februari 2006 zijn 'actief burgerschap en sociale integratie' opgenomen in de kerndoelen van het onderwijs. In het kader hiervan werd in dit onderzoek onderzocht of het nuttig is om leerlingen uit groep 5 te leren debatteren, aangezien verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat discussiëren en debatteren bijdragen aan het stimuleren van actief ofwel democratisch burgerschap. Middels een voormeting werd met behulp van een ontwikkeld observatieformulier de beginsituatie van de 30 deelnemende leerlingen uit twee verschillende klassen aan dit onderzoek gemeten. In de daarop volgende wekelijkse trainingen kregen deze leerlingen gedurende een periode van tien weken debatteervaardigheden aangeleerd. Na deze tien weken werd middels een nameting aangetoond dat de leerlingen significant waren gegroeid op hun debatteervaardigheden, ( $t(29) = 5.35, p < .01, d = .98$ ), welke werden ingedeeld in gespreksvaardigheden ( $t(29) = 3.53, p = .01, d = .64$ ) en luistervaardigheden ( $t(29) = 3.18, p < .01, d = .58$ ). Binnen de gespreksvaardigheden is vooruitgang geboekt op de deelvaardigheden mening geven en presenteren, maar niet op de deelvaardigheid argumenteren. Uit de resultaten wordt geconcludeerd en geadviseerd dat het om het democratisch burgerschap te bevorderen, zinvol is om in de klas les te geven in debatteren.

## **Theoretisch kader**

### **Introductie**

Op 17 september 2013 sprak Koning Willem-Alexander in zijn troonrede over het streven naar een participatiemaatschappij. In zijn troonrede geeft de Koning aan dat de Nederlandse regering een samenleving nastreeft waarin mensen actieve burgers zijn, die verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen acties en een participerende rol aannemen in de samenleving (Rijksoverheid, 2013). De ontwikkeling tot een actieve burger begint op jonge leeftijd en daarom hebben scholen hier een belangrijke rol in (Glass, 2000; Verhoeven, 2012). Scholen moeten aantoonbaar bijdragen aan deze ontwikkeling, de overheid ziet het namelijk als taak van de school om de burgerschapswaarden aan leerlingen te leren (Parker, 2004; Verhoeven, 2012). Leerlingen moeten op school leren om verantwoordelijkheid te dragen voor de gemeenschap, zodat zij later in staat zijn om een actieve bijdrage te hebben in de samenleving (van der Weijden, 2002). Sinds februari 2006 zijn daarom 'actief burgerschap en sociale integratie' opgenomen in de kerndoelen van het onderwijs. Uit de praktijk blijkt dat in het onderwijs nog te weinig gedaan wordt aan het democratisch burgerschap en dat de focus vaak ligt op het verbeteren van de academische prestaties (Bureau Veldkamp, 2005). Het vermogen om te kunnen discussiëren en debatteren is een belangrijk onderdeel van democratisch burgerschap (Verhoeven, 2012). Daarom richt dit onderzoek zich op debatteervaardigheden bij leerlingen uit groep 5. In dit onderzoek wordt onderzocht of het tijdelijk invoeren van debatteerlessen invloed heeft op de vaardigheden die leerlingen moeten ontwikkelen in het kader van democratisch burgerschap.

### **Democratisch burgerschap**

Voormalig minister van der Hoeven beschrijft democratisch burgerschap als de bereidheid en mogelijkheid om actief deel te nemen aan onze maatschappij (Leenders & Veugelers, 2004; Veugelers & Oser, 2003). Hierbij wordt ernaar gestreefd dat mensen in de Nederlandse samenleving

worden opgeleid tot zelfstandige en onafhankelijke burgers in een democratie (Rijksoverheid, 2013). Democratie wordt daarbij niet opgevat als enkel een bestuursvorm, maar als een manier van samenleven waarbij democratische waarden en principes zoals vrijheid en verantwoordelijkheid richtinggevend zijn (Schuitema, Radstake, & Veugelers, 2011; de Winter, 2005).

In het Nationaal Vrijheidsonderzoek zijn de grondprincipes van de democratie in Nederland onderzocht. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de grondprincipes van de democratie in de Nederlandse samenleving nog duidelijk aanwezig zijn (Bureau Veldkamp, 2005). Van de respondenten vond 74% echter dat zowel in de opvoeding van ouders als binnen de school te weinig gedaan wordt aan het vormen van democratisch burgerschap bij kinderen. Daarnaast tonen verschillende onderzoeken onder jongeren aan dat onder hen een zogenaamd 'burgerschapstekort' zou zijn. Jongeren zouden te weinig gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor de samenleving en het algemeen belang. Daarnaast zouden zij een gebrek hebben aan kennis van politiek en democratie (Kahne & Westheimer, 2004; McLaughlin, 1992; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999).

Door de Nederlandse overheid wordt de school gezien als de plek waar de ontwikkeling tot een democratisch burger begint (Glass, 2000). Volgens Verhoeven (2012) is het daarom de taak van de school om het aangenomen burgerschapstekort te verminderen. Democratische scholen zijn scholen waar de achterliggende waarden van de democratische samenleving worden bijgebracht. Scholen moeten volgens Goodman (1992) de kritische democratie als primair doel van het onderwijs zien en hier naar handelen in de praktijk. Hierdoor leren de leerlingen meer over de inhoud van een democratie, waardoor zij beter leren participeren in de samenleving (Goodman, 1992).

### *Leerlijn debatteren*

Om democratisch burgerschap bij leerlingen te ontwikkelen, heeft de Stichting Leerplanontwikkeling (2010) een leerlijn voor debatteren opgesteld. In deze leerlijn wordt van groep 1 t/m groep 8 gewerkt aan de communicatieve vaardigheden die leerlingen nodig hebben bij het voeren van een debat. Stichting Leerplanontwikkeling (2010) benadrukt in de leerlijn debatteren dat de grondprincipes vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid en respect centraal staan. Deze grondprincipes vallen ook onder de democratische waarden die al genoemd werden door Schuitema et al. (2011) en de Winter (2005). Met het debatteren wordt daarnaast aangesloten bij kerndoel 3 van Stichting Leerplanontwikkeling (2006): "De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren."

### **Debatteren**

Een debat bestaat uit een confrontatie van meningen. Mensen hebben verschillende standpunten, waardoor een verbale strijd ontstaat. De standpunten van mensen worden tijdens een goed debat onderbouwd door argumenten (Bron, Langberg, & Bloemberg, 2010). Door het voeren van debat kan een dieper en genuanceerder beeld van het onderwerp ontstaan (SLO, 2010; Kennedy, 2007). Daarnaast draagt debatteren bij aan kritisch denkvermogen, inlevingsvermogen en communicatievaardigheden (Garrett, Schoener, & Hood, 1996; Kennedy, 2007).

Om te kunnen participeren in een debat zijn diverse gespreks- en luistervaardigheden nodig

(Kennedy, 2009; van der Woude, Janssen, & Sanders, 2012). Het aanleren van complexe vaardigheden blijkt volgens de *cognitive load theory* het meest effectief te zijn wanneer het eerst aangeboden wordt in losse deelvaardigheden, waardoor niet in één keer teveel informatie moet worden verwerkt door het werkgeheugen. Vervolgens is het belangrijk dat deze deelvaardigheden geïntegreerd worden, zodat de leerlingen het verband gaan zien tussen de verschillende deelvaardigheden en daardoor de complexe vaardigheid kunnen toepassen in reële situaties (Van Merriënboer & Sweller, 2005; Sweller & Chandler, 1994). In het onderzoek worden de debatteervaardigheden daarom in verschillende deelvaardigheden uitgesplitst, maar ook bewust geïntegreerd, met als doel de totale debatteervaardigheden van de leerlingen te verbeteren.

### *Gespreksvaardigheden*

Allereerst is het bij debatteren van belang dat leerlingen initiatief durven nemen (Verhoeven, 2012). Leerlingen moeten zich veilig voelen om initiatief te nemen. Verhoeven (2012) laat zien dat het nemen van initiatief in groepsgesprekken te vaak van de leerkracht komt en dat de leerling hierbij een te passieve rol heeft.

Daarnaast is het bij een debat van belang dat leerlingen een mening leren ontwikkelen en dat ze deze mening kunnen beargumenteren (Bron et al., 2010; Edwards & Mercer, 1987; van der Woude et al., 2012). Een argument moet van voldoende ondersteuning zijn voor het standpunt dat de leerling inneemt (Hitchcock, 2005; Toulmin, 1978; Toulmin, 1984). Leerlingen kunnen een geldig argument geven vanuit verschillende perspectieven, namelijk cultureel, politiek, economisch. Culturele argumenten hebben betrekking op de beleving van de wereld om ons heen, bijvoorbeeld wanneer in een argument gerefereerd wordt naar cultuur, normen, waarden en tradities. Politieke argumenten hebben betrekking op de verdeling van macht en de rechten en plichten die daaruit voortvloeien, bijvoorbeeld wanneer gezegd wordt dat iets tegen de wet is. Economische argumenten benaderen de stelling vanuit het gezichtspunt van vraag, aanbod en prijs, bijvoorbeeld wanneer gezegd wordt dat iets te duur is voor bepaalde mensen. Ook kunnen ongeldige argumenten worden gegeven. Argumenten zijn ongeldig als ze onlogisch, onduidelijk of te kort zijn of als het ego-argumenten zijn. Ego-argumenten hebben betrekking op de eigen emoties of puur op het eigenbelang zonder dat hierbij wordt verwezen naar het maatschappelijk belang (Wagenaar, Keune, & van Weerden, 2009).

Tot slot is het bij debatteren belangrijk dat leerlingen zichzelf leren presenteren. Dit heeft te maken met de overtuigingskracht: ze moeten zich zo kunnen uiten dat ze andere leerlingen met behulp van argumenten kunnen overtuigen van hun mening (Bron et al., 2010; van der Woude et al., 2012). Bij presenteren is het volgens Storz (2002) van belang dat een leerling enthousiast en levendig kan vertellen, hierbij goed verstaanbaar is en de nadruk kan leggen op belangrijke aspecten van de boodschap. Daarnaast is het belangrijk dat de leerling een rechte lichaamshouding heeft, oogcontact maakt met het publiek en gebruikmaakt van ondersteunende handgebaren. Hiermee vergroot en behoudt de leerling de aandacht van het publiek (Storz, 2002).

### *Luistervaardigheden*

De luistervaardigheid van een leerling is te herkennen aan de luisterhouding. Bij een actieve en geconcentreerde luisterhouding is een leerling oprecht geïnteresseerd in wat een andere leerling denkt (Arnoldussen-Nieuwstraten, Jansen, Manders, Mol, Timmerman-Bosman, & Wiersema, 2007). Mishima, Kubota en Nagata (2000) ontwikkelden een vragenlijst om een actieve luisterhouding te meten. Hieruit kwamen de volgende belangrijke componenten naar voren die ook in ander onderzoek ondersteund werden: de leerling kan een samenvatting geven van wat gezegd is, de leerling laat een ander uitpraten, de leerling praat niet met een andere leerling en de leerling laat een serieuze luisterhouding zien door naar de pratende persoon te kijken (Bruynooghe, 2007; Mishima et al., 2000).

### *Het aanleren van de vaardigheden*

Om de gespreks- en luistervaardigheden aan te leren moet worden geoefend. Tijdens oefening is men continu aan het experimenteren en reflecteren, waardoor de vaardigheid steeds meer wordt ontwikkeld (Felder & Brent, 2003). Daarnaast wordt gewerkt aan beter begrip, omdat leerlingen zelf kennis construeren door met elkaar in gesprek te gaan. Dit heeft een positief effect op de leerresultaten (Kennedy, 2007; Schuitema et al., 2011; van der Woude et al., 2012). Het oefenen van de gespreks- en luistervaardigheden kan gedaan worden in debatteerlessen. Bij deze lessen is het ten eerste belangrijk dat iedere keer een doel wordt gesteld waar de leerlingen van op de hoogte zijn, zodat hun motivatie en zelfregulatie gestimuleerd wordt (Förrer, Jansen, & Kenter, 2004; Schunk, 1990). Deze doelen moeten specifiek, realistisch en tijdgebonden zijn (Harder, Stelling, Vossos, van der Wijk, & Zikken, 2014). Ten tweede moet een stelling aangedragen worden die voor leerlingen betekenisvol is, zodat ze een snellere en betere koppeling kunnen maken met hun belevingswereld en dus eerder zullen participeren in het debat (Schuitema et al., 2011). Ten derde is het belangrijk dat de leerkracht nadenkt over zijn of haar rol in de debatteerlessen (Verhoeven, 2012). In de eerste weken heeft de leerkracht nog een sturende rol, waarna de rol van de leerkracht steeds meer beperkt moet worden. Daarnaast moet de leerkracht altijd neutraal zijn en ervoor zorgen dat alle leerlingen voldoende kunnen participeren in het debat. Verder moet de leerkracht nieuwe invalshoeken aandragen wanneer dit nodig is en de tijd bewaken (Verhoeven, 2012). Tot slot zitten de leerlingen tijdens een debatteerles bij voorkeur in de kring, zodat ze elkaar allemaal aan kunnen kijken en op elkaar kunnen reageren (Schuitema et al., 2011).

### **Huidig onderzoek**

De ontwikkeling van democratisch burgerschap is belangrijk voor kinderen op de basisschool. Lesprogramma's zijn daarvoor ontwikkeld, zoals een Leerlijn Debatteren. Uit literatuurstudie is bekend geworden welke vaardigheden in debatteerlessen worden getraind, maar het is nog onduidelijk of deze vaardigheden ook voldoende ontwikkeld worden door het geven van debatteerlessen. In dit onderzoek wordt daarom nagegaan wat de effecten zijn van debatteerlessen op debatteervaardigheden van leerlingen in groep 5. De onderzoeksvraag luidt daarom: In hoeverre worden de debatteervaardigheden ontwikkeld door het tien weken lang invoeren van debatteerlessen aan groep 5 leerlingen? Verwacht werd een effect te zien na het tien weken invoeren van de

debatteerlessen. Op basis van de aanname dat kinderen groeien in vaardigheden na het oefenen ermee (Felder & Brent, 2003), wordt verwacht dat de leerlingen na een periode van tien weken vooruit zijn gegaan op hun gespreks- en luistervaardigheden en daarmee op hun debatteervaardigheden. Verwacht wordt met dit onderzoek een bijdrage te kunnen leveren aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap (Glass, 2000; Parker, 2004; Verhoeven, 2012).

## Methode

### Design

In dit kwantitatieve onderzoek is gekeken naar het effect van het invoeren van debatteerlessen in groep 5 op twee verschillende scholen. Gekeken is of de debatteervaardigheden van de leerlingen uit deze twee groepen verbeterd werden door de interventie. Het design van dit onderzoek was een pre-test post-test design. De onafhankelijke variabele was de interventie, namelijk de gegeven debatteerlessen. De afhankelijke variabele was de debatteervaardigheid van de leerlingen.

### Participanten

Aan dit onderzoek hebben 30 leerlingen uit twee groepen 5 van twee verschillende scholen deelgenomen. De scholen zijn geselecteerd, omdat de onderzoekers werkzaam zijn op deze scholen. De eerste school is de St. Nicolaaschool in Odijk. Op deze school zit een populatie leerlingen van voornamelijk autochtone afkomst die uit gezinnen met gemiddeld tot hoogopgeleide ouders komen. De groep 5 van deze school bestaat uit twintig leerlingen, waarvan twaalf meisjes en acht jongens. De tweede school is OBS Overvecht in Utrecht. Dit is een school gelegen in een achterstandswijk en de populatie leerlingen op deze school is voornamelijk van allochtone afkomst. De groep 5 van deze school bestaat uit tien leerlingen, waarvan acht meisjes en twee jongens. Op beide scholen werden voorafgaand aan dit onderzoek nog geen debatteerlessen gegeven. Gekozen is voor twee verschillende basisscholen, omdat dit de externe validiteit van het onderzoek verhoogt ten opzichte van wanneer voor één basisschool gekozen zou worden. Door het kijken naar verschillende scholen is het meer valide om de uitspraken te generaliseren naar leerlingen uit groep 5.

Het onderzoek is uitgevoerd bij alle leerlingen uit deze twee groepen, dit is dus een groep van 30 leerlingen (N = 30). In Tabel 1 zijn de beschrijvende statistieken van beide scholen toegevoegd.

Tabel 1

*Beschrijvende statistieken van deelnemende scholen*

	St. Nicolaaschool	OBS Overvecht
<i>N</i>	20	10
% leerlingen	66.67	33.33
<i>M</i> leeftijd	8 jaar en 8.4 maanden	8 jaar en 7 maanden
<i>SD</i> leeftijd	4.04 maanden	2.84 maanden
Aantal jongens	8	2
Aantal meisjes	12	8

## Instrumenten

De debatteervaardigheden werden gemeten aan de hand van een observatieformulier. De debatteervaardigheden werden opgesplitst in gespreksvaardigheden en luistervaardigheden, welke geoperationaliseerd werden naar observeerbare gedragingen. Aan de hand van deze gedragingen werden twee observatieschema's ontworpen die gebruikt werden in de voor- en nameting.

### *Gespreksvaardigheden*

De vaardigheden van het pratende kind bestonden uit vier hoofdvaardigheden voor het voeren van een gesprek. De hoofdvaardigheden presenteren (Bron et al., 2010; Storz, 2002; van der Woude et al., 2012), mening geven (Bron et al., 2010; Edwards & Mercer, 1987; van der Woude et al., 2012), argumenteren (Edwards & Mercer, 1987; Hitchcock, 2005) en initiatief nemen (Verhoeven, 2012) zijn geoperationaliseerd naar observeerbare gedragingen. Bij de observatie van de pratende kinderen werd gebruik gemaakt van de methode *event sampling*. Gemeten werd hoe vaak een gedraging zich voordeed (Gravetter & Forzano, 2009). In Tabel 2 zijn de observeerbare gedragingen behorend bij de gespreksvaardigheden te zien.

Tabel 2

### *Observeerbare gedragingen gesprek*

Hoofdvaardigheid	Deelvaardigheden
Presenteren	Kijkt de klas rond Gebruikt handgebaren Staat rechtop Is goed verstaanbaar Spreekt levendig en enthousiast
Mening	Kan aangeven of hij/zij voor of tegen de stelling is
Argumenteren	Kan een geldig argument geven
Initiatief nemen	Aantal keer vinger opsteken of aangeven iets te willen zeggen

De score voor de gespreksvaardigheden kwam tot stand door te turven wanneer een geoperationaliseerde vaardigheid zichtbaar werd bij het pratende kind. Bij de deelvaardigheid presenteren werd de beslissing om wel of niet te turven genomen aan de hand van een tijdopname. Wanneer een leerling gedurende meer dan de helft van de lengte van zijn of haar spreekmoment een gedraging liet zien, werd geturfd. Bij de deelvaardigheid mening geven werd geturfd wanneer de leerling kon aangeven of hij of zij voor of tegen de stelling was. Bij de vaardigheid argumenteren werd geturfd wanneer de leerling een geldig argument kon geven. Een argument was geldig als het cultureel, politiek, economisch of natuurlijk van aard was (Wagenaar et al., 2009). Wanneer een leerling een gedraging niet liet zien, werd niet geturfd. Bij de vaardigheid argumenteren niet geturfd wanneer de leerling een ongeldig argument gaf. Een argument was ongeldig als het afwezig, onlogisch, onduidelijk of te kort is of als het een ego-argument was (Wagenaar et al., 2009).

Daarnaast werd het aantal keer dat de leerling initiatief nam, door zijn vinger op te steken of te gaan staan, geturfd in het vakje 'initiatief nemen'. De gespreksvaardigheidsscore kwam tot stand door een bepaald aantal punten toe te kennen aan iedere getoonde gedraging. Bij initiatief nemen werd gekozen iedere drie keer dat de leerling initiatief nam gelijk te stellen aan 1 punt. Iedere initiatie zorgde dus voor 0.33 punten. Hiermee werd gezorgd dat iedere deelvaardigheid even zwaar woog in de totale gespreksvaardigheidsscore. In Tabel 3 is te zien hoe de rest van de punten over de vaardigheden werden verdeeld. In Figuur 1 is een fragment uit het observatieformulier voor gespreksvaardigheden te zien.

Tabel 3

*Scoring voor gespreksvaardigheden*

Vaardigheden	Scoring
Presenteren	+ 0.2 punten per getoonde gedraging
Mening geven	+ 1 punt voor gegeven standpunt
Argumenteren	+1 punt per geldig argument
Initiatief nemen	+ 0.33 punten per turf

		Presenteren					Mening	Argument	Initiatief nemen
		Kijkt de klas rond	Gebruikt handgebaren	Staat rechtop	Praat enthousiast en levendig	Is goed verstaanbaar	Kan standpunt voor of tegen aangeven	Kan een geldig argument geven	Aantal keer vinger opsteken of aangeven iets te willen zeggen
Leerling 1									

*Figuur 1.* Fragment uit het observatieformulier voor gespreksvaardigheden.

Tijdens de voor- en nameting hebben de twee onderzoekers de vaardigheid initiatief nemen op verschillende manieren gemeten. De onderzoeker van de St. Nicolaasschool liet de kinderen opstaan wanneer zij initiatief namen, dus bleven zij staan wanneer zij nog niet de beurt hadden gekregen. De onderzoeker van OBS Overvecht liet de leerlingen steeds hun vinger opsteken wanneer zij initiatief namen, waardoor deze leerlingen uiteindelijk veel vaker initiatief leken te nemen dan de kinderen van de St. Nicolaasschool. De interne consistentie van de gespreksvaardigheden bleek op zowel de voor- als nameting hoger te zijn wanneer initiatief nemen werd weggelaten uit het onderzoek. *Cronbach's*



*alpha* op de voormeting was  $\alpha = .59$  met initiatief nemen en  $\alpha = .68$  zonder initiatief nemen. Op de nameting was  $\alpha = .69$  met initiatief nemen en  $\alpha = .88$  zonder initiatief nemen. Daarom is besloten de vaardigheid initiatief nemen niet mee te nemen in de eindresultaten van het onderzoek.

### *Luistervaardigheden*

De vaardigheden voor het luisterende kind bestonden uit vijf observeerbare gedragingen die te zien zijn in Tabel 4. De operationalisering naar deze observeerbare gedragingen is voornamelijk gebaseerd op onderzoek van Mishima, Kubota en Nagata (2000). Twee van deze gedragingen zijn negatief geladen en leveren minpunten voor de luistervaardigheidsscore op. Bij de luistervaardigheden is van verschillende observatiemethoden gebruik gemaakt.

Voor drie van de vijf gedragingen werd gebruik gemaakt van de methode *event sampling*. Één punt werd toegekend aan de getoonde positieve luistervaardigheden en één punt aftrek aan de getoonde negatieve gedragingen (onderbreekt, praat/fluistert met ander kind) die de leerling liet zien. De gedragingen 'kan navertellen welke standpunten het meest aan bod zijn gekomen' en 'kan navertellen welke argumenten het meest aan bod zijn gekomen' werden gemeten door de leerlingen bij de voor- en nameting na afloop van het debat een werkblad te laten invullen waarmee getest werd of de leerlingen het debat goed hadden gevolgd en dus hadden geluisterd. Wanneer zij het standpunt konden navertellen, kregen ze één punt. Als ze het meest genoemde argument konden navertellen, kregen ze ook één punt. Konden ze één van beiden niet, dan werd het betreffende punt niet genoteerd. Ook werden punten toegekend aan de gedraging 'kijkt naar de persoon die praat'. Dit werd geturfd aan de hand van de methode *time sampling*. Iedere 30 seconden werd geturfd of een leerling de gedraging liet zien. Een score van één punt toegekend wanneer de leerling op alle observatiemomenten, dus iedere 30 seconden, keek naar de persoon die praatte. Op basis van de lengte van ieder filmfragment is steeds het aantal punten per turf bepaald. Zo gold bij een filmfragment van tien minuten één twintigste punt (.05) per turf, omdat de leerlingen in tien minuten twintig keer geobserveerd werden, terwijl een fragment van acht minuten zorgde voor één zestiende punt (.0625) per turf, omdat de leerlingen in acht minuten zestien keer geobserveerd werden. In Tabel 4 is te zien hoe de puntenverdeling bij de luistervaardigheden was afgestemd. In Figuur 2 is een fragment uit het observatieformulier voor de luistervaardigheden te zien.

Tabel 4

#### *Observeerbare gedragingen en scoring luistervaardigheden*

Gedragingen luisteren	Score per getoonde gedraging
Kan navertellen welk standpunt het meest aan de orde kwam	+1 punt per keer
Kan navertellen welke argumenten werden gebruikt	+1 punt per keer
Onderbreekt	-1 punt per keer
Praat/fluistert met andere leerling(en)	-1 punt per keer
Kijkt naar de persoon die praat	±.05 punt per turf (bij een fragment van 10 minuten)

	Event sampling				Time sampling
	Kan standpunten navertellen die aan de orde zijn gekomen	Kan argumenten navertellen die aan de orde zijn gekomen	Onderbreekt of praat door een andere leerling heen	Praat of fluistert met een ander kind terwijl iemand praat	Kijkt naar de persoon die praat
Naam leerling	Goed=turf	Goed=turf	Aantal keer	Aantal keer	Iedere 30 seconden
Leerling 1					

Figuur 2. Fragment uit het observatieformulier voor luistervaardigheden.

### Logboek

Ter controle van de interventie werd een logboek gebruikt. Hierin werd na iedere debatteerles beschreven hoe de les was opgezet en verlopen, welke vaardigheden getraind waren en welke opvallendheden zichtbaar waren geweest. Daarnaast werd in het logboek op kwantitatieve wijze geëvalueerd op de volgende punten:

- Verliep de opbouw van de les volgens plan?
- Was de betrokkenheid van de leerlingen hoog?
- Zijn de beoogde vaardigheden naar behoren getraind?

Deze drie vragen werden na iedere debatteertraining beantwoord aan de hand van een 7-puntslikertschaal. 1 stond hierbij voor helemaal niet, 7 verantwoorde helemaal wel. De waarde 2 stond voor niet, de waarde 3 voor meer niet dan wel, de waarde 4 was neutraal, de waarde 5 meer wel dan niet en de waarde 6 wel.

### Procedure

Aan de hand van de observatieformulieren werd tijdens de voormeting in januari 2014 de beginsituatie van de leerlingen op hun debatteervaardigheden gemeten. De voormeting bestond uit twee debatten in iedere klas. De stellingen die in deze lessen behandeld werden, waren: *'Het is goed dat kinderen schooluniformen aan moeten op school'* en *'Schooldagen moeten langer worden zodat iedereen op vrijdag vrij heeft'* (Stichting Leerplanontwikkeling, 2010). In deze debatten moesten de leerlingen bepalen of ze voor of tegen de stelling waren, waarna ze argumenten moesten opschrijven. Vervolgens werd een klassikaal gesprek in de kring gevoerd over de stelling, waarin alle kinderen hun mening mochten geven en deze mochten beargumenteren. Daarnaast mochten leerlingen op elkaars argumenten reageren. Na afloop van de les vulde iedere leerling individueel een formulier in waarin ze moesten beantwoorden welke mening en welk argument het meest aan bod was gekomen tijdens het kringgesprek. De voormeting werd opgenomen op camera waarin gezorgd werd dat alle leerlingen

zichtbaar waren. Voor iedere leerling werd een score vastgesteld die liet zien hoe goed de debatteervaardigheden ontwikkeld waren voor het uitvoeren van de interventie. Deze debatteerscore kwam tot stand door een combinatie van de gegeven punten aan de gespreks- en luistervaardigheden op de voormeting.

Tien weken lang werd wekelijks één les gegeven waarin de verschillende vaardigheden doelgericht werden getraind. De onderzoekers zorgden dat iedere week een bepaalde deelvaardigheid centraal stond. Hiermee werd aangesloten bij de *cognitive load theory* (Van Merriënboer & Sweller, 2005; Sweller & Chandler, 1994). Ook werden lessen gegeven waarin de deelvaardigheden bewust werden geïntegreerd, om zo de leerlingen bewust te maken van het verband tussen de verschillende deelvaardigheden (Van Merriënboer & Sweller, 2005). In Tabel 5 is de planning van de te trainen vaardigheden in de debatteerlessen te zien. Aan de vaardigheid presenteren werd meer gewerkt dan aan de andere vaardigheden, omdat hierbij meer verschillende aspecten van belang waren die apart van elkaar moesten worden aangeleerd volgens de *cognitive load theory*. Aan het begin van iedere les werd een specifiek, realistisch en tijdgebonden doel benoemd (Förner et al., 2004; Harder et al., 2014; Schunk, 1990). De vaardigheid die in de les centraal zou staan, werd met een inleidende activiteit geïntroduceerd. Vervolgens werd een betekenisvolle en actuele stelling aangedragen, zodat het onderwerp aansloot bij de belevingswereld van de leerlingen (Schuitema et al., 2011). Hierop volgde een debat waarbij de leerlingen in de kring zaten en hun mening probeerden te geven ondersteund door argumenten (Schuitema et al., 2011). Tijdens de debatteerlessen had de leerkracht in de eerste weken nog een sturende rol, waarna de rol van de leerkracht steeds meer beperkt werd. De leerkracht was verder altijd neutraal, droeg invalshoeken aan wanneer nodig en bewaakte de tijd (Verhoeven, 2012). Na afloop van de debatteerlessen werd altijd met de leerlingen gereflecteerd op wat ze geleerd hadden en hoe de les was verlopen. Leerlingen mochten dan ingaan op zowel de inhoud als het verloop van het debat.

Tabel 5

*Planning van inhoud debatteerlessen*

Weeknr	Vaardigheid die behandeld wordt
3	Mening & Argumenteren
4	Presenteren
5	Presenteren
6	Luisteren
7	Gemengd
8	Mening & Argumenteren
9	Presenteren
10	Presenteren
11	Luisteren
12	Gemengd
13	Uitloop

In april 2014 werd de nameting uitgevoerd. De debatten in de nameting werden op precies dezelfde wijze vormgegeven als de debatten in de voormeting. De stellingen die centraal stonden bij de nameting waren 'Kinderen mogen zelf weten bij welke leerkracht ze in de klas willen' en 'Soms mag je liegen' (Stichting Leerplanontwikkeling, 2010). De nameting werd vanuit hetzelfde principe als de voormeting gefilmd. Alle camerabeelden van de voor- en nameting werden door de twee onderzoekers samen gescoord aan de hand van het observatieschema. Hierbij werd gezorgd voor overeenstemming.

### **Data-analyse**

In april 2014 beschikten de onderzoekers over de resultaten van de voormeting, het logboek en de resultaten van de nameting. Middels een *paired samples t-test* werd bekeken of de gemiddelde debatteerscore op de nameting significant verschilde van de gemiddelde debatteerscore op de voormeting. Daarnaast werd hetzelfde getoetst voor alle deeltaalvaardigheden. Door de resultaten uit het logboek te bekijken, kon een indicatie gegeven worden of de interventie volgens plan en op juiste wijze was verlopen. Dit werd gedaan door naar de gegeven scores op de drie evaluatiepunten te kijken. Wanneer werd beoordeeld tussen een 5 en een 7, werd de beoordeling als voldoende beschouwd.

Na afloop van de metingen werd de vooruitgang in vaardigheden vergeleken tussen de twee schoolklassen, om te bepalen of de interventie op vergelijkbare wijze is verlopen en de leerlingen in beide groepen evenveel hebben geleerd van de interventie. Om te bepalen of sprake was van verschil tussen de groepen, werden ten eerste de resultaten van het logboek met elkaar vergeleken middels een *independent samples t-test*. Zo kon een eventueel verschil verklaard worden vanuit een verschillende beoordeling in het logboek. Daarnaast werd de groei van de groepen vergeleken door een *ANCOVA* uit te voeren, waarbij de invloed van de klas op de score op de nameting werd getoetst, gecorrigeerd voor de score op de voormeting.

## **Resultaten**

### **Logboekresultaten**

Om te controleren of de interventie volgens plan is verlopen en of de leerlingen een goede betrokkenheid hadden bij de lessen die gegeven zijn, is gekeken in het logboek. Uit de gegeven cijfers op de drie evaluatiepunten is op te maken dat de gemiddelden op opbouw ( $M = 6.05$ ,  $SD = 1.10$ ), betrokkenheid ( $M = 5.9$ ,  $SD = 1.12$ ) en beoogde vaardigheden ( $M = 5.8$ ,  $SD = .89$ ) afgerond op een 6 uitkwamen. Dit geeft aan dat de lessen op deze punten beoordeeld zijn met 'wel'.

In iedere les is een specifieke deeltaalvaardigheid behandeld. In Tabel 6 is te zien hoe de lessen zijn beoordeeld per deeltaalvaardigheid die apart behandeld is. Deze resultaten laten zien dat de beoordelingen variëren van 'meer wel dan niet' tot 'wel'.

Tabel 6

*Beoordeling per debatteerles op opbouw, betrokkenheid en vaardigheden*

Vaardigheid	Lesnummer	Opbouw		Betrokkenheid		Vaardigheden	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mening & Argument	1,6	6.00	0.00	6.00	0.00	6.00	0.71
Presenteren	2,3,7,8	5.88	0.53	5.38	0.88	5.88	0.89
Luisteren	4,9	5.75	1.77	6.00	0.71	5.25	1.06
Gemengd	5,10	6.75	0.36	6.75	0.36	6.00	0.71

**Ontwikkeling debatteervaardigheden**

In Tabel 7 zijn de beschrijvende statistieken op de debatteervaardigheden, gespreksvaardigheden en luistervaardigheden te zien.

Tabel 7

*Beschrijvende statistieken van de debatteervaardigheden, gespreksvaardigheden en luistervaardigheden op de voor- en nameting*

	Voormeting		Nameting	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Debateervaardigheden	6.83	3.11	9.30	2.04
Gespreksvaardigheden	3.59	2.06	4.83	1.87
Luistervaardigheden	3.23	2.43	4.47	1.53

Met een afhankelijke t-toets zijn de behaalde resultaten op de voormeting vergeleken met de resultaten op de nameting. Hieruit bleek, betreffende hun debatteervaardigheden, dat de leerlingen significant hoger scoorden op de nameting dan op de voormeting,  $t(29) = 5.35$ ,  $p < .01$ . Dit effect was groot (Gravetter & Wallnau, 2009),  $d = .98$ . De debatteervaardigheden waren uitgesplitst in gespreksvaardigheden en luistervaardigheden. Wat betreft de gespreksvaardigheden, scoorden de leerlingen op de nameting significant hoger dan op de voormeting,  $t(29) = 3.53$ ,  $p < .01$ . Dit effect was gemiddeld van grootte (Gravetter & Wallnau, 2009),  $d = .64$ . Ook op de luistervaardigheden bleken de leerlingen op de nameting significant gegroeid te zijn ten opzichte van de voormeting,  $t(29) = 3.18$ ,  $p < .01$ . De effectgrootte was gemiddeld (Gravetter & Wallnau, 2009),  $d = .58$ .

*Gespreksvaardigheden*

Binnen de gespreksvaardigheden was een onderverdeling gemaakt in drie verschillende deelvaardigheden: presenteren, mening geven en argumenteren. In Tabel 8 zijn de beschrijvende statistieken van de scores van de leerlingen op de voor- en nameting op deze deelvaardigheden te zien.

Tabel 8

*Beschrijvende statistieken voor de deelgespreksvaardigheden op de voor- en nameting*

	Voormeting		Nameting	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Presenteren	0.66	0.45	1.36	0.60
Mening geven	1.40	0.86	1.80	0.61
Argumenteren	1.53	1.20	1.67	0.84

Uit een afhankelijke t-toets bleek dat de leerlingen op de deelvaardigheden presenteren ( $t(29) = 7.31$ ,  $p < .01$ ) en mening geven ( $t(29) = 3.03$ ,  $p < .01$ ) significant gegroeid zijn. Het effect op de vaardigheid presenteren was zeer groot (Gravetter & Wallnau, 2009),  $d = 1.33$ . Het effect op de vaardigheid mening geven was gemiddeld (Gravetter & Wallnau, 2009),  $d = .55$ . Op de deelvaardigheid argumenteren ( $t(29) = 0.55$ ,  $p = .59$ ) bleken de leerlingen op de nameting niet significant te zijn gegroeid ten opzichte van de voormeting.

### Vergelijking groepen

#### *Logboekresultaten per groep*

Om te controleren of in beide klassen de lessen op dezelfde wijze beoordeeld zijn en hiermee vast te stellen dat de interventie dus in beide klassen op een vergelijkbare wijze is uitgevoerd, werd gekeken naar de resultaten uit het logboek. In Tabel 9 is te zien hoe de gegeven lessen gemiddeld genomen zijn beoordeeld op opbouw, betrokkenheid van de leerlingen en het trainen van beoogde vaardigheden per klas. Daarnaast is een totale beoordeling per klas weergegeven. Hierin zijn de drie evaluatiepunten samengenomen.

Tabel 9

*Gemiddelde beoordeling van de evaluatiepunten per groep*

	Nicolaasschool		OBS Overvecht	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Opbouw van de les volgens plan	6.40	0.97	5.70	1.16
Betrokkenheid van de leerlingen	5.80	1.32	6.00	0.94
Beoogde vaardigheden getraind	6.00	0.94	5.60	0.84
Totale beoordeling	18.20	2.20	17.30	2.63

Middels een onafhankelijke t-toets is vastgesteld ( $t(18) = 0.83$ ,  $p = .42$ ) dat geen sprake was van een significant verschil tussen de groepen wat betreft de totale beoordeling.

#### *Vergelijking van de groeiscoringen*

Aan dit onderzoek deden twee verschillende groepen 5 van twee verschillende scholen mee. In Tabel 10 zijn de beschrijvende statistieken van de scores op de voor- en nameting te zien per groep.

Tabel 10

*Beschrijvende statistieken per groep van de debatteervaardigheden, gespreksvaardigheden en luistervaardigheden op de voor- en nameting*

	Nicolaasschool				OBS Overvecht			
	Voormeting		Nameting		Voormeting		Nameting	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Debateervaardigheden	8,02	3,72	10,14	2,56	10,10	2,83	13,33	2,14
Gespreksvaardigheden	4,56	2,76	5,50	2,42	7,29	1,70	9,20	2,50
Luistervaardigheden	3,46	2,61	4,64	1,60	2,81	2,09	4,13	1,40

Om te bepalen of sprake was van een verschil in groei tussen de groepen, werd bekeken of gebruik gemaakt kon worden van een ANCOVA. Hiertoe werd gecontroleerd of voldaan werd aan de assumpties voor normaliteit, homogeniteit van de varianties en homogene regressie. Uit deze controle bleek dat aan alle voorwaarden werd voldaan en dat daarmee de ANCOVA kon worden uitgevoerd.

Uit de uitgevoerde ANCOVA is gebleken dat de klas geen invloed heeft op de debatteerscores op de nameting, wanneer gecorrigeerd werd voor de voormeting,  $F(1, 29) = 0.54$ ,  $p = .47$ . Ook wanneer we kijken naar de luistervaardigheden ( $F(1, 29) = 0.34$ ,  $p = .56$ ) en de gespreksvaardigheden ( $F(1, 29) = 1.21$ ,  $p = .28$ ) apart, dan zijn geen significante verschillen in de scores op de nameting te zien, wanneer gecorrigeerd werd voor de voormeting. Ook binnen de gespreksvaardigheden is op geen van de deelvaardigheden significant verschil in score op de nameting, wanneer gecorrigeerd werd voor score op de voormeting.

### Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was antwoord te geven op de vraag: In hoeverre worden de debatteervaardigheden ontwikkeld door het tien weken lang invoeren van debatteerlessen aan groep 5? Verwacht werd dat de leerlingen uit groep 5 na deze tien weken tijd gegroeid waren op hun debatteervaardigheden, die uitgesplitst werden in gespreks- en luistervaardigheden. Daarnaast werd bekeken of verschillen zichtbaar waren tussen de twee verschillende groepen 5 die deelnamen aan dit onderzoek.

De conclusie van dit onderzoek is dat de deelnemende leerlingen na tien debatteerlessen te hebben gehad, zijn gegroeid op hun debatteervaardigheden. De leerlingen leerden zich beter te presenteren, ze leerden om hun mening te geven en ze leerden om goed naar anderen te luisteren. Hieruit kan worden opgemaakt dat de leerlingen door de debatteerlessen zijn gegroeid op hun gespreks- en luistervaardigheden.

In dit onderzoek werden de gespreks- en luistervaardigheden, dus debatteervaardigheden, gekoppeld aan het ontwikkelen van democratisch burgerschap bij leerlingen. Aangenomen werd dat door het ontwikkelen van gespreks- en luistervaardigheden, aangesloten zou worden bij de ontwikkeling van het democratisch burgerschap (Bron et al., 2010; Kennedy, 2009; Verhoeven, 2012; van der Woude et al., 2012). Door in dit onderzoek aan te tonen dat deze vaardigheden worden

verbeterd door het geven van debatteertrainingen, kan worden geconcludeerd dat het geven van debatteerlessen in groep 5 kan bijdragen aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap.

### **Ontwikkeling debatteervaardigheden**

Wanneer gekeken wordt naar de beoordelingen in het logboek, dan is te zien dat alle lessen positief zijn beoordeeld op de punten opbouw, betrokkenheid en het trainen van de beoogde vaardigheden. Hieruit wordt geconcludeerd dat de voorbereiding en uitvoering van de debatteerlessen bijgedragen zou kunnen hebben aan de aangetoonde groei.

De significante groei kan daarnaast te danken zijn aan de manier waarop de debatteerlessen zijn gegeven. Deze manier was gebaseerd op de *cognitive load theory* waarin gesteld werd dat het belangrijk is deelvaardigheden los aan te bieden, maar ook bewust te integreren (Van Merriënboer & Sweller, 2005). In de planning van de lessen is specifiek rekening gehouden met welke vaardigheid iedere week getraind zou worden. Beide onderzoekers hebben zich consequent aan dit schema gehouden en dit heeft ertoe geleid dat alle leerlingen dezelfde behandeling hebben gekregen, waarin ze iedere week specifiek en intensief werkten aan één bepaalde vaardigheid, met uitzondering van de twee lessen waarin de vaardigheden bewust werden gecombineerd. Bekend is geworden dat de leerlingen zullen groeien wanneer op de vaardigheden op deze manier worden aangeboden. Het werken met de *cognitive load theory* als uitgangspunt voor de interventie is in dit onderzoek effectief gebleken. Als de vaardigheden op een andere, meer gemengde en ongestructureerde manier worden aangeboden, is niet bekend in hoeverre de leerlingen zullen groeien.

Binnen de gespreksvaardigheden is gebleken dat de leerlingen niet significant gegroeid zijn op het argumenteren. Uit het logboek is geen verklaring op te maken voor het verschil in groei tussen de vaardigheid argumenteren en de andere vaardigheden. Op de evaluatiepunten zijn de lessen waarin gewerkt werd aan het argumenteren namelijk even hoog beoordeeld als de lessen waarin aan andere vaardigheden is gewerkt. Met behulp van het cognitieve ontwikkelingsmodel van Piaget kan een verklaring worden gevonden voor dit resultaat (Piaget, 1971). Leerlingen uit groep 5 zitten volgens Piaget in het concreet-operationele stadium, waarin ze net een start hebben gemaakt met de ontwikkeling van het logisch redeneren (Piaget, 1971). Het bedenken van een logisch en kloppend argument kan daarom nog moeilijk voor ze zijn. De leerlingen zitten nog niet in de formeel-operationele fase, waarin ze zich echt los kunnen maken van de realiteit en op een abstracte manier kunnen nadenken over kwesties (Becquet, Steegmans, & Teliszewskyj, 2007). Deze manier van nadenken is nodig om tot een goed argument te komen, omdat de leerlingen bij het debatteren hun mening moeten geven over een 'fictieve', voor hen niet realistische situatie, zoals de stelling: "kinderen zouden schooluniformen moeten dragen". Daarnaast is het bij een sterke argumentatie van belang dat kinderen beschikken over goede taalvaardigheden, bijvoorbeeld een grote woordenschat (Wagenaar, Keune, & van Weerden, 2009). De taalvaardigheden van kinderen uit groep 5 zijn nog volop in ontwikkeling (Stichting Leerplanontwikkeling, 2014) en dat betekent dat ze deze vaardigheden nog niet optimaal kunnen inzetten bij het beargumenteren van hun mening.

Vooraf de presenteervaardigheden zijn sterk gegroeid. Dit was te zien aan de hoge waarde van de effectgrootte. In de planning van de trainingen is bewust gekozen om in meer lessen te werken



aan de presenteervaardigheden, omdat hierbij meer losse gedragingen moesten worden aangeleerd. In vier lessen is gewerkt aan het presenteren, waar in twee lessen gewerkt is aan de andere deelvaardigheden. De sterke groei kan te danken zijn aan de mate waarin de presentatievaardigheden zijn getraind.

### **Vergelijking groepen**

Wanneer gekeken wordt naar de resultaten uit het logboek, dan is te zien dat geen significante verschillen zichtbaar zijn in de beoordeling van de debatteerlessen op opbouw, betrokkenheid en training van de beoogde vaardigheden. Hieruit wordt geconcludeerd dat de lessen op een soortgelijke manier zijn gegeven en dit kan ook hebben bijgedragen aan de gelijke groei.

Wat betreft de groei van de vaardigheden is aangetoond dat op geen van de vaardigheden sprake was van een significant verschil in groei tussen de twee groepen. Geconcludeerd kan worden dat de leerlingen uit de verschillende groepen een gelijke groei hebben doorgemaakt tijdens de debatteertrainingen.

### **Beperkingen onderzoek**

Aan dit onderzoek hebben enkele beperkingen gezeten die de resultaten mogelijk hebben beïnvloed. Ten eerste is besloten één van de belangrijke deelgesprekvaardigheden uit dit onderzoek te verwijderen, namelijk initiatief nemen. Hier is voor gekozen omdat de vaardigheid tijdens de voor- en nameting in de twee groepen op verschillende manieren is gemeten. Hierdoor waren de resultaten op deze vaardigheid niet meer vergelijkbaar en zou het onderzoek minder valide worden. Initiatief nemen is echter wel een belangrijk component van gespreksvaardigheden, kinderen moeten zich namelijk veilig voelen om initiatief te nemen (Verhoeven, 2012). Voor vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om te kijken hoe deze deelvaardigheid op een geschikte manier meegenomen kan worden.

Ten tweede is een beperking van het onderzoek dat geen gebruik is gemaakt van een controlegroep. Hierdoor had het onderzoek een non-experimenteel karakter en was niet duidelijk wat de vooruitgang zou zijn geweest bij leerlingen die geen debatteerlessen kregen. Het zou daardoor een mogelijkheid kunnen zijn dat de aangetoonde vooruitgang op de gespreks- en luistervaardigheden van de leerlingen een onderdeel is van hun algemene ontwikkeling op deze leeftijd en daarmee geen gevolg is van de gegeven debatteerlessen. Het gebruik van een controlegroep was in dit onderzoek moeilijk te realiseren, omdat op beide scholen slechts één groep 5 was.

Ten derde is een kleine steekproef een beperking van dit onderzoek. Dit onderzoek telde 30 participerende leerlingen, afkomstig uit twee groepen 5. Omdat de interventie intensief en langdurig is, was het niet mogelijk om meer dan twee klassen te laten deelnemen. Daarnaast zijn enkele participanten afgevallen, omdat zij niet aanwezig waren bij de voor- of nameting. De kleine steekproef zorgde voor een kleinere steekproefnauwkeurigheid, waardoor het moeilijker is om op basis van dit onderzoek te generaliseren naar alle leerlingen uit groep 5. Voor vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om een grotere groep participanten deel te laten nemen aan het onderzoek om te kijken of dit dezelfde resultaten oplevert.

De laatste beperking van dit onderzoek betreft de beoordelingen in het logboek. Alle debatteerlessen werden op de punten opbouw, betrokkenheid en beoogde vaardigheden geëvalueerd door de onderzoeker die de les had gegeven. Door de onderzoeker zelf te laten evalueren, is het een subjectieve beoordeling geworden. De resultaten van deze beoordelingen worden gebruikt om verklaringen uit op te maken. Wanneer alle beoordelingen door beide onderzoekers gegeven zouden worden, zou een meer objectief beeld ontstaan van de gegeven interventie. Dit was in het huidige onderzoek niet haalbaar, maar het zou een aanbeveling zijn voor vervolgonderzoek.

### **Implicaties**

De conclusie van dit onderzoek kan implicaties hebben voor de onderwijspraktijk. Scholen die op zoek zijn naar een manier waarop zij het democratisch burgerschap bij leerlingen op een effectieve wijze kunnen stimuleren, kunnen op basis van dit onderzoek de keuze maken om debatteertrainingen in de klas te geven. Hierbij kan dezelfde structuur aangehouden worden als bij dit onderzoek is gebeurd, omdat dit een positief effect blijkt te hebben.

Zichtbaar is geworden dat de trainingen voornamelijk nuttig zijn geweest voor het presenteren, mening geven en luisteren. Scholen die meer willen bereiken bij hun leerlingen op één van deze gebieden, kunnen ook baat hebben bij het invoeren van debatteerlessen. Het zou dan verstandig zijn meer lessen te geven rondom de te trainen vaardigheid. In dit onderzoek is namelijk aangetoond dat de leerlingen het sterkst gegroeid zijn op de vaardigheid die het meest getraind is.

Naast de implicaties voor de onderwijspraktijk kan de conclusie ook aanzetten tot het opzetten en uitvoeren van vervolgonderzoek. Dit onderzoek zou zich kunnen richten op het argumenteren. Uit huidig onderzoek is gebleken dat argumenteren niet significant werd ontwikkeld door de gegeven debatteertrainingen. Het kan interessant zijn onderzoek te doen naar op welke manier de argumentatie van leerlingen uit groep 5 wel ontwikkeld kan worden. Om dit te weten te komen zouden verschillende methoden onderzocht kunnen worden op hun effectiviteit. Daarnaast kan het interessant zijn om van deze studie een longitudinale studie te maken. In hoeverre zijn de leerlingen die nu debatteerlessen hebben gevolgd, in groep 8 beter in presenteren, mening geven en luisteren, dan de leerlingen die nu in groep 8 zitten? In hoeverre zijn zij beter ontwikkeld in hun 'democratisch burgerschap'? Dit zijn vragen die wellicht interessant kunnen zijn bij vervolgonderzoek omtrent de onderwerpen debatteren en democratisch burgerschap.

### **Literatuurlijst**

Arnoldussen-Nieuwstraten, K., Jansen, R., Manders, H., Mol, H., Timmerman-Bosman, M., & Wiersema, M. (2007). *Creativiteit en speciale onderwijszorg: een inspirerende combinatie*. Apeldoorn: Garant.

Becquet, A., Steegmans, S., & Teliszewskij, N. (2007). *Literatuuronderzoek naar het gebruik van poppenkast als assessmentinstrument voor de theory of mind bij kinderen van 6 tot 12 jaar* (Afstudeerproject, Hogeschool Limburg). Binnengehaald van: [www.bib.phlimburg.be](http://www.bib.phlimburg.be)

Bron, J., Langberg, M., & Bloemberg, F. (2010). *De basisschool als oefenplaats voor burgerschap. Leerlijn Debatteren*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

- Bruynooghe, E. (2007). Problemen in de klas. Leerkrachten en leerlingen zoeken samen naar mogelijke oplossingen voor een positiever klasklimaat met behulp van het torenspel. Vlaanderen: Hogeschool West-Vlaanderen.
- Bureau Veldkamp (2005). *Nationaal Vrijheidsonderzoek 2005. Een monitoronderzoek over 4 en 5 mei en achterliggende thema's (grondrechten, democratie, oorlog, vrijheid en verantwoordelijkheid)*. In opdracht van de Rijksvoorlichtingsdienst en het Nationaal Comité 4 en 5 mei.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom*. New York: Methuen.
- Felder, R.M. & Brent, R. (2003). Learning by doing. *Chemical Engineering Education*, 37(4), 282-283.
- Förrer, M., Jansen, L. & Kenter, B. (2004). Coöperatief leren voor alle leerlingen! Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften. *CPS onderwijsontwikkeling en advies*.
- Garrett, M., Schoener, L., & Hood, L. (1996). Debate: A Teaching Strategy to Improve Verbal Communication and Critical Thinking Skills. *Nurse Educator*, 21(4), 37-40.
- Glass, R.D. (2000). Education and the Ethics of Democratic Citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 19(3), 275-296.
- Goodman, J. (1992). *Elementary Schooling for critical democracy*. Albany: State University of New York Press.
- Gravetter, F.J., & Forzano, L.B. (2009). *Research methods for the Behavioral Sciences*. Wadsworth: Pub Co.
- Gravetter, F.J. & Wallnau, L.B. (2009). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Greven, J. & Letschert, J. (2006). Kerndoelen primair onderwijs. *Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap*. Den Haag: DeltaHage
- Harder, A., Stelling, D., Vossos, I., Wijk, J. van der, & Zikken, R. (2014). Goed bedoeld. *Kind en Adolescent praktijk*, 13(1), 27-31.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2004). The limits of efficacy: Educating citizens for a democratic society. In Giarelli, J. & Ruben, B. *Social Studies for a new Millennium: Re-envisioning Civic Education for a Changing World*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kennedy, R.R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Kennedy, R.R. (2009). The power of in-class debates. *Active learning in higher education*, 10(3), 225-236. Doi: 10.1177/1469787409343186
- Leenders, H. & Veugelers, W. (2005). Waardevormend onderwijs en burgerschap: een pleidooi voor een kritisch democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361-375.
- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-251.

- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111.
- Merriënboer, J.J.G. van & Sweller, J. (2005). Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147-177.
- Mishima, N., Kubota, S., & Nagata, S. (2000). The Development of a Questionnaire to Assess the Attitude of Active Listening. *Journal of Occupational Health*, 42, 111-118.
- Parker, W.C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17, 273-289.
- Parker, W.C. (2004). *Teaching Democracy*. New York: Teachers College Press.
- Pauw, L. (2009). En dan ook nog: burgerschapsvorming! *Basisschoolmanagement*, 1, 15-21.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rijksoverheid (2013). Troonrede 2013. Binnengehaald van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/toespraken/2013/09/17/troonrede-2013.html> op 2-1-2014.
- Schuitema, J., Radstake, H., & Veugelers, W. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.
- Schunk, D.H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy during Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Storz, C. (2002). *Oral Presentation Skills: A practical guide*. Institut national de telecommunications. Evry: INT.
- Sweller, J. & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognitive Instruction*, 12, 185-233.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.A. (eds) (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Toulmin, S. E. (1978). *An Introduction to Reasoning*. New York: Macmillan.
- Toulmin, S.E. (1984). *An Introduction to Reasoning*. New York: Macmillan
- Verhoeven, S. H. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie*. Utrecht: Ipskamp Drukkers.
- Veugelers, W., & Oser, F. K. (eds.) *Teaching in Moral and Democratic Education* (193-214). Bern/ New York: Peter Lang.
- Wagenaar, H. Keune, K., & Weerden, J. van (2009). *Balans Oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie*. Arnhem: CITO.
- Weijden, H. van der (2002). De toekomst van de sociale opvoeding en vorming. *Pedagogiek*, 22(3), 191-196.
- Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Utrecht: rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt als hoogleraar op de facultaire Langeveld-leerstoel.
- Woude, N. van der, Janssen, D., & Sanders, T. (2012). Hear, hear! Leer scholieren debatteren. *Levende talen magazine*, 5, 10-13.

