

Balans Oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie

PPON-reeks nummer 49

PPON 49 | Balans Oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie



zeker weten

Balans Oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie

Uitkomsten van de peiling in 2009

Henk Wagenaar

Karen Keune

Jan van Weerden

Wereldoriëntatie

PPON-reeks nummer 49

Periodieke peiling van het onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2012

Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Projectleiding: Jan van Weerden
- Ontwerp peiling: Henk Wagenaar en Bas Hemker
- Psychometrische analyses: Karen Keune en Henk Wagenaar
- Secretariaat: Joke van Daal en Özlem Tan
- Auteurs: Henk Wagenaar en Jan van Weerden
- Bureauredactie: Loes Hiddink
- Grafische vormgeving en opmaak: Service Unit, MMS
- Foto omslag: Ron Steemers

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2012)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.

Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling heeft getracht alle rechthebbenden te achterhalen. Indien iemand meent als rechthebbende in aanmerking te komen, kan hij of zij zich tot Cito wenden.

Samenvatting

In 2009 is door het project periodieke peiling van het onderwijsniveau (PPON) een eerste peilingsonderzoek gedaan naar burgerschapsvorming op de basisschool. Onderdeel van deze peiling was een onderzoek naar oordelen en argumenteren als competenties voor burgerschap. Over dit onderdeel wordt gerapporteerd in deze balans. Deze samenvatting gaat in op de ontwikkeling van de onderzoeksmethode, het instrument, en op de resultaten.

Oordelen en argumenteren als competentie voor burgerschap

Het oordeel en het argument worden in deze balans beschouwd als de verbindende schakels tussen sociaal- maatschappelijke waarden en actief burgerschap en sociale integratie.

Aan dit gezichtspunt ligt een deliberatieve opvatting van democratisch burgerschap ten grondslag. In deze opvatting is de kwaliteit van actief burgerschap afhankelijk van het vermogen tot redelijk overleg en niet van het demonstreren van gewenste burgerschapsopvattingen of -gedragingen. Wezenlijk in dit overleg is het vermogen tot verantwoording van het eigen oordeel door argumentatie.

De kwaliteit van actief burgerschap en sociale integratie wordt daarmee niet afgemeten aan het 'juiste' oordeel, of het 'juiste' gedrag, maar aan de zoektocht om daartoe te komen; om samen met anderen te zoeken naar een afgewogen oordeel. Zichzelf (tegenover anderen) proberen te verantwoorden, speelt daarbij de essentiële rol. Het ijkpunt voor goed burgerschap verschuift daarmee van het oordeel zelf naar de oordeelsvorming en de argumentatie die daar aan ten grondslag ligt.

hoofdstuk 1 | pagina 16

Argumenten als maatstaf voor het meten van waardenoriëntatie en argumentatiekracht

Dit onderzoek gaat uit van de gedachte dat argumenten in burgerschapskwesties steeds verwijzen naar belangrijke sociaal-maatschappelijke oriëntatiekaders. Deze kaders fungeren in onze samenleving als dragers van belangrijke kennis en waarden en de ontwikkeling daarvan. We onderscheiden in dit onderzoek vier zakelijke en vijf sociale oriëntatiekaders. De zakelijke oriëntatiekaders noemen we : natuur, economie, politiek en cultuur; de sociale noemen we sociaal-inclusief, individueel-inclusief, sociaal-exclusief en individueel-exclusief en strategisch.

Door te onderzoeken aan welke oriëntatiekaders leerlingen hun argumenten ontlene kunnen we uitspraken doen over hun waardenoriëntatie. Door het aantal sociaal-maatschappelijke argumenten te tellen dat een leerling in staat is te geven bij een probleem, kunnen we zijn argumentatiekracht meten.

hoofdstuk 1 | pagina 20

Onderzoeksinstrument en analysemethode

Over zes concrete sociaal-maatschappelijke probleempjes, drie zakelijke en drie sociale, vroegen we de leerlingen hun oordeel te geven en twee argumenten om dat oordeel te onderbouwen. Daarnaast vroegen we hen ook om twee argumenten te geven die zouden kunnen dienen als tegenwerping jegens hun eigen oordeel.

De aldus verzamelde argumenten hebben we geanalyseerd en zo mogelijk herleid tot waarden die besloten liggen in genoemde oriëntatiekaders. Door de verwijzing van de argumenten naar de onderscheiden oriëntatiekaders konden we uitspraken doen over de waardenoriëntatie van de leerlingen. Door het aantal bruikbare argumenten bij ieder probleempje te tellen, konden we uitspraken doen over hun argumentatiekracht.

hoofdstuk 2 | pagina 32

Waardenoriëntatie bij zakelijke probleempjes

Ongeveer 20% van de leerlingen koos ervoor om een zeer oude kerk af te laten afbreken ten gunste van een hotel met zwembad. Twee derde van deze groep oriënteerde zich hierbij op de economische waarde van een hotel voor het dorp. Ongeveer 80% van alle leerlingen wilden de kerk behouden ten koste van dit hotel. Zij beriepen zich daarbij vooral op de culturele i.c. de historische waarde van de kerk. Er waren hierbij geen verschillen tussen jongens en meisjes.

Gesteld voor de keus tussen twee repen chocola zou 40% van de leerlingen de goedkoopste reep kopen en 60% de identieke maar iets duurere Max Havelaar-reep; de goedkoopste reep werd vooral aangeschaft vanuit economische en de duurste vanuit politieke overwegingen. Jongens kozen relatief vaker voor de economische argumenten dan meisjes.

Ruim 15% van de leerlingen wilde de vestiging van een patatkraam in een natuurgebied wel toestaan, ook weer vooral vanuit economische overwegingen. Een ruime meerderheid van zo'n 85% wilde dat niet. Zo'n 70% van hen deed dit uit overwegingen van natuurbescherming. Er waren hierbij geen grote verschillen in waardenoriëntatie tussen jongens en meisjes.

paragraaf 3.2.1 -3.2.3 | pagina 41

Waardenoriëntatie bij sociale probleempjes

In het eerste probleempje vragen een paar jongens hun klasgenoten om mee te helpen om met geweld een afgepakte fiets terug te halen in een ruzie met leerlingen van een andere school. Ruim 15% van de leerlingen zou wel op zo'n uitnodiging in willen gaan. Zo'n 80% van deze leerlingen bestaat uit jongens. Bijna de helft van deze groep argumenteert vanuit een sociaal-exclusieve waardenoriëntatie en gaat mee uit solidariteit met hun klasgenoten. Anderen gaan mee vanuit een individueel rechtvaardigheidsgevoel, of omdat ze wel zin hebben in vechten.

Bijna 85% van de leerlingen kiest een andere oplossing. Een kleine 35% kiest voor een sociaal- inclusieve argumentatie, gelooft in de uiteindelijke redelijkheid van de andere partij en kiest voor bemiddeling of onderhandeling; 25% van de leerlingen kiest voor een strategische oriëntatie en bedenkt deels listige tactieken om zonder vechten de fiets terug te krijgen en bijna 15% redeneert individueel-inclusief en wil met de wet op hun hand de politie inschakelen.

In het tweede probleempje verschijnt er een nieuwe leerling op het schoolplein die nog niemand kent. Ze staat duidelijk wat verlegen te kijken naar het spel van een groepje meisjes. Meer dan 95% van de leerlingen vindt in dit geval dat je die leerling moet uitnodigen om mee te spelen. Bijna iedereen beroept zich hierbij op sociaal-inclusieve argumenten. Slechts 5% denkt er anders over. Bij dit groepje domineren individueel-inclusieve argumenten.

In het derde probleem moet oma's stoep sneeuwvrij gemaakt worden. Zo'n 60% van de leerlingen wil dat wel doen, als vader en moeder er geen tijd voor hebben. Ook al kunnen ze dan niet dadelijk met hun nieuwe speelgoed spelen. Meisjes zijn hulpvaardiger dan jongens. Twee derde van de meisjes wil helpen tegen de helft van de jongens . Zo'n 70% van de leerlingen wil vooral helpen uit sociale overwegingen: uit bezorgdheid of respect voor oma. Ruim 20% wil dit doen uit een gevoel van individuele verantwoordelijkheid.

Er is een kleine 40% van de leerlingen die oma niet wil helpen. Deze leerlingen beroepen zich voor 75% op hun individuele rechten om zelf te beslissen wat ze willen. Een kleine 15% van de leerlingen heeft strategische argumenten om niet te helpen. Meestal proberen ze het sneeuwschuiven af te schuiven op een ander die dat naar hun mening beter kan doen.

paragraaf 3.2.4 -3.2.6 | pagina 77

Argumentatiekracht

Argumentatiekracht werd berekend door het aantal bruikbare argumenten te tellen. Er werd ook verschil gemaakt in eenzijdige en meezijdige argumentatie. Dat laatste betekent dat er ten aanzien van het eigen oordeel tenminste een argument vóór en een argument tegen het eigen standpunt wordt aangevoerd. Vanwege het belang dat we hechten aan meezijdige argumentatie werd de argumentatiekracht daarbij met één punt opgehoogd. Het gemiddeld aantal leerlingen dat niet in staat is een tweezijdige argumentatie te leveren is ongeveer 23%. Ongeveer 15% van de leerlingen behaalt de maximale score van twee voor en twee tegenargumenten. De overige leerlingen scoren daartussenin.

hoofdstuk 3 pagina | 40

De invloed van geslacht, formatiegewicht en stratum op de argumentatiekracht

Bij de zakelijke probleempjes is er geen significant verschil in argumentatiekracht tussen jongens en meisjes. Bij twee van de drie sociale opdrachten is de argumentatiekracht van de meisjes echter evident beter dan die van de jongens. Dit geldt ook als we corrigeren voor de andere variabelen.

Wat betreft de formatiegewichten verschillen de 1.00-leerlingen niet van de 1.25-leerlingen. De 1.90-leerlingen scoren gemiddeld wel lager. Als we in de analyse alleen leerlingen meenemen met de gewichten 1.00 en 1.90, dan blijkt dat het verschil in krachtscore significant is.

De scores op de stratum 1- en 2-scholen verschillen beide significant van de scores op stratum 3-scholen.

hoofdstuk 4 | pagina 124

De invloed van kennis op de argumentatiekracht

Er is een sterke relatie tussen de argumentatiekracht van de leerlingen zoals die hier geoperationaliseerd is en de scores op de kennistoetsen voor burgerschap van leerlingen. Dit geldt met name voor de scores op de kennistoetsen Politiek burgerschap en Economisch burgerschap. Alleen bij sociaal- culturele kennis is de relatie iets zwakker. Leerlingen verschillen ook in de mate waarin ze het nieuws volgen. Hier blijkt dat een hogere mate van volgen van nieuws positief samenhangt met de score voor beoordelen en argumenteren. Dit gaat op voor zowel het volgen van nieuws via de krant als via het internet. Als we lage argumentatiekracht contrasteren met hoge argumentatiekracht zijn de effectgroottes betekenisvol, maar klein.

hoofdstuk 4 | pagina 126

Inhoud

Samenvatting	4
Inleiding	11
1 Domeinbeschrijving voor oordelen en argumenteren als onderdeel van burgerschapsvorming	15
1.1 Inleiding	16
1.2 Zakelijke oriëntatiekaders voor het basisonderwijs: natuur, economie, politiek, cultuur.	20
1.3 Sociale oriëntatiekaders in de democratische rechtstaat	24
1.3.1 Inleiding	24
1.3.2 Modellen van democratie	25
1.4 Sociale oriëntatiekaders voor het onderwijs: strategisch, individueel, sociaal, inclusief, exclusief	28
2 Het peilingsonderzoek	31
2.1 De peilingsinstrumenten	32
2.2 Steekproef van scholen en leerlingen	34
2.3 De uitvoering van het onderzoek	34
2.4 De analyses van de resultaten	35
3 Resultaten van de opdrachten	37
3.1 Inleiding	38
3.2 Resultaten per opdracht	41
3.2.1 Opdracht 1: De oude kerk	41
3.2.1.1 De opdracht	41
3.2.1.2 Keuze en achtergrondkenmerken	42
3.2.1.3 Argumenten: soorten en frequentie	43
3.2.1.4 Waardenoriëntatie	48
3.2.1.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore	53
3.2.2 Opdracht 2: De chocoladereep	54
3.2.2.1 De opdracht	54
3.2.2.2 Keuze en achtergrondkenmerken	55
3.2.2.3 Argumenten: soorten en frequentie	55
3.2.2.4 Waardenoriëntatie	59
3.2.2.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore	63
3.2.3 Opdracht 3: Een patatje van Adje	65
3.2.3.1 De opdracht	65
3.2.3.2 Keuze en achtergrondkenmerken	66
3.2.3.3 Argumenten: soorten en frequentie	66
3.2.3.4 Waardenoriëntatie	71
3.2.3.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore	76
3.2.4 Opdracht 4: De afgepakte fiets	77
3.2.4.1 De opdracht	77
3.2.4.2 Keuze en achtergrondkenmerken	78
3.2.4.3 Argumenten: soorten en aantallen	78
3.2.4.4 Waardenoriëntatie	87
3.2.4.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore	92

3.2.5	Opdracht 5: Het nieuwe meisje	94
3.2.5.1	De opdracht	94
3.2.5.2	Keuze en achtergrondkenmerken	95
3.2.5.3	Argumenten: soorten en frequentie	95
3.2.5.4	Waardenoriëntatie	102
3.2.5.5	Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtscore	106
3.2.6	Opdracht 6: Sneeuwruimen bij oma	107
3.2.6.1	De opdracht	107
3.2.6.2	Keuze en achtergrondkenmerken	108
3.2.6.3	Argumenten: soorten en frequentie	108
3.2.6.4	Waardenoriëntatie	114
3.2.6.5	Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtscore	118
4	Verschillen tussen leerlingen	121
4.1	Inleiding	122
4.2	Het effect van de leerlingkenmerken geslacht, leerlinggewicht en stratum	124
4.3	Het effect van kennis- en gedragsvariabelen	126
	Literatuur	131

Inleiding

Inleiding

In 1986 is in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) gestart. Het belangrijkste doel van het project is het periodiek verzamelen van gegevens over de kwaliteit van het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Deze onderzoeksresultaten bieden een empirische basis voor de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs. Het onderzoek richt zich op drie vragen: Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in een bepaald leer- en vormingsgebied? Welke resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden zijn er gerealiseerd? Welke veranderingen of ontwikkelingen in aanbod en opbrengst zijn er in de loop van de tijd te traceren? Peilingsonderzoek is één van de instrumenten van de overheid voor externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs (Netelenbos, 1995). Maar daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het basisonderwijs. We denken daarbij aan, onderzoekers en ontwikkelaars van lesmethoden, onderwijsorganisaties, onderwijsbegeleiders, lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en betrokken ouders.

In de periode mei/juni 2009 is in jaargroep 8 van het basisonderwijs voor de eerste keer een peilingsonderzoek Actief burgerschap en sociale integratie uitgevoerd. Dit leerstofgebied is nieuw in het kader van peilingsonderzoek, maar inhoudelijk zijn er duidelijk verbanden te leggen naar onderwerpen die in eerdere peilingen werden geschaard onder geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappelijke verhoudingen en natuuronderwijs.

In de aanloop naar deze peiling is uitgebreid aandacht besteed aan de ontwikkeling van een passende domeinbeschrijving, die richting geeft aan de invulling van dit peilingsonderzoek. In 2011 is in de Balans Actief burgerschap en sociale integratie (PPON-reeks nr. 45) verslag gedaan van het leer- en vormingsaanbod van de scholen op het gebied van burgerschap. Het ging hierbij zowel om het kennisaanbod als om het aanbod met betrekking tot actieve deelname aan de samenleving en sociale integratie. Wat betreft de resultaten van leerlingen rapporteerden we in die balans over het onderdeel kennis en inzichten. En hoewel het de vraag is in hoeverre de manier waarop leerlingen van groep 8 feitelijk actief aan de samenleving deelnemen een resultaat is van het onderwijs, hebben we hiervan in die balans ook verslag gedaan. Zo zijn we bijvoorbeeld nagegaan of leerlingen actief deelnemen aan de samenleving door bijvoorbeeld lid te zijn van verenigingen of kerkgenootschappen, door het nieuws te volgen, of door mee te doen aan activiteiten met een maatschappelijk doel.

Burgerschapsvorming heet in de Wet op het basisonderwijs Actief burgerschap en sociale integratie. Met de toevoegingen 'actief' en 'sociale integratie' wordt aan burgerschapsvorming een normatieve inhoud gegeven: burgerschapsvorming moet gericht zijn op cohesie en samenhang in de samenleving.

Uit de toelichting op de wet blijkt dat deze normatieve benadering bewust gekozen is. De wetgever vindt meer cohesie belangrijk voor het goed functioneren van de samenleving, terwijl die cohesie bedreigd wordt door 'ontwikkelingen als mondialisering, doorgeschoten individualisering en veelkleurige immigratiestromingen'¹.

Met deze normatieve taakstelling is duidelijk dat een PPON-onderzoek over burgerschapsvorming in Nederland ook wat betreft de peiling van de leerresultaten niet beperkt kan blijven tot kennis en inzichten, zoals dat in de traditie van het leerplan plaatsvindt bij vakken als staatsinrichting en geestelijke stromingen. Ook de leerresultaten van het vermogen om waardevolle keuzes te maken en daadwerkelijk actief mee te doen aan de samenleving en zo bij te dragen aan sociale integratie moet in het onderzoek betrokken worden.

1 MOCW (2005)

In deze balans worden oordelen en argumenteren beschouwd als verbindende schakels tussen sociaal-maatschappelijke waardenoriëntatie en actief burgerschap en sociale integratie. Deze balans is een aanvullend deel op de Balans Actief burgerschap en sociale integratie (PPON-reeks nr. 45) die in 2011 verscheen. Aanvankelijk was het de bedoeling in die balans in een apart hoofdstuk te rapporteren over de resultaten op de taken betreffende oordelen en argumenteren. Uiteindelijk is er vanwege de omvang van de rapportage voor gekozen om dit afzonderlijk te publiceren..

In hoofdstuk 1 geven we aan waarom we een onderzoek naar de prestaties van leerlingen op het gebied van oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie van belang vinden. In hoofdstuk 2 beschrijven we de opzet en uitvoering van het onderzoek. In hoofdstuk 3 berichten we over de resultaten van de leerlingen op de hen voorgelegde opdrachten. Door analyse van hun argumenten gaan we na op welke maatschappelijke en sociale waarden leerlingen zich oriënteren als ze een oordeel geven over een sociaal-maatschappelijk probleem. De kracht van hun argumentatie meten we door na te gaan na hoe goed leerlingen in staat zijn om bruikbare argumenten bij een probleem te geven. In hoofdstuk 4 beschrijven we de effecten van achtergrondfactoren zoals geslacht en formatiegewicht op de argumentatiekracht van leerlingen. Ook gaan we na in hoeverre er samenhang is tussen de argumentatiekracht van leerlingen en hun scores op de kennistoets.

Onderzoek naar waardenoriëntatie via oordeelsvorming en argumentatievermogen van kinderen staat nog in de kinderschoenen. Dit onderzoek is dan ook bedoeld om te verkennen in hoeverre de hier gevolgde methode geschikt is om de waardenoriëntatie te meten die aan de basis ligt van ieder besluit om in allerlei sociaal-maatschappelijke kwesties al dan niet actief mee te doen als burger in en in welke richting. Dit onderzoek impliceert ook opvattingen over actief burgerschap als leerresultaat van onderwijs en aanwijzingen voor het bevorderen onderwijs en leren op dit gebied. Gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek moeten de in dit hoofdstuk gerapporteerde onderzoeksresultaten met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Ten slotte: hoe moeten we de gegevens die uit dit onderzoek naar voren komen waarderen in termen van goed burgerschap? Hebben leerlingen in hun waardenoriëntaties voldoende oog voor belangrijke maatschappelijke kaders: natuur (ecologische waarden; duurzaamheid), voor doelmatigheid (economische waarden), voor rechtvaardigheid (politieke waarden)? Hebben ze ook voldoende oog voor sociale aspecten die bij burgerschap van belang geacht worden, zoals sociale cohesie en pluraliteit? Om op deze vragen een antwoord te krijgen zou nader onderzoek met betrekking tot de geconstateerde waardenoriëntaties nodig zijn. Vanwege het exploratieve karakter van dit deel van de peiling was daar echter nog niet in voorzien.

Jan van Weerden
Projectleider PPON

1 Domeinbeschrijving voor oordelen en argumenteren als onderdeel van burgerschapsvorming

1 Domeinbeschrijving voor oordelen en argumenteren als onderdeel van burgerschapsvorming

Een domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om kennis, inzicht en vaardigheden van leerlingen te meten. Zij bestaat uit een structurele beschrijving van het leer- en vormingsgebied in de vorm van een beargumenteerd en geordend overzicht van leer- en vormingsdoelen en een beschrijving van de daarbij horende leerinhouden. Omdat PPON een landelijk peilingsonderzoek is, moeten hier vooral beproefde welomschreven doelen c.q. leerstofdomeinen worden geëvalueerd die in het onderwijs in belangrijke mate geaccepteerd zijn.

1.1 Inleiding

Oordelen en argumenteren in relatie tot burgerschap

De balans Oordelen en argumenteren sluit aan bij de balans Actief burgerschap en sociale integratie uit 2011. Dit geldt ook voor de domeinbeschrijvingen van beide balansen. Wat we in de vorige balans een kerntaak van de burger noemden: *het verstandig zoeken naar het juiste evenwicht tussen pluraliteit en gemeenschappelijkheid in het publieke domein* (Wagenaar et. al, 2011, p. 24), wordt in deze balans nader uitgewerkt.

We stelden daar dat burgerschapstaken in de praktijk steeds als een appèl (Wagenaar et. al., 2011, p. 25) verschijnen in concrete situaties in het publieke domein. Of daaraan gehoor wordt gegeven hangt af van de bereidheid en het vermogen van de betrokkene(n). Op de vraag aan welke eisen de burger daarbij minimaal moet voldoen, stelden we in navolging van Van Gunsteren (1992) dat burgerschap in een democratische en pluriforme samenleving berust op drie pijlers: autonomie, loyaliteit en oordeelkundigheid (Wagenaar et. al, 2011, p. 27).

Autonomie betekent dat de burger een zekere mate van vrijheid moet hebben om eigen beslissingen te nemen en keuzes te kunnen maken. Loyaliteit is te kenschetsen als een gevoel van verbondenheid met anderen en met een vertrouwde omgeving. Oordeelkundigheid omschreven wij als het vermogen om in allerlei concrete sociaal-maatschappelijke situaties bewust en met verstand van zaken keuzes te kunnen maken. Keuzes geven richting aan het handelen. Door handelen krijgt de samenleving vorm.

We stelden ook dat daarom het oordeelsvermogen in opvoeding en onderwijs gescherpt moet

worden.¹ Kennis van de samenleving en van menselijke verhoudingen is daarbij heel belangrijk, samen met gevoelens van autonomie en loyaliteit. Zonder een goed ontwikkeld gevoel van autonomie ontbreekt het al gauw aan zelfvertrouwen om een eigen oordeel te ontwikkelen. Zonder gevoel van loyaliteit ontbreekt al gauw de drijfveer om zich in te zetten voor een gemeenschappelijke zaak (Wagenaar et. al, 2011, p. 28).

We constateerden dat veel van de kennis die voor de ontwikkeling van het oordeelsvermogen nodig is, vervat is in de kerndoelen. De leerstofgebieden rekenen, taal en met name wereldoriëntatie dragen aan deze ontwikkeling bij. Specifieke wereldoriëntatiekennis op het gebied van burgerschap in relatie tot de domeinen markt, staat en burgermaatschappij is gepeild in de balans Actief burgerschap en sociale integratie. Algemener kennis over de wereld die voor de ontwikkeling van het oordeelsvermogen van belang is, zoals aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs, worden al gedurende meer dan twintig jaar in afzonderlijke PPON-peilingen getoetst. In de balans Oordelen en argumenteren is onderzocht in hoeverre de leerlingen daadwerkelijk in staat zijn tot een evenwichtige oordeelsvorming als een appel op hen gedaan wordt in een concrete sociaal-maatschappelijke situatie. U vindt in dit rapport een verslag van de opzet, uitvoering en resultaten van dit onderzoek.

Oordelen en argumenteren als onderwerp van onderwijs en toetsing

Kan oordelen en argumenteren een doel zijn van onderwijs en toetsing? Of anders geformuleerd: kan oordelen en argumenteren een leerdoel zijn? Leren betekent altijd gedragsverandering; wie iets geleerd heeft kan iets wat hij eerst niet of niet zo goed zo goed kon later wel, of beter. Als oordelen en argumenteren een leerdoel kan zijn, dan moet er verschil zijn aan te geven tussen goed en slecht argumenteren. Maar wat is goed argumenteren? Ergo, wat kan iemand die goed argumenteert beter dan iemand die dat slecht kan?

Zijn er voor de kwaliteit van een argument wel objectieve criteria te geven? Is de kwaliteit van een argument niet per definitie subjectief, dat wil zeggen, onmiddellijk gekoppeld aan het eigen standpunt? Beschouwen we een goed onderbouwd oordeel niet als een oordeel dat overeenkomt met het eigen standpunt? Zijn voor ons goede argumenten niet identiek met argumenten die het eigen standpunt ondersteunen? En doen we argumenten die tegen dit standpunt ingaan niet per definitie af als slechte argumenten? Als dat zo zou zijn, dan valt iedere objectieve basis onder de kwaliteit van argumenten weg, want meningen zijn nu eenmaal subjectief.

Wat ons betreft is er echter wel degelijk kwaliteitsverschil verschil tussen argumenten. Om het onderscheid tussen goede en slechte argumenten duidelijk te maken moeten we eerst een onderscheid maken tussen de kwaliteit en de werking van een argument. De werking van een argument is grotendeels afhankelijk van het subject van de spreker, zijn uitstraling (charisma), zijn status in de groep. Een argument wordt op zichzelf niet beter of slechter door de manier waarop het gebracht wordt. Of het nu naar voren gebracht wordt met grote welsprekendheid door een spreker met een grote uitstraling, of op een saaie toon door een weinig aansprekend persoon. Alleen de werking van het argument verandert door de overtuigingskracht van de spreker.

De werking is ook afhankelijk van het subject van de toehoorder(s). Een argument tegen het eten van vlees is waarschijnlijk overtuigender in kringen van vegetariërs dan van keurslagers.

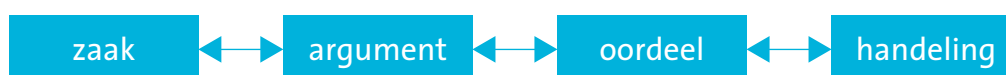
1 In een domeinbeschrijving van een PPON-balans is geen ruimte voor filosofische beschouwingen. We geven daarom op deze plaats slechts een beknopte praktische verantwoording van het belang van oordelen voor burgerschapsvorming. Dat neemt niet weg dat over de aard en het belang van oordelen als aspect van denken en handelen veel meer te zeggen is. Een uitvoerige filosofische inleiding over oordeelsvermogen is reeds te vinden bij Kant in zijn *Kritik der Urteilskraft* en bij Hannah Arendt (1982/vert. 1996) die bij Kants ideeën aansluit. Vanwege het vermogen zich in een ander te verplaatsen – door Kant ‘erweiterte Denkart’ genoemd – stelt Arendt dat oordeelsvermogen het meest politieke vermogen van de mens is. (p. 19)

Daarom is ook het effect van een argument op de toehoorder geen objectieve maatstaf voor de kwaliteit van een argument. Willen we de kwaliteit van argumenten objectief meten, dan moeten we ze loskoppelen van psychologische effecten die te maken hebben met de uitstraling van de boodschapper of de ontvankelijkheid van de ontvanger.

Als de kwaliteit van een argument niet verbonden kan worden met de spreker of de ontvanger, dan blijft er nog maar één mogelijk verband over en dat is *het verband tussen het argument en de casus in de werkelijkheid, ofwel de zaak waarnaar dit argument verwijst*.

Om het verband tussen het argument en de zaak te verduidelijken maken we gebruik van het volgende schema.

Verband tussen zaak en argument



Argumenteren en oordelen worden wel taalhandelingen of communicatieve handelingen genoemd (Habermas, 1981). Met het schema laten we zien dat het argument en het oordeel fungeren als verbindende schakels tussen de zaak en het feitelijke handelen ten opzichte van die zaak.

Onder de zaak (de casus) verstaan we de stand van zaken in een concrete sociaal-maatschappelijke situatie nog zonder dat we daar betekenis aan hebben gegeven en een keuze hebben gemaakt voor het handelen. Onder het oordeel verstaan de keuze die we maken uit de mogelijke handelingsperspectieven die er ten opzichte van de zaak zijn en een voorbereiding tot het feitelijke handelen dat daarop volgt. Het argument is een taalhandeling, waarmee de spreker twee dingen tegelijk doet. Hij verantwoordt zich en hij roept daarmee op tot het oordelen in een bepaalde richting ten aanzien van de zaak. Om zijn oordeel kracht bij te zetten, om aan te geven dat zijn oproep de 'juiste' richting is, wijst de spreker op bepaalde aspecten van de zaak die voor hem/haar belangrijk zijn. Het argument dient dus als een verantwoording voor het voorgestelde handelen, maar er is daarbij zelden sprake van een uitputtende verklaring. Daarvoor is het argument bijna altijd te beknopt en te eenzijdig. We kunnen daarom zeggen dat het argument een symbolische functie heeft, dat wil zeggen: het functioneert als een structuurbegrip dat een samenhang van ideeën (een ideeënstelsel) representeert (symboliseert).² Een structuurbegrip symboliseert de gedachtenwereld van achterliggende ideeën en is zo het symbool van een op een bepaalde manier gestructureerde werkelijkheid. Tevens is het een uitnodiging tot een bepaalde vorm van inzicht, tot een oordeel en tot deelname aan de op deze wijze gestructureerde werkelijkheid.

Zo worden de schoolvakken gesymboliseerd door de structuurbegrippen, en de symbolwaarde stijgt naarmate de docent er beter in slaagt het vak zo te brengen, dat het uitdaagt tot inzicht en tot actieve deelname.

Los van een verwijzing naar zo'n samenhangend ideeënstelsel hebben argumenten geen waardevolle betekenis, ergo zijn ze niet waarde-geladen. Zo'n stelsel van met elkaar samenhangende ideeën noemen we in het vervolg een oriëntatiekader, omdat dit woord aansluit bij het woord wereldoriëntatie dat verwijst naar de schoolvakken die de leerlingen leren om via verschillende kaders van structurering via begrippenstelsels³ naar de wereld te kijken. Zo'n oriëntatiekader kan voortvloeien uit kennis over de natuur, uit kennis over het

2 Een symbool zien we met Gurvitch (1950, p. 358) en Ponsioen (1952, p.89-92) als een element in de sociale werkelijkheid, dat als aanhechtingspunt dient voor onze onmiddellijke gevoelens, gedachtenstromen en strevingen in de sociale werkelijkheid. Het is zo een uitnodiging voor het handelen in een bepaalde richting

3 Voor een eigentijdse verhandeling over het leren van begrippen in samenhang zie Merrill (2002).

doelgerichte handelen van mensen, zoals hun streven naar welvaart, maar ook uit kennis over menselijke verhoudingen, al dan niet mythologisch of religieus gefundeerd.

Als we een argument zien als een verantwoordende schakel tussen kennis en handelen, dan krijgt een argument waarde zodra het de zaak belicht vanuit een sociaal-maatschappelijk oriëntatiekader. Aan de samenhang die het oriëntatiekader biedt, ontleent het argument zijn waarde. Op deze manier is het argument de vindplaats van de waardenoriëntatie van de spreker. Niet alle argumenten verwijzen naar een sociaal-maatschappelijke waardenoriëntatie. Sommige argumenten zijn alleen ingegeven door een strikt persoonlijke smaak of belang.

Die argumenten noemen we ego-argumenten.

We gaan er vanuit dat de kwaliteit van het argumenteren hoger wordt, naarmate iemand meer argumenten aanvoert die verwijzen naar, liefst verschillende, sociaal-maatschappelijke oriëntatiekaders. We spreken in dit verband van de argumentatiekracht van een leerling.⁴

Als we er in slagen om met behulp van de begrippen waardenoriëntatie en argumentatiekracht greep te krijgen op de kwaliteit van argumenteren, dan biedt dit perspectief voor een belangrijk aspect van de burgerschapsvorming op school: het met behulp van goede argumenten evenwichtig oordelen in sociaal-maatschappelijke situaties. Om de relatie aan te geven tussen deze competentie en burgerschapsvorming verwijzen we nog eens naar wat we een kerntaak van de burger hebben genoemd: *het verstandig zoeken naar het juiste evenwicht tussen pluraliteit en gemeenschappelijkheid in het publieke domein*.

Voor het onderwijs betekent leren argumenteren het bewust gebruiken van de sociaal-maatschappelijke oriëntatiekaders bij het vormen van het oordeel over een sociaal-maatschappelijke kwestie. Het onderwijs kan daar een bijdrage aan leveren door leerlingen inzicht te geven in de verschillende oriëntatiekaders die voor het oordelen en argumenteren van belang zijn. Vervolgens kan het onderwijs een oefenplaats zijn in het gebruik van deze kaders in praktische situaties, bijvoorbeeld ook door het bespreken van sociaal-maatschappelijke problemen, waarin oordelen en argumenteren over hoe er het beste gehandeld zou kunnen worden. Het spreekt vanzelf dat daarbij alleen die problemen geschikt zijn die voor leerlingen vanuit hun leef- en belevingswereld te overzien zijn.

Kan de kwaliteit van het argumenteren met behulp van de begrippen waardenoriëntatie en argumentatiekracht getoetst worden? In het onderhavige exploratieve onderzoek hebben we dit geprobeerd door de leerlingen een aantal concrete sociaal-maatschappelijke probleempjes voor te leggen die op hun niveau te overzien zijn. We hebben de leerlingen gevraagd om hierover een oordeel te geven en vervolgens dit oordeel te beargumenteren met voor- en tegenargumenten. De kwaliteit van de argumentatie is in kaart gebracht door vast te stellen of de argumenten die de leerlingen gaven, teruggevoerd konden worden naar sociaal-maatschappelijke oriëntatiekaders en door te bekijken hoeveel van zulke argumenten de leerlingen in staat waren te geven.

Oriëntatiekaders als basis voor oordelen en argumenteren

Om met succes de argumenten die leerlingen geven terug te kunnen voeren op belangrijke oriëntatiekaders, moeten we die oriëntatiekaders kunnen beschrijven. Om wat voor kaders gaat het? Het gaat zowel om zakelijke oriëntatiekaders die kennis van de natuur, kennis over de samenleving en de mens ordenen, als om sociale kaders die de verhoudingen tussen mensen belichten.

Binnen zakelijke oriëntatiekaders gaat het vooral om modellen die van belang zijn voor het begrijpen van het functionele handelen. Over die zakelijke oriëntatiekaders en de wijze waarop de basisschool daaraan met name in wereldoriënterende vakken aandacht besteedt, hebben we

⁴ Argumentatiekracht is dus iets anders dan overtuigingskracht. Overtuigingskracht heeft vooral te maken met de retorische vermogens en het charisma van de spreker.

in de balans Actief burgerschap en sociale integratie al het een en ander opgemerkt (Wagenaar et.al., 2011, pag. 30 e.v.). Daarom volstaan we in deze balans met het beschrijven van de voornaamste zakelijke oriëntatiekaders in een viertal basisinzichten (paragraaf 1.2).

Sociale oriëntatiekaders gaan over modellen die in de democratische samenleving een leidraad vormen voor de verhoudingen tussen mensen. Sommige van deze modellen beschouwen deze relaties uitsluitend functioneel; als zakelijke relaties, of machts- en gezagsrelaties. Bij andere modellen zijn moreel-ethische opvattingen over menselijke verhoudingen in het geding zoals vrijheid en solidariteit.

De sociale oriëntatiekaders hebben we in de balans Actief burgerschap en sociale integratie beschreven met behulp van de begrippen pluriformiteit & gemeenschappelijkheid en autonomie & loyaliteit (Wagenaar et.al., 2011, pag. 22 e.v.). Deze begrippen behoren gewoonlijk tot de impliciete omgangsvormen en maken niet expliciet deel uit van de leerstof. Daardoor is het moeilijk om daaruit belangrijke modellen af te leiden die kunnen dienen als oriëntatiekaders.

Op zoek naar belangrijke sociale oriëntatiekaders kunnen we daarom op deze plaats niet heen om een theoretisch intermezzo. Hierin geven we een beknopte uiteenzetting van de belangrijke modellen die bepalend zijn voor het denken over menselijke verhoudingen in de tegenwoordige democratie. Ieder model benadrukt bepaalde waarden. We beschrijven deze modellen in paragraaf 1.3. Hoewel deze modellen theoretisch en abstract van aard zijn, bieden ze een paar oriëntatiekaders die ook in het sociale leven van leerlingen en in allerlei opvoedingssituaties op de basisschool een rol spelen.

1.2 Zakelijke oriëntatiekaders voor het basisonderwijs: natuur, economie, politiek, cultuur

Als leerlingen bij burgerschapsvorming moeten leren compromissen te sluiten, eigen meningen te formuleren en de mening van anderen te waarderen, dan moeten ze leren dat er meer visies op een probleem mogelijk zijn. Als kinderen moeten leren op den duur onder eigen verantwoordelijkheid te denken en beslissingen te nemen, dan moeten ze leren een probleem vanuit verschillende oriëntatiekaders te bekijken. Welke zijn dat? Prominent in onze samenleving blijkt telkens weer dat **natuur, economie, politiek en cultuur** overheersende kaders zijn. Ze zijn terug te vinden als rubrieken in kranten, als indelingscategorieën voor bibliotheken, televisieprogramma's, en ook de Argumentenfabriek gebruikt deze indeling om argumenten te ordenen.⁵ Bijvoorbeeld: men kan het verschijnsel bosbouw in Nederland benaderen vanuit het streven van de mens naar economische welvaart, vanuit het belang van bossen voor recreatie, vanuit het oogpunt van natuur- en milieubescherming of juridisch vanuit het door de politiek opgestelde bestemmingsplan. Bij elk van deze oriëntatiekaders passen ook theoretische begrippenkaders (discoursen) van biologie en natuurwetenschappen, economie, politieke en juridische wetenschappen en landschapsarchitectuur en planologie. Vaak is er bij de benadering van een verschijnsel in het licht van maatschappelijke waarden sprake van een spanningsveld, doordat twee of meer waarden met elkaar in conflict zijn. Leerlingen moeten leren zulke spanningsvelden te onderkennen en daarbij weloverwogen keuzes leren maken. Dat kan niet zonder kennis die de leerlingen in staat stelt verschijnselen in de wereld te begrijpen. Zowel voor het belichten van een zaak vanuit verschillende invalshoeken, als voor het verkrijgen van inzicht zijn de wereldoriëntatievakken natuuronderwijs, aardrijkskunde en geschiedenis de geëigende middelen.

Deze vakken verschaffen leerlingen belangrijke oriëntatiekaders en laten zien hoe deze

⁵ Stemwijzer: voor of tegen een hecht Europa (2012, 8/9 sept.) *NRC Weekend*, Economie, pag.6. Zie ook: Argumentenfabriek.nl

kaders de verschijnselen helpen verklaren, gespreid in ruimte en tijd. Deze oriëntatiekaders bevatten, zoals gezegd, niet alleen de kennis, maar ook de uit de samenhang van deze kennis voortvloeiende waarden. Beide vormen de 'grondstof' voor een met argumenten te verantwoorden oordeel over verschijnselen hier en nu.

Hieronder geven we in het kort een overzicht van de voornaamste oriëntatiekaders binnen de wereldoriëntatievakken.

Oriëntatiekader Z1 Natuur: afhankelijkheid van de natuur

Een groot gedeelte van wat in en op en boven de aardkorst (in de atmosfeer) aan leven en aan dode stof voorkomt (in het vervolg: natuur) is noodzakelijk voor het menselijke leven. Daarzonder kunnen mensen zich niet voeden, zichzelf en anderen niet beschermen, niet wonen.

Natuurlijke processen van ontstaan en vergaan zorgen ervoor dat wat zich in, op en boven de aardkorst (in de natuur) bevindt weliswaar steeds verandert (evolueert) maar niet vermindert.

Relatie met basisleerstof uit de kennisgebieden

Inzicht in de natuur wordt verkregen door leerstof, vermeld in de domeinbeschrijvingen voor:

Natuuronderwijs

- organismen, voortplanting > levenscyclus
- afhankelijkheid organismen van elkaar en van omgeving: wisselwerking
- voedselketen
- kringloop van mineralen
- kringloop van gassen.

Geschiedenis

- de prehistorie
- prehistorische jagers en verzamelaars
- prehistorische landbouwers

Aardrijkskunde

- aarde en landschappen
- landschappen op de wereld

Oriëntatiekader Z2 Economie: streven naar welvaart

Om te kunnen overleven en om welvarender te worden, produceren mensen voedsel, goederen en verlenen ze elkaar diensten. Ze gebruiken daarbij steeds meer technische hulpmiddelen om efficiënter en effectiever (goedkoper) te kunnen produceren.

Bij deze productie en dienstverlening gebruiken en verbruiken steeds meer mensen steeds meer van wat er in de natuur voorkomt. Dit gebeurt op verschillende manieren in rijke en in arme gebieden op de wereld.

Mensen doen er goed aan:

a de natuur zo te gebruiken dat de mogelijkheden om zich te herstellen in tact blijven;

b verbruik van de natuur (= onherstelbaar gebruik) te verminderen en zo mogelijk te vermijden.

Als dat gebeurt spreken we van duurzaamheid.

Relatie met basisleerstof uit de kennisgebieden⁶

Leerstof over de interactie tussen mensen en natuur is te vinden in de Domeinbeschrijvingen:

Natuuronderwijs

Aanpassing aan de omgeving:

- Duurzaam evenwicht
- Invloed mens: vervuiling, verstoring van omgeving
- Gezondheid

Geschiedenis

In alle perioden van de geschiedenis wordt over economische ontwikkelingen gesproken in relatie tot overleven en het streven naar welvaart. Onder andere zijn de volgende ontwikkelingen hierbij van belang:

Prehistorie

- De overgang van jagen en verzamelen naar landbouw.

Nieuwe tijd 19e eeuw:

- Economische ontwikkelingen: industrie, handel en verkeer.

Nieuwste tijd 20e eeuw:

- Economische en culturele ontwikkelingen: welvaart, techniek.

In de 19e eeuw ontstaat het besef van de waarde van de natuur en ontstaan initiatieven ten behoeve van natuurbehoud.

Dit mondt in de 20e eeuw uit in milieubescherpende maatregelen.

Nieuwe tijd 19e eeuw

- Stadsbeeld, landschap en milieu.

Nieuwe tijd 20e eeuw

- Economische en culturele ontwikkelingen: milieu.

Aardrijkskunde

Economische ontwikkelingen en noodzaak en pogingen tot duurzaamheid komen aan de orde in leerstof over landbouw, industrie en dienstverlening.

Landbouw

- productie in de landbouw
- ruimtelijke aspecten van landbouw
- natuur en milieu

Industrie

- productie in de industrie
- ruimtelijke aspecten van industrie
- natuur en milieu

Dienstverlening

- productie in de dienstverlening
- ruimtelijke aspecten van dienstverlening
- natuur en milieu

⁶ Voor een uitgebreide beschrijving van deze leerstof zie: Thijssen, J., red. (2010), Notté, H., red. (2002), Wagenaar, H., red. (2008).

Oriëntatiekader Z3 Politiek: Rechtvaardige verdeling

De welvaart en de machtsverdeling in de wereld zijn ongelijk verdeeld. De levenscondities van mensen verschillen mede daardoor sterk. Velen zijn gedwongen te leven onder mensonwaardige omstandigheden. Dit roept vragen op over de rechtvaardigheid hiervan. In het licht van intermenselijke relaties en mensenrechten wordt gezocht naar maatregelen om ongelijkheid te verkleinen; mensen hebben het recht op een menswaardig bestaan, zoals iedere dag voldoende voedsel, goede relaties met anderen, scholing, gezondheidszorg, vrijheid en menswaardig werk.

Relatie met basisleerstof uit de kennisgebieden

Natuuronderwijs

Noodzakelijke levensvoorwaarden voor een menswaardig bestaan in verband met gezondheid:
Invloed van de mens op zijn inwendig evenwicht en op het evenwicht in de natuur.

Geschiedenis

Groei van welvaarts- en machtsverschillen verklaren en pogingen beschrijven die gedaan zijn om rechtvaardigheid en onrechtvaardigheid vast te stellen en onrecht te bestrijden.

Welvaartsverschillen:

- In landbouwsamenlevingen: de waarde van grondbezit
- In handelssamenlevingen: de waarde van geld
- In industriële samenlevingen: de waarde van productiemiddelen

Machtsverschillen:

- Ontstaan van machtsverschillen
- Gevolgen van machtsverschillen: discriminatie
- Pogingen om machtsverschillen te verkleinen: emancipatie, revolutie

Streven naar rechtvaardigheid:

- Mensenrechten en overheid

Aardrijkskunde

Welvaartsverschillen verklaren vanuit marktprincipes

Overheidsmaatregelen:

- Regulering

Oriëntatiekader Z4 Cultuur: streven naar waarheid, schoonheid en goedheid

De mensen hebben zich in de loop van de geschiedenis over de aarde verspreid. Daarbij hebben ze verschillende samenlevingsvormen ontwikkeld met eigen talen, leefwijzen, gewoonten gebruiken, godsdiensten en kunst. Door de moderne verkeers- en communicatiemiddelen worden deze verschillende samenlevingsvormen met elkaar in contact gebracht. Dit geeft binnen samenlevingen verrijking maar ook spanningen. Door globalisering van de economie wordt de hedendaagse westerse cultuur steeds meer over de hele wereld verspreid.

Relatie met basisleerstof uit de kennisgebieden

Geschiedenis

- Jagersculturen en landbouwculturen in de prehistorie
- Ontwikkeling van de standenmaatschappij
- Ontwikkeling van de klassenmaatschappij
- Ontdekkings- en andere reizen en de gevolgen van ontmoetingen tussen culturen
- Gevolgen van kolonialisme en imperialisme op culturen
- Ontwikkeling van culturele leefstijlen in de loop der geschiedenis
- Immigranten in Nederland in de 20e eeuw

Aardrijkskunde

- Oorzaken en gevolgen van migratie beschrijven en verklaren
- Spreiding van culturen: wereldgodsdiensten

1.3 Sociale oriëntatiekaders in de democratische rechtstaat

1.3.1 Inleiding

In paragraaf 1.1 stelden we dat burgers voor het voeren van overleg naast zakelijke deskundigheid ook sociale deskundigheid nodig hebben in de vorm van inzicht in menselijke verhoudingen. Want gedeelde kennis over de verhouding tussen jezelf en anderen, over individuele vrijheid en onderlinge solidariteit, rechten en plichten zorgt ervoor dat de onderlinge communicatie doorgaans soepel verloopt via cultuurbepaalde verwachtingspatronen.

In de toelichting op de Wet op het primair onderwijs, artikel 8 lid 3 benadrukt de wetgever nog eens dat leerlingen leven in een parlementaire democratie en een rechtsorde waaraan de bevolking zich onderwerpt via een democratisch gekozen volksvertegenwoordiging die gekozen wordt uit en door de bevolking zelf (MOCW, 2005).

Toch is communicatie binnen een democratische orde niet altijd eenvoudig. De democratische samenleving wordt gekenmerkt door een veelheid aan culturele opvattingen in de vorm van waarden en normen en belangen. De wetgever benadrukt in de toelichting bij de Wet voor actief burgerschap en sociale integratie deze pluriformiteit in de samenleving ook uitdrukkelijk als een waardevol gegeven; om deze verscheidenheid aan opvattingen en belangen te kanaliseren is gedurig onderling overleg nodig tussen groepen c.q. individuen.

Ook onderwijsadviseurs zoals De Winter (2004), Leenders en Veugelers (2004) en Kennedy (2005) zoeken en vinden in de concepten democratie en pluriformiteit een overkoepelend theoretisch kader dat een leidraad zou kunnen vormen bij burgerschapsvorming. Volgens De Winter is *“democratie de cruciale verbindingsschakel, in een samenleving die van oudsher gekenmerkt is door een hoge mate van diversiteit”* (p.7). Burgers moeten volgens De Winter de democratie weer serieus nemen. Hierin kan burgerschapsvorming een belangrijke rol spelen. Democratie is echter allerminst een eenduidig begrip. Veugelers en Leenders onderscheiden binnen een democratisch concept van burgerschap allerlei vormen van menselijke verhoudingen die daarbinnen passen: aanpassingsgericht burgerschap, het individualistisch burgerschap, of het kritisch democratisch burgerschap, die alle leidend kunnen zijn voor het onderwijs (Veugelers en Leenders, 2004). Telkens gaat het daarbij echter om andere aspecten die binnen de democratie de nadruk krijgen. Bij het eerste type is dat het streven naar eenheid, aanpassing en disciplineren, bij het tweede het ontwikkelen van een zelfstandig oordeel en bij het derde multi-perspectiviteit, gevoeligheid voor machtsverschillen en scheppen van ruimte voor minderheidsstandpunten.

In de volgende paragrafen zullen wij nagaan welke oriëntatiekaders ten grondslag liggen aan deze uiteenlopende invullingen van democratisch handelen.

Daartoe geven we in paragraaf 1.3.2 een beknopt overzicht van verschillende modellen van democratie die in de loop der tijd ontwikkeld werden en nog steeds actueel zijn. Zie voor uitvoeriger overzichten Held (1987), Cunningham (2002) Heysse en Goossens (2001) en Rummens (2007)⁷.

Opgemerkt moet worden dat deze modellen ideaal-typisch geschetst zijn en in de praktijk meestal als mengvormen voorkomen. Grofweg kunnen deze modellen verdeeld worden in empirische modellen en normatieve modellen.

Het ligt voor de hand dat deze modellen nogal abstract zijn en daarom niet direct bruikbaar als oriëntatiekader voor leerlingen van de basisschool. Toch werpen de modellen ook voldoende concreet licht op de menselijke verhoudingen om een vertaalslag naar de ‘politiek van het speelplein’ te maken en naar de andere sociale aspecten in de leefwereld van de leerlingen. Deze vertaalslag maken we in paragraaf 1.3.3

⁷ We hebben onze samenvatting vooral ontleend aan Tim Heysse en Wilfried Goossen (2001) en Rummens (2007).

1.3.2 Modellen van democratie

Empirische modellen

Deze modellen analyseren de interacties tussen burgers als strategische en berekenende handelingen. Ze doen geen normatieve uitspraken over hoe democratie zou moeten verlopen, of over hoe burgers zich in een democratie dienen te gedragen, maar geven slechts een beschrijving van hoe de democratie feitelijk functioneert. Daarbij gaat men er steeds vanuit dat actoren binnen dit model gedreven worden door een rationele instrumentaliteit, waarbij ieder individu zo goed mogelijk zijn eigen welbevinden en geluk nastreeft.⁸ In de 20e eeuw zijn verschillende van deze empirische theorieën ontwikkeld (Bijvoorbeeld Schumpeter, 1942; Arrow, 1951, Dahl, 1956). De empirische benadering ziet het democratische proces als een machtsstrijd met als drijfveer de eigenbelangen van politici, organisaties en burgers. Samenleven en sociale integratie zijn in deze visie steeds een vorm van onderhandelen en uitruilen van individuele belangen. Voor idealistische ideeën over democratie zoals gevoeligheid van individuen voor gemeenschapszin, algemeen belang en gemeenschappelijk goed laat de empirische benadering weinig ruimte.

Individuen en belangengroepen handelen hier volgens het machtsmodel waarbij individuen en groepen met inzet van eigenbelang door middel van alle tactische en strategische machtsmiddelen, zoals propaganda maken, lobbyen, bedrijven van achterkamertjespolitiek, en het sluiten van compromissen door het uitruilen van niet vergelijkbare belangen.

Aanhangers van dit model zullen burgerschapsvorming als doel van het onderwijs dan ook vooral zien als het kundig leren onderhandelen met anderen om de eigen belangen zo goed mogelijk te behartigen. Burgers kunnen in de zienswijze van dit model alleen succesvol invloed uitoefenen op politieke beslissingen als ze een machtspositie kunnen opbouwen. Voor mensen met weinig macht (en geld) is dat moeilijk, omdat ze vanuit de inherente logica van deze modellen zullen worden tegengewerkt door mensen met meer macht, die vrezen voor hun eigen machtspositie.⁹

Normatieve modellen

Deze modellen hebben in tegenstelling tot de empirische modellen uitdrukkelijk de ambitie om uitspraken te doen over hoe een democratisch systeem het best georganiseerd kan worden. Vandaar dat deze modellen bekend staan als normatieve modellen. Normatieve auteurs gaan er vanuit dat daar waar mensen samenleven wel degelijk sprake is van een gemeenschappelijk belang: 'het gemeenschappelijk goed'. De meest zuinige definitie daarvan is: de manier waarop de samenleving wordt georganiseerd. Het middel wat de politiek en de burgers ten dienste staat om dit gemeenschappelijk goed te identificeren is overleg op basis van 'praktische redelijkheid'.

Binnen deze normatieve democratische modellen worden drie soorten modellen onderscheiden. Twee soorten, liberale modellen en republikeinse of communautaire modellen schetsen de menselijke verhoudingen vanuit inhoudelijke filosofische theorieën over mens en samenleving. De derde soort, deliberatieve modellen, schetsen de menselijke verhoudingen vanuit de kwaliteit van de interactie. Het normatieve komt hier naar voren in spelregels over redelijkheid en eerlijkheid van communicatie. We geven hierna in het kort de hoofdkenmerken van deze normatieve modellen en hun opvatting over menselijke verhoudingen.

8 Empirische modellen steunen in de kern op het utilitarisme met grondleggers als John Stuart Mills (1861) *Utilitarianism* en Jeremy Bentham (1789) *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*.

9 Hoewel in de dagelijkse praktijk van de politiek en de burger met behulp van empirische modellen veel van het politieke en andere sociale handelen verklaarbaar is, zijn er ook punten waarop empirische modellen tekortschieten. Zo is de aanname dat eigenbelang de enige menselijke drijfveer is, op zijn minst onvolledig. Overall om ons heen is te zien is dat mensen wel degelijk uit loyaliteit belangeloos coöperatief gedrag vertonen en ook empirisch is vastgesteld dat mensen daartoe wel degelijk in staat zijn. Zie: Macky, 1998, p. 91.

Liberale modellen

De liberale traditie staat dan ook wel bekend als de traditie van the rule-of-law, omdat de individuele vrijheidsrechten van de burgers hier centraal staan. Deze vrijheidsrechten vormen een onaantastbaar fundament. De grondwet en andere wettelijke kaders zijn er vooral om de rechten van het individu zo goed mogelijk te beschermen tegen ongewenste inmenging door anderen of door de staat. Het democratisch besluitvormingsproces kan ze niet aantasten. En elke toevallige democratische meerderheid moet er bij al haar beslissingen steeds rekening mee houden. De oudste uitwerkingen van dit liberale gedachtengoed stammen reeds uit de 17e eeuw (John Locke, 1690).

Bekende moderne liberale theorieën in dit verband zijn de theorieën van John Rawls (1971), Ronald Dworkin (1986) en Claude Lefort (1982).

In het liberale model krijgen individuen de vrijheid om met respectering van de vrijheid van anderen, hun eigen voorkeuren te volgen. De grondwettelijke vrijheden garanderen de private autonomie van iedere burger. Dit betekent dat iedereen, vrij van inmenging van anderen of van de staat, het eigen leven autonoom vorm kan geven. Wat betekent dit voor de sociale verhoudingen tussen mensen?

De liberale nadruk op de private autonomie waarborgt de pluraliteit in de samenleving maximaal, want ieder individu krijgt de kans om zich als individu te onderscheiden van anderen. De liberale zienswijze veronderstelt dat de mens een zelfstandig en autonoom subject is.¹⁰

Communitaire modellen

In de republikeinse of communitaire modellen ligt de grondslag van de democratie niet in de individuele vrijheid, maar in het vermogen van het volk, de natie, om zichzelf te besturen. Tegenover het geïsoleerde liberale individu plaatsen zij het sociale individu dat zijn eigen leven alleen vorm en betekenis kan geven binnen de solidariteit van een met anderen gedeelde waardenoriëntatie en normativiteit, een gedeelde traditie van zeden en overtuigingen. De praktische redelijkheid zetelt in deze theorieën niet in de individuele vrijheid, maar in de zeden en gewoonten, ethische opvattingen die een volk kenmerken. De soevereiniteit van een

¹⁰ Er zijn drie belangrijke punten van kritiek te leveren op de liberale zienswijze op menselijke verhoudingen. Ten eerste is in deze theorie het subject al gevormd als een volledig zelfstandig individu nog voordat het sociale bindingen aangaat met anderen. Dat is empirisch onjuist.

Het is een gegeven dat een mens vanaf zijn geboorte hulpeloos is en aangewezen op opvoeding en onderwijs. Loyaliteit in de vorm van liefde en vertrouwen tussen kind, opvoeders en omgeving is een noodzakelijke voorwaarde om dit proces te doen slagen. Daardoor wordt zijn denken en doen van meet af aan bepaald door de binding met de sociale en culturele tradities van de samenleving waarbinnen hij opgroeit. Eenmaal volwassen geworden blijft hij voor een groot deel gevormd door de cultuur waarin hij is opgegroeid. Het tweede punt van kritiek ligt in het verlengde van het eerste. Omdat binnen het mensbeeld van het liberalisme het loyaliteitsbegrip slechts afhankelijk gemaakt wordt van een autonome keuze van een individu, is het liberalisme ook niet in staat om op grond van culturele kenmerken een politieke gemeenschap af te bakenen waar de burger zich mee kan identificeren. Denken over wereldburgerschap, globalisering en Europese integratie en minderheidsgroepen wordt daardoor binnen het liberalisme niet belast met problemen die veroorzaakt worden door cultuurverschillen. Liberalisme heeft volgens Carl Schmitts (1932/2001) en Chantal Mouffe (2000) een universalistische logica, gericht op de hele mensheid. De rechten die volgens het liberalisme toekomen aan het individu, komen onvoorwaardelijk toe aan elk individu dat deel uitmaakt van de mensheid. Daarmee heeft het liberalisme echter geen oog voor emancipatie van bepaalde minderheidsgroepen die niet op eigen kracht hun rechten kunnen effectueren.

Terwijl in theorie voor de wet iedereen gelijk is, stellen critici dat de liberale grondrechten in de praktijk nogal eens een repressieve uitwerking hebben. Het onvoorwaardelijke recht op bezit van de rijke verhindert nog steeds de herverdeling van de welvaart en bestendigt de armoede van de armen. Als groepen en klassen als zodanig niet (h)erkend worden, kan dat ook negatieve gevolgen hebben voor mogelijkheden tot emancipatie van minderheden.

volk komt hier vooral tot uitdrukking in gemeenschapszin. De centrale ideeën zijn hier dat het volk het recht heeft om zichzelf te besturen en dat de wil van het volk tot uitdrukking komt in het democratisch besluitvormingsproces. Het begrip vrijheid is hier niet in de eerste plaats opgevat als de private autonomie, maar als publieke autonomie. Dit is de vrijheid die iedereen in staat stelt om mee te doen in het collectieve zelfbestuur van het volk. Vrijheid gaat hier niet over de mogelijkheden tot het nastreven van eigenbelang en de maximale verwerkelijking van persoonlijke voorkeuren, maar over de mogelijkheid om samen met andere burgers vorm te geven aan het gemeenschappelijk goed van de gemeenschap. De grootste vrijheid bestaat in de mogelijkheid tot collectief zelfbestuur, waarin een volk zichzelf en zijn eigen tradities steeds opnieuw vormgeeft.

Deze republikeinse opvatting van democratie gaat terug tot het Athene van de Oudheid. In de moderne periode van de geschiedenis wordt ze onder andere verdedigd door Rousseau (1762) en in de tegenwoordige tijd vinden we hedendaagse uitwerkingen ervan bij Etzioni (1996 [2005]) en van David Miller (2000).

In tegenstelling tot de universalistische logica van de liberale modellen, zijn de communautaire modellen geënt op het trekken van een grens tussen 'wij' en 'zij', op een inclusie die steeds een exclusie impliceert (Mouffe, 2000, p. 9-10 en 43-49).

Deliberatieve modellen

Deliberatieve modellen proberen te ontstijgen aan de strijd tussen de normatieve beginselen van liberalisme en communitarisme en zoeken de normativiteit in de menselijke verhoudingen in het besluitvormingsproces zelf. Noch de wet die individuele vrijheden beschermt, nog het ethos van de gemeenschap, maar juist in de democratische beraadslaging zelf ligt het vermogen tot consensus op basis van praktische redelijkheid. Individuele vrijheid en gemeenschapszin krijgen, afhankelijk van de uitkomsten van discussie en overleg, hun betekenis in een concrete situatie. De actuele situatie en de belangen die daarin spelen, worden als uitgangspunt genomen. Niet langer geldt het primaat van theoretische beginselen. Het gewicht van theoretische opvattingen wordt in redelijk overleg gewogen en context-afhankelijk gemaakt. Dit redelijk overleg vindt plaats door het uitwisselen en wegen van verstandige argumenten die zoveel mogelijk recht doen aan de situatie en aan de betrokkenen daarin. Op basis daarvan wordt een redelijk oordeel geconstrueerd.

Voordeel is dat t.a.v. beslissingen over beleid en bestuur hier minder vanuit vooropgezette beginselen wordt gepraat, vanuit 'de leer', maar meer vanuit de te verwachten gevolgen van bepaalde maatregelen in een situatie voor de leefomgeving, en voor concrete groepen en personen.

Deliberatieve modellen voor democratie zijn in de jaren tachtig van de vorige eeuw ontstaan en met name het model van Habermas is sinds de jaren negentig van de twintigste eeuw sterk in opkomst. Ook Joshua Cohen (1997), Seyla Benhabib (1996) Frank Ankersmit (1997) en Wolfgang Welsh (1987) zijn van deze nieuwe visie belangrijke vertolkers.

Doordat ze de communicatie in de menselijke verhoudingen centraal stellen zijn deliberatieve modellen in staat om een meta-standpunt in te nemen ten opzichte van modellen die vanuit een inhoudelijke visie op mens en samenleving naar deze verhoudingen kijken. Dat wil zeggen dat ze in staat zijn deze andere modellen binnen hun eigen analysemodel op te nemen.

Omdat de andere modellen inhoudelijk van aard zijn, zijn die daartoe niet in staat.

Het mag duidelijk zijn dat in aan het onderzoek in deze balans, waar het accent voor burgerschapsvorming gelegd wordt op oordelen en argumenteren als vormen van communicatief handelen, ook het deliberatieve model van democratie centraal staat.

1.4 Sociale oriëntatiekaders voor het onderwijs: strategisch, individueel, sociaal, inclusief, exclusief

In de deze paragraaf zullen we uit de hier geschetste modellen van democratie een paar basisinzichten formuleren over menselijke verhoudingen waaruit oriëntatiekaders afgeleid kunnen worden om argumenten van kinderen toe te herleiden.

Aan de hierboven beschreven tegenstelling tussen de liberale en het communautaire opvatting ontlelen we twee dimensies binnen de democratie. De ene dimensie wordt bepaald door het individuele versus het sociale de andere door het inclusieve versus het exclusieve.

Het individuele koestert de vrijheid en alleen vanuit een vrije keuze gaan mensen al dan niet bindingen aan met anderen. Het sociale duidt erop dat mensen hun identiteit vooral ontleen aan hun sociale omgeving. Ze worden gezien als deel van een gemeenschap waarbinnen ze als individu een eigen bijdrage leveren. Bij de andere dimensie, die zich beweegt tussen de begrippen inclusief en exclusief, gaat het om de mate waarin iemand open staat voor anderen waarmee hij/zij geen directe binding heeft. Exclusieve gerichtheid op de eigen groep sluit openheid naar anderen en andere groepen uit.

Op grond van deze twee dimensies vormen zich vier categorieën in waardenoriëntatie voor burgerschap: sociaal-inclusief, individueel-inclusief, sociaal-exclusief en individueel-exclusief. Het bleek mogelijk om de meeste van de gegeven argumenten in één van deze categorieën onder te brengen.

Argumenten van praktische aard passen niet in dit kader. Zij zijn niet normatief van aard en sluiten aan bij de empirische modellen van democratie. Deze argumenten hebben we ondergebracht in de categorie 'strategische argumenten'. Daarnaast zijn er ook nog ongeldige argumenten, zoals ego-argumenten en niet scorebare argumenten.

Oriëntatiekader S1 Strategisch:

Aanhangers van empirische modellen beschouwen door de afwezigheid van een moreel-ethisch uitgangspunt menselijke verhoudingen als een krachtmeting. De hoogste waarde wordt hier toegekend aan de juiste strategie of de juiste tactiek om de ander te verslaan. Het doel heiligt hierbij vaak de middelen. We noemen dit de strategische waardenoriëntatie.

Oriëntatiekader S2 Individueel:

Aanhangers van liberale modellen beschouwen de autonomie van het individu en de individuele vrijheid als de hoogste waarde waar de menselijke verhoudingen aan worden afgemeten, hoger dan de gemeenschap waarvan de individuen deel uitmaken. In de meest zuivere vorm is ieder individu verantwoordelijk voor zijn eigen plaats in de samenleving en voor zijn bescherming aangewezen op de wetten van de staat en niet op de loyaliteit of solidariteit van de gemeenschap.

Oriëntatiekader S3 Sociaal:

Aanhangers van communautaire of republikeinse modellen beschouwen de gemeenschap als hoogste waarde in de menselijke verhoudingen en stellen die boven de waarde van het individu. Ze gaan daarmee uit van het bestaan van een gemeenschappelijke band tussen mensen waarin in principe ieder lid betrokken is. Individuen horen dienstbaar te zijn aan de gemeenschap.

Oriëntatiekader S4 Inclusief:

Omdat aan de gemeenschap geen speciale waarde wordt toegekend zijn voor aanhangers van liberale modellen alle individuen voor de wet gelijk. Daarmee is er ook geen ruimte om specifieke groepen exclusieve rechten toe te kennen en andere groepen waarmee men geen directe binding heeft daarvan uit te sluiten.

Oriëntatiekader S5 Exclusief

Omdat aan de gemeenschap wel een speciale waarde wordt toegekend, hebben voor aanhangers van communautaire of republikeinse modellen leden van de eigen gemeenschap een streepje voor op anderen. Daarmee is er ruimte om specifieke groepen exclusieve rechten toe te kennen en andere groepen waarmee men geen directe binding heeft daarvan uit te sluiten.

Zoals in de praktijk van de politiek de hier geschetste ideaaltypische democratische modellen in allerlei mengvormen voorkomen, zo komen de hier genoemde oriëntatiekaders in de praktijk ook voor in verschillende combinaties. Het strategisch oriëntatiekader vormt een kader apart, omdat het niet normatief is. Het individuele en het sociale oriëntatiekader zijn tegenpolen. Daarom sluiten die elkaar als combinatie uit. Datzelfde geldt voor de tegenpolen inclusief en exclusief.

De combinaties sociaal-inclusief en sociaal-exclusief blijven dan mogelijk evenals de combinaties individueel-inclusief en individueel-exclusief.

De hier geschetste waarden worden in het onderwijs niet vaak expliciet gemaakt in leerstof.

Toch maken ze onlosmakelijk deel uit van onderwijs, opvoeding en sociale omgangsvormen op school. Meestal fungeren ze als min of meer vanzelfsprekende modellen op de achtergrond van het schoolleven, soms komen deze waarden expliciet aan de orde; bijvoorbeeld in verhalen over machtsverhoudingen in de geschiedenis, over immigratie en emigratie bij aardrijkskunde, over verschillen tussen culturen, bij maatschappelijke verhoudingen en geestelijke stromingen.

Ook worden ze vaak gethematiseerd in kinderboeken en -films.

Ten slotte spelen deze oriëntatiekaders ook expliciet een rol in de leefwereld van kinderen in de onderlinge verhoudingen op het schoolplein en in de klas bij het maken van plannen, het samenwerken, het ontstaan en oplossen van conflicten. Daardoor zijn deze oriëntatiekaders in een verschijningsvorm die bij hun leefwereld past, voor kinderen toch goed herkenbaar en doel van onderwijs en opvoeding.

In het volgende hoofdstuk laten we zien naar welke van de hier beschreven oriëntatiekaders de argumenten bij de verschillende opdrachten verwijzen.

2 Het peilingsonderzoek

2 Het peilingsonderzoek

We beschrijven hier de opzet en uitvoering van het onderzoek naar oordelen en argumenteren in jaargroep 8 van het basisonderwijs. Het gaat om de instrumentele aspecten van het peilingsonderzoek, zoals de peilingsinstrumenten, de steekproef van scholen en leerlingen, de uitvoering van het onderzoek en de analyses.

2.1 De peilingsinstrumenten

De zes opdrachten

Voor het onderzoek naar de waardenoriëntatie en de argumentatie kracht via oordelen en argumenteren is een zestal opdrachten ontwikkeld, waarin aan leerlingen een hypothetisch sociaal-maatschappelijk probleem(pje) wordt voorgelegd dat aan vier voorwaarden voldoet:

- Het probleem betreft een dilemma, waarin de leerling in het kader van actief burgerschap en sociale integratie gevraagd wordt een keuze te maken of een standpunt in te nemen.
- Het probleem betreft een situatie die aansluit bij de leef- c.q. belevingswereld van een kind van 11 à 12 jaar.
- Het probleem is zo gecreëerd, dat het vanuit verschillende sociaal-maatschappelijke invalshoeken en waardenoriëntaties beoordeeld kan worden.
- Het probleem is zo gecreëerd en gepresenteerd dat bij de beoordeling niet dadelijk sociaal-wenselijke antwoorden worden uitgelokt.

Bij drie opdrachten gaat het om een zakelijk probleem over de materiële wereld. Bij drie andere opdrachten staan vooral de sociale verhoudingen centraal. Het gaat over de volgende zes onderwerpen:

Zakelijke problemen:

- 1 De oude kerk: mag een heel oude kerk in een dorp worden afgebroken om plaats te maken voor een hotel met een overdekt zwembad waar ook de schooljeugd van het dorp gebruik van mag maken?
- 2 De chocoladereep: kies je in de supermarkt een reep chocolade met een keurmerk of een identieke reep die € 0,25 goedkoper is?
- 3 Patatje van Adje: mag een patatbakker midden in een natuurgebied met zeldzame planten en dieren patat en andere snacks gaan verkopen?

Sociale problemen:

- 1 De afgepakte fiets: ga je mee met een groepje jongens om met geweld een fiets van een klasgenoot terug te halen, die door een paar jongens van een andere school uit pesterij is afgepakt?
- 2 Het nieuwe meisje: moet je een meisje dat zojuist het schoolplein is opgekomen en door haar moeder wordt aangemeld als nieuwe leerling en dat je nog helemaal niet kent, vragen om mee te spelen met je groepje?
- 3 Sneeuwruimen bij oma: ga je voor schooltijd oma's stoep sneeuwvrij maken, als oma naar de dokter moet, je ouders geen tijd hebben en jij eigenlijk met je pas gekregen sinterklaas-cadeautjes wilt spelen?

Hierna geven we een overzicht van de oriëntatiekaders waaraan de leerlingen bij de opdrachten hun argumenten ontlelen

Zakelijke oriëntatiekaders bij de opdrachten

Opdracht	Zakelijke oriëntatiekaders			
	Natuur	Economie	Politiek	Cultuur
De oude kerk		x	x	x
De chocoladereep	x	x	x	
Adje Patatje	x	x	x	x

Sociale oriëntatiekaders bij de opdrachten

Opdracht	Sociale oriëntatiekaders				
	Sociaal	Individueel	Inclusief	Exclusief	Strategisch
De afgepakte fiets	x	x	x	x	x
Het nieuwe meisje	x	x	x	x	x
Sneeuwruimen bij oma	x	x			x

De opdrachten zoals ze aan de leerlingen gepresenteerd zijn, zijn opgenomen in hoofdstuk 3 bij de beschrijving van de resultaten.

De instructie die aan alle opdrachten vooraf ging was als volgt geformuleerd.

Waar gaat de opdracht over?

Deze opdracht gaat over een probleem in de wereld om ons heen; een probleem waar je verschillend over kunt denken en waarvoor verschillende oplossingen mogelijk zijn.

Iedere oplossing heeft voordelen en nadelen. Daarom moet je eerst goed nadenken. Pas dan kun je zeggen wat jij ervan vindt.

Maar ook als kinderen goed hebben nagedacht, hoeven ze het niet met elkaar eens te zijn. De één vindt dit, de ander vindt dat. Dat mag ook. Het gaat om je eigen mening!

Het is dus geen opdracht die je goed of fout kunt maken

Wèl willen we graag weten of je goed hebt nagedacht. Daarom willen we vooral weten waarom je die mening hebt.

Wat moet je doen?

Bekijk het plaatje en lees de tekst nauwkeurig.

Denk goed na over het probleem. Wat zijn de voordelen en wat zijn de nadelen van iedere keuze? Als je goed hebt nagedacht kruis je aan welke mening jij hebt.

Daarna schrijf je zo goed mogelijk op waarom je deze mening gekozen hebt.

Als je dat gedaan hebt schrijf je ook op of je kunt bedenken waarom een ander er anders over kan denken.

We hopen dat je het leuk vindt om aan deze opdracht te werken.

Je krijgt daarvoor ruim 15 minuten de tijd.

We zijn erg benieuwd naar het resultaat.

We wensen je veel succes.

Na zich in het scenario ingeleefd te hebben, beantwoordt de leerling de vraag welke keuze hij of zij zelf in het onderhavige geval gemaakt zou hebben. Vervolgens wordt gevraagd of de leerlingen twee argumenten kunnen geven die deze keuze ondersteunen en ook of ze twee argumenten kunnen geven die kennelijk voor hen minder zwaar gelden, maar die juist tot een ander standpunt hadden kunnen leiden.

De keuzes die gemaakt werden en de argumenten die gegeven werden laten zich op verschillende manieren analyseren.

2.2 Steekproef van scholen en leerlingen

Het onderzoek naar oordelen en argumenteren vormde een onderdeel van het peilingsonderzoek naar Actief burgerschap en sociale integratie dat in 2009 is uitgevoerd. Oorspronkelijk was het bedoeling in de eerste balans over Actief burgerschap en sociale integratie aan het einde van de basisschool een hoofdstuk te wijden aan oordelen en argumenteren. Het materiaal was echter dermate omvangrijk, dat we hebben besloten aan oordelen en argumenteren een afzonderlijke publicatie te wijden. Voor het volledige steekproefkader voor het onderzoek naar Actief burgerschap en sociale integratie verwijzen we daarom naar Wagenaar et al. (2011).

In hoofdstuk 3, waarin per opdracht verslag gedaan wordt van de resultaten, is telkens in de eerste paragraaf een overzicht opgenomen van het aantal leerlingen dat deelnam aan een opdracht, uitgesplitst naar geslacht, formatiegewicht en stratum. De deelnemers aan het onderzoek Oordelen en argumenteren maakten ook allemaal de kennistoets en vulden een vragenlijst in, waarin gevraagd werd naar de mate waarin ze actief participeren in de samenleving. Op basis hiervan is het mogelijk om prestaties van leerlingen in verband te brengen met een aantal achtergrondfactoren.

2.3 De uitvoering van het onderzoek

De opdrachten zijn per set van twee random verdeeld over de groep.

Omdat de opdrachten niet beoordeeld worden in termen van goed of fout wijken ze af van de vragen en opdrachten die doorgaans in toetsituaties aan leerlingen worden aangeboden. Om de uitvoering van de opdrachten goed te laten verlopen zijn zowel de toetsleiders als de leerlingen daar goed van in kennis gesteld. Alle leerlingen die aan dit onderzoek meewerkten hebben eerst onder leiding van de toetsleider een voorbeeldopgave gemaakt. In de instructiehandleiding voor de toetsleiders is het volgende opgenomen over de afnameprocedure.

Noch goed noch fout

De structuur van de opdrachten maakt het mogelijk om de argumenten van de leerlingen te bestuderen los van de gemaakte keuze. Met nadruk wijzen wij erop dat de keuze en de argumenten niet beoordeeld worden in termen van goed of fout. Van belang is dat de leerling een standpunt inneemt. Over de legitimiteit van die keuze willen wij in principe geen oordeel uitspreken. Evenzeer gaat het er bij oordeelsvermogen niet om welk type argumenten een leerling hanteert. Wel kan een evaluatieve uitspraak worden gedaan over de mate waarin de leerling in staat is om het ingenomen standpunt met argumenten te onderbouwen.

Instructie voor de afname

Voor de leerlingen die deze opdrachten krijgen, dat betreft 1/3 van de leerlingen per groep, is het belangrijk eerst de voorbeeldopgave te maken. Leerlingen die deze sets krijgen met deze taken moeten in een klas dus tegelijkertijd aan deze taak beginnen en krijgen eerst uitleg over het invullen. In deze uitleg is het belangrijk te benadrukken dat de leerlingen rustig de tijd nemen om een antwoord te bedenken en op te schrijven. Verder is er geen goed of fout antwoord. Het gaat om een mening.

Samenvattend:

- 1 Lees de opdracht rustig door.*
- 2 Denk goed na over je antwoord.*
- 3 Schrijf op wat je hebt bedacht.*
- 4 Er is geen goed of fout antwoord.*

De leerlingen maken na de voorbeeldopgave twee van de zes taken.

2.4 De analyses van de resultaten

De teksten van de leerlingen zijn letterlijk overgetypt en opgenomen in een Excel-werkblad. Dit werkblad is gebruikt om voor de analyses alle argumenten naar type te sorteren. Er zijn op basis van dit bestand drie analyses uitgevoerd: een inhoudelijke analyse, een kwantitatieve analyse en een geformaliseerde analyse.

Inhoudelijke analyse

De inhoudelijke analyse heeft betrekking op de vraag of kinderen in staat zijn om een inhoudelijk adequaat argument te geven: een argument dat verwijst naar een sociaal-maatschappelijk belang of waarde. Dat is een waarde die ruimer is dan een strikt op het subject zelf betrokken voorkeur of smaak. Argumenten worden zo gewogen op geldigheid en gesorteerd op grond van de waarde waarnaar ze verwijzen. Argumenten bij de zakelijke onderwerpen verwijzen naar waarden die van belang zijn bij het omgaan met de wereld. Deze waarden zijn verankerd in kennis- en waardensystemen die behoren tot de leerstof die op school wordt aangeboden in de wereldoriëntatievakken. Argumenten bij de sociale onderwerpen verwijzen naar waarden met betrekking tot menselijke verhoudingen in een democratische samenleving. Door de argumenten te sorteren naar de waarden waarnaar ze verwijzen, krijgen we een beeld van de waardenoriëntatie van de leerlingen.

Kwantitatieve analyse

Na deze inhoudelijke analyse is nagegaan hoeveel bruikbare voor- en tegenargumenten de leerlingen gegeven hebben bij hun keuze. Door dit aantal argumenten te tellen en een extra punt te geven voor leerlingen die zowel vóór- als tegenargumenten konden bedenken, konden we een uitspraak doen over de argumentatiekracht.

Formele analyse

Binnen de formele analyse proberen we de argumenten die de leerlingen geven terug te voeren naar een aantal kernwaarden die steeds in overleg en bij discussies over bij sociaal-maatschappelijke kwesties in onze samenleving een rol spelen. Bij deze analyse hebben we eerst geprobeerd deze kernwaarden te identificeren en ze voorts kort en bondig te beschrijven. Deze korte en bondige beschrijvingen noemen we oriëntatiekaders. Daarna proberen we de reeds in soorten samengevatte argumenten, die per opdracht verschillen in dit geformaliseerde systeem van oriëntatiekaders onder te brengen. Met een geformaliseerd systeem worden op zich zeer verschillende opgaven onder één beoordelingssysteem samengebracht. Daarmee ontstaat de mogelijkheid de waardenoriëntatie over meerdere opdrachten onder één noemer samen te brengen. Zo is een waardenoriëntatie niet meer strikt gebonden aan één specifieke opdracht, maar kunnen (onder voorwaarden) uitspraken worden gedaan over de waardenoriëntatie gerekend over een hele set aan opdrachten.

Om te controleren in hoeverre argumenten betrouwbaar herleid kunnen worden tot een argumentensoort is in de fase van de inhoudelijke analyse met behulp van de methode van Cohens Kappa een interbetrouwbaarheidsonderzoek gedaan tussen twee beoordelaars die aan de hand van een scoremodel onafhankelijk van elkaar de argumenten in een rubriek scoorden. De conclusie is dat er in het algemeen een redelijke tot substantiële overeenstemming bestaat tussen de beoordelaars. Veel van de verschillen waren te wijten aan onduidelijkheid in het scoremodel. Op grond van een discussie tussen de betrokkenen is het scoremodel nadien aangescherpt en de scoring nogmaals uitgevoerd, nu door de beide correctors samen in onderlinge overeenstemming.

Interbeoordelaarovereenstemming

Opdracht	Argument				K*	Interpretatie
	1	2	3	4		
De oude kerk	0,59	0,52	0,52	0,43	< 0	Geen overeenstemming
De chocoladereep	0,87	0,47	0,76	0,54	0.0 – 0.20	Zwakke overeenstemming
Adje patatje	0,60	0,54	0,72	0,52	0.21 – 0.40	Enige overeenstemming
De afgepakte fiets	0,74	0,73	0,66	0,59	0.41 – 0.60	Redelijke overeenstemming
Het nieuwe meisje	0,58	0,38	0,59	0,53	0.61 – 0.80	Substantiële overeenstemming
Sneeuwruimen bij oma	0,52	0,66	0,73	0,50	0.81 – 1.00	Vrijwel perfecte overeenstemming

* (Cohens Kappa)

In de tabel zien we de resultaten onderscheiden naar de vier argumenten. De argumenten 1 en 2 zijn het eerste en het tweede argument ter ondersteuning van de eigen keuze, de nummers 3 en 4 zijn respectievelijk het eerste en het tweede tegenargument. De rubriek 'Geen antwoord' is bij de berekening uiteraard achterwege gebleven. De opdracht De afgepakte fiets geeft de meest betrouwbare score, De oude kerk en Het nieuwe meisje de minst betrouwbare score.

3 Resultaten van de opdrachten

3 Resultaten van de opdrachten

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van de leerlingen op de zes opdrachten die we voorlegden aan de leerlingen. Hoewel de opdrachten als geval uniek zijn en op zichzelf staan, hebben ze wel allemaal dezelfde structuur. Ook de bespreking van de opdrachten verloopt volgens een vast patroon. Elke opdracht beschrijven we als afzonderlijk geval volgens hetzelfde stramien in vijf paragrafen.

3.1 Inleiding

Inhoud

Elke opdracht die de leerlingen hebben gemaakt bespreken we volgens een vast patroon. We geven een beschrijving in vijf paragrafen van iedere opdracht als afzonderlijk geval, steeds volgens hetzelfde stramien.

In de eerste paragraaf *De opdracht* geven we een beknopte beschrijving en verantwoording van de taak die we de leerlingen voorlegden. In de tweede paragraaf *Keuze en achtergrondkenmerken* volgt een beschrijving van de populatie en de keuze die de leerlingen maakten, met als achtergrondkenmerken geslacht, formatiegewicht van de leerlingen en stratum van de school. In de derde paragraaf *Argumenten: soorten en frequentie* geven we een inhoudelijke beschrijving van voor- en tegenargumenten die jongens en meisjes gebruiken bij de beoordeling van het probleem dat in de opdracht is neergelegd. Elk argument van een leerling verwijst naar een waardenoriëntatie. We delen de argumenten op grond van hun verwijzing in soorten in. Daarbij wordt iedere argumentensoort voorzien van een groot aantal voorbeelden van argumenten die de leerlingen gaven. We hebben de formulering van de leerlingen letterlijk overgenomen. Van elke soort argument hebben we de frequentie aangegeven.

In de vierde paragraaf *Waardenoriëntaties* proberen we aan de hand van de soort argumenten die de leerlingen aanvoerden ter verantwoording van hun keuze, te beschrijven aan welke waardenoriëntatie zij hun waarden ontleen.

Ten slotte zeggen we in de vijfde paragraaf *Reflectievermogen en argumentatiekracht* aan de hand van de aantallen gegeven argumenten iets over het vermogen om voor- en tegenargumenten te noemen en over de argumentatiekracht. Die argumentatiekracht kan uitgedrukt worden in een getal, waarmee een prestatieniveau wordt aangegeven. Dat biedt de mogelijkheid om de prestaties van de leerlingen niet alleen kwalitatief, maar ook kwantitatief te vergelijken.

Toelichting

Opdrachten en oriëntatiekaders

Van de zes opdrachten die in dit hoofdstuk besproken worden zijn de eerste drie van zakelijke aard en laatste drie van sociale aard.

De zakelijke opdrachten bestaan uit problemen waarbij de oriëntatiekaders verwant zijn aan de wereldoriënterende vakken die de leerlingen op school krijgen, zoals aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs. Deze oriëntatiekaders berusten op kennis van de wereld en op de waardenoriëntaties die inherent zijn aan deze kennis. Zo zijn bijvoorbeeld de waarden voor natuur- en milieubescherming inherent aan kennis over de natuur en de invloed van

menselijk handelen daarop. Andere belangrijke zakelijke oriëntatiekaders naast de juist genoemde ecologische zijn: economische, politieke en culturele kaders (zie ook paragraaf 2.1). De oriëntatiekaders bij de sociale opdrachten worden ontleend aan democratische opvattingen over het samenleven van mensen, over vrijheid, solidariteit en communicatie, opvattingen die richtinggevend zijn voor het handelen. Belangrijke sociale oriëntatiekaders worden bepaald door opvattingen over de verhouding tussen individuele vrijheid en verplichtingen aan de gemeenschap en ook door opvattingen over de mate waarin mensen in hun handelen rekening wensen te houden met groepen en individuen buiten hun eigen leefwereld. Waardenoriëntatiekaders waarbij onbekenden worden buitengesloten noemen we exclusief. Kaders waarbinnen ze meetellen worden noemen we inclusief (zie ook paragraaf 2.1). Niet alle door de leerlingen gegeven argumenten konden herleid worden tot een sociaal-maatschappelijk oriëntatiekader. In de eerste plaats waren er argumenten die uitsluitend refereerden aan de gevoelens van de leerling zelf. In de tweede plaats waren er argumenten die onduidelijk, te kort of onlogisch waren. We beseffen dat we hierbij soms aanlopen tegen de afhankelijkheid van het onderzoeksinstrument van de taalvaardigheid van de leerling om zich voldoende nauwkeurig uit te kunnen drukken.

Argumenten: soorten en frequentie

In de paragraaf Argumenten: soorten en frequentie beschrijven we telkens hoeveel argumenten er werden gegeven en hoe deze verdeeld waren over de verschillende oriëntatiekaders. Alle leerlingen hadden de mogelijkheid om twee bruikbare vóór- en twee bruikbare tegenargumenten te geven. Dat lukte uiteraard lang niet iedereen. Er werden ook ego-argumenten en niet scoorbare argumenten gegeven en er bleven veel plaatsen open. De ego-argumenten en de niet scoorbare argumenten voegden we samen met opengebleven plaatsen, ofwel de niet ingevulde argumenten, samen tot de categorie: niet bruikbaar. Het totaal aantal argumenten bij een opdracht is dus steeds vier maal zo groot als het aantal leerlingen. In het overzicht van de soorten en frequentie van argumenten telden we zowel de vóór- als de tegenargumenten die de leerlingen gaven. Uit dat overzicht zijn dus geen gegevens over de waardenoriëntatie van de leerlingen af te leiden.

Waardenoriëntatie

Deze paragraaf gaat over de keuze die de leerlingen maakten. In het bijzonder gaan we in op de argumenten die de leerlingen gebruikten ter ondersteuning van hun keuze. Deze argumenten geven een indicatie van de maatschappelijke en sociale waarden waarop de leerlingen zich oriënteren bij hun keuze.

We beperken ons bij de waardenoriëntatie alleen tot het eerste argument dat de leerlingen gaven. We hebben hiervoor twee redenen. Ten eerste gaven veel leerlingen slechts één argument voor hun standpunt en ten tweede lijkt het aannemelijk dat het eerste argument dat de leerlingen gaven voor hen ook het zwaarst weegt en het meeste zegt over de waardenoriëntatie die bepalend is voor hun oordeel. Als we de tweede keuze in het beeld van de waardenoriëntatie betrekken leidt dit niet tot noemenswaardige verschuivingen in het antwoordpatroon van de bruikbare antwoorden. Wel stijgt de categorie 'onbruikbaar' spectaculair. Dit komt doordat veel leerlingen niet in staat bleken een tweede argument ter ondersteuning van hun keuze te bedenken.

Het ligt voor de hand dat de leerlingen die keuze 1 maakten er een andere argumentatie c.q. waardenoriëntatie op na houden dan de leerlingen die keuze 2 aankruisten.

Daarom geven we eerst de resultaten voor beide groepen afzonderlijk weer. Omdat het bij alle opdrachten mogelijk was om zowel de argumenten van voor- en tegenstanders onder te brengen in dezelfde hoofdcategorieën is het ook mogelijk om een overzicht te geven van de waardenoriëntatie, onafhankelijk van de keuze die de leerlingen maakten.

Reflectievermogen en argumentatiekracht

In de paragraaf over de argumentatiekracht richten we ons niet meer, zoals in de vorige paragrafen, op de inhoud en de kwaliteit van de argumenten, maar op het aantal. Door het aantal bruikbare argumenten van een leerling te tellen kunnen we namelijk iets zeggen over de kracht van de argumentatie. Door het aantal vóór- en tegenargumenten te tellen kunnen we de argumentatiekracht van een leerling uitdrukken in een getal. Hoe groter het getal, hoe hoger de argumentatiekracht.

In principe zijn er vijf mogelijkheden. Geen enkel bruikbaar argument levert een score van 0 op, één bruikbaar argument een score van 1 en twee bruikbare argumenten een score van 2. Omdat er maximaal ruimte was voor vier argumenten krijgen we zo een krachtscoreschaal van vijf punten van 0 t/m 4.

We hebben we echter een schaal van zes punten ontworpen die loopt van 0 t/m 5. We vinden het namelijk waardevoller als een leerling bij een keuze zowel voor- als nadelen kan noemen dan wanneer hij alleen maar voordelen of alleen maar nadelen noemt. Dat laatste noemen we een eenzijdige argumentatie; het eerste een meerzijdige argumentatie. Aan een meerzijdige argumentatie, bijvoorbeeld het noemen van één voordeel en één nadeel, geven we een extra punt.

In principe is het bij de zakelijke opdrachten ook nog mogelijk om een onderscheid te maken tussen praktische argumenten die ontleend worden aan de leefwereld en theoretische argumenten die ontleend worden aan een begrippenkader dat hoort bij het leerstofaanbod van de school. Voorbeelden daarvan zijn het gebruik van begrippen als toerisme, milieu, duurzaamheid, levensonderhoud, milieubescherming. Het gebruik van dergelijke begrippen zou extra beloond kunnen worden. We hebben van deze mogelijkheid in dit onderzoek geen gebruikgemaakt.

3.2 Resultaten per opdracht

3.2.1 Opdracht 1: De oude kerk

3.2.1.1 De opdracht



In een dorp staat een kerk. De oudste delen zijn al bijna 1000 jaar oud.

Het bestuur van de gemeente krijgt de volgende brief van T. van Dam, de eigenaar van een hotel in het dorp:

Geachte burgemeester,

In uw dorp staat een oud kerkje. Er worden steeds minder kerkdiensten gehouden. Ik wil dat kerkje graag kopen. Dan laat ik het afbreken en bouw op die plaats een groot hotel voor toeristen.

Met vriendelijke groeten, T. van Dam

P.S. Ik bouw ook een overdekt zwembad bij het hotel, waar de jeugd van het dorp dan ook mag zwemmen.

- 1 Vind jij dit een goed plan?
(zet een kruisje in het vakje van je keuze)
 ja nee
- 2 Schrijf zo precies mogelijk op waarom je dat vindt.
Bedenk als je kunt meer dan één reden.
- 3 Kun je ook nadelen noemen van je keuze?
Schrijf deze zo precies mogelijk op.
Bedenk als je kunt meer dan één reden.

Deze opdracht voldoet aan de in paragraaf 2.1 gestelde voorwaarden op de volgende manier: We gaan er vanuit dat leerlingen vanuit hun leef- en of belevingswereld bekend zijn met de verschijnselen kerk, hotels, toeristen en zwembaden. Met de opdracht onderzoeken we in hoeverre de leerlingen bekend zijn met de verschillende oriëntatiekaders (begrippenkaders, belangen, waardenoriëntaties) die er in de samenleving toe doen bij een dergelijke kwestie en hoe ze daarin zelf een keuze kunnen maken.

Het voorliggende plan kan vanuit verschillende oriëntatiekaders bekeken worden. Vanuit een economisch perspectief van vraag naar en aanbod van toeristen en hotels en zwemlustige jeugd en zwembaden, anderzijds vanuit het sociale perspectief dat oog heeft voor kerkgangers, historisch erfgoed en landschappelijk schoon.

Wegen economische argumenten en plezier dat kan worden beleefd aan een overdekt zwembad op tegen sociaal-culturele argumenten?

Er worden in de opdracht zelf geen argumenten aangedragen voor of tegen een bepaald standpunt. Leerlingen hebben hierdoor de ruimte om zelf de argumenten te bedenken en die in eigen woorden op te schrijven. Wel krijgen ze een aangrijpingspunt omdat er verschillende

betrokkenen worden genoemd in de opdracht: de projectontwikkelaar, de burgemeester van het dorp en de in aantal afnemende kerkgangers. De illustratie legt de nadruk op het uiterlijk van de kerk.

3.2.1.2 Keuze en achtergrondkenmerken

De oude kerk - Keuze naar geslacht, stratum en formatiegewicht

Keuze	ja		nee		totaal	
	N	%	N	%	N	%
Geslacht						
jongens	13	17,1	63	82,9	76	100
meisjes	16	17,6	75	82,4	91	100
onbekend	5	55,6	4	44,4	9	100
Stratum						
1	16	16,7	80	83,3	96	100
2	9	15,0	51	85,0	60	100
3	9	50,0	9	50,0	18	100
onbekend	0	0	2	100,0	2	100
Formatiegewicht						
1.00	20	16,4	102	83,6	122	100
1.25	4	23,5	13	76,5	17	100
1.90	4	36,4	7	63,6	11	100
onbekend	6	23,1	20	76,9	26	100
Totaal	34	19,3	142	80,7	176	100

Deze opdracht is aangeboden aan 180 leerlingen. Hiervan hebben 4 leerlingen de opdracht niet gemaakt. Deze leerlingen laten we buiten beschouwing.

Door het geringe aantal leerlingen met formatiegewicht 1.25 en 1.90 zijn op grond van dit kenmerk geen uitspraken te doen over de significantie van de verschillen in prestaties.

Uit de tabel blijkt dat 34 leerlingen (19,3%) het een goed idee vonden dat de kerk zou worden afgebroken en dat er op die plaats een hotel met zwembad (ook voor de jeugd) gebouwd zou worden. Een veel groter aantal van 142 kinderen (80,7%) vond dit geen goed idee. Dit is een opmerkelijk groot verschil, omdat je zou kunnen verwachten dat de meeste leerlingen zich het beste kunnen identificeren met de jeugd van het dorp die een zwembad aantrekkelijk zal vinden. Er was nauwelijks verschil in de verdeling van ja en nee over de jongens en meisjes, want 17,1% van de jongens kiest voor ja tegen 17,6% van de meisjes en 82,9% van de jongens kiest voor nee, tegenover 82,4% van de meisjes. Wel kunnen we constateren dat de keuze van leerlingen met een formatiegewicht van 1.90 iets afwijkt van het algemene beeld. Dat zou erop kunnen wijzen dat ze iets meer geneigd de kerk te laten afbreken en meer gevoelig zijn voor economische argumenten.

Door de kleine aantallen kunnen we hier echter geen conclusies aan verbinden.

3.2.1.3 Argumenten: soorten en frequentie

In deze paragraaf wordt beschreven hoeveel argumenten er door de leerlingen werden gegeven en hoe ze verdeeld waren over de verschillende oriëntatiekaders.

Soorten

De leerlingen gaven uiteenlopende argumenten voor en tegen hun standpunt over de plannen om de kerk af te breken ten faveure van een hotel met zwembad. De argumenten zijn eerst intuïtief soort bij soort gerubriceerd. Vervolgens lieten de aldus verkregen rubrieken zich goed rangschikken als verbijzonderingen van culturele, politieke en economische oriëntatiekaders. We maakten op basis van de gegeven antwoorden de volgende indeling in soorten; daarbij geven we telkens een aantal voorbeelden uit de door de leerlingen gegeven antwoorden.

Culturele argumenten

Culturele argumenten hebben betrekking op de beleving van de wereld om ons heen in relatie tot levensstijl, gewoontes, tradities en zingeving met betrekking tot het schone, het ware en het goede.

Binnen de door de leerlingen gegeven argumenten onderscheiden we vier soorten culturele argumenten: historische, sociale, religieuze en esthetische argumenten. Hieronder lichten we deze categorieën kort toe. Bij elke categorie geven we een aantal door de leerlingen gegeven voorbeelden.

Historische argumenten zijn argumenten waarin gewezen wordt op de historische waarde van de kerk

Voorbeelden historische argumenten

*ik vind het niet goed want het is een monument van vroeger.
het is iets van vroeger.
Want het is een oud monument dat is niet te vervangen.
Het is oud ze hebben het vroeger gebouwd. Het is zonder om het weg te doen.
Het is historisch monument en daar maak je geen hotel van.
Het is een monument, dat sloop je niet zomaar want het is zonde dat je iets kapot maakt wat 1000 jaar oud is.
het is een stuk van de geschiedenis.
Het is een oude kerk, dat moet bewaard blijven voor later. Het is een monument.
Omdat mensen het iets moois vinden van jarenlang dat het nog bestaat.
Omdat het toch heel oud is. En dat dat dan ook weer jammer is.
Het is wel een zeldzame kerk van vroeger die wordt gesloopt.*

Sociale argumenten verwijzen naar de sociale functie die de kerk vervult in de gemeenschap, maar ook naar de sociale functie die een zwembad en een hotel kunnen vervullen.

Voorbeelden sociale argumenten

*Een kerk moet behouden blijven voor de gelovige en oude mensen.
Sommige mensen vinden het fijn om naar die kerk te gaan.
Nee want mensen die naar dat kerkje gingen zijn er misschien aan gehecht.
Veel mensen gaan naar die kerk misschien en dan moeten ze een anderen kerk gaan zoeken.
Omdat mensen naar kerk komen en ook willen blijven.
In de kerk zijn verdrietige en leuke dingen gebeurd. Voor sommige mensen is de kerk een herinnering aan iets.
De kinderen hebben geen zwembad. En moeten misschien ver reizen om te kunnen zwemmen.
Want de kinderen die daar wonen vinden een zwembad hard stikken leuk.
Het is saai en kunnen er mensen gaan zwemmen als het gesloopt word.
Als de kerk wel wordt afgebroken kunnen kinder wel leuk spelen en lekker zwemmen.
Voor de jeugd is het wel jammer dat er geen zwembad komt.
Als de jeugd van de dorp daar mag zwemmen, hangen ze niet meer rond op straat.*

Religieuze argumenten benadrukken de religieuze functie of de heilige betekenis van de kerk.

Voorbeelden religieuze argumenten

*Waarom zouden we dit afbreken, mensen bidden er in.
Omdat het niet netjes is, want binnen de kerk zitten ze allemaal gebedjes te doen en dan is het niet netjes om ervoor te zwemmen.
De mensen die er bidden kunnen dan nergens meer bidden, of moeten naar een ander dorpje.
Kerkdienst moet blijven.
Een beetje eerbied voor het geloof mag er van mij ook wel blijven.
Ze kunnen dan niet meer bidden.
Omdat er gebeden moet worden.*

Esthetische argumenten vestigen de aandacht op de schoonheid van de kerk als object, of als landschappelijk element.

Voorbeelden esthetische argumenten

*Het is wel mooi om te zien zo'n kerk, ook leuk voor de toeristen om te zien.
Dit is mooi.
Omdat het wel een mooie kerk is.
Nou het is gewoon een mooie kerk.
Ik vind het een mooi kerkje en het hoort echt bij het dorpje.
Sommige mensen dat kerkje wel heel mooi vinden. En dan staat daar opeens zo'n hotel! Dat vinden ze denk ik niet leuk.
Want het is best wel een mooi kerkje.
Zoiets zie je niet elke dag dus ik vind het wel stom als ze hem laten afbreken.
Je kunt de kerk voor de sier laten staan.
Een oud en mooi stukje van de stad word een luxe en modern stukje.
Een modern gebouw is mooier dan een kerk.*

Politieke argumenten

Politieke argumenten hebben betrekking op de verdeling van macht en de rechten en plichten die daaruit voortvloeien, al dan niet vastgelegd in wettelijke regels en voorschriften. Hierbij gaat het ook vaak om meningen over (on)gewenste machtsontwikkelingen in de samenleving.

Voorbeelden politieke argumenten

*Hiermee word het geloof van bepaalde mensen onderdrukt.
Het kan overlast brengen.
Omdat er ook mensen begraven zijn en die worden dan weggehaald.
We moeten respect hebben voor die mensen die daar nog naartoe gaan en gaan de mensen misschien wel verhuizen op zoek naar een kerk.
Als er een heel groot hotel komt word het dorp heel druk.
En er liggen graven bij en die kun je niet wegdoen.
De mensen die er wonen willen misschien wel helemaal geen druk hotel of zwembad voor hun huis.
Dat er mensen gaan protesteren, dat ze de verbouwing tegen gaan houden, dat er bij anderen hotels minder toeristen komen.
De burgemeester wil misschien de kerk al een tijd verkopen, en er iets voor de jeugd maken. Dat kan mooi met dat zwembad.
Ze mogen het doen want misschien willen alle mensen het.*

Economische argumenten

Economische argumenten benaderen de opdracht vanuit het gezichtspunt van vraag, aanbod en prijs en beschouwen de kerkgangers als mensen die tegen een bepaalde prijs een dienst afnemen.

Het viel ons op dat leerlingen een aantal van deze economische diensten ontleenden aan de eigen ervaringen vanuit de kinderlijke leefwereld. Andere maakten gebruik van begrippen die erop duiden dat ze al enig inzicht hebben in theoretische kennis die onder andere in het aardrijkskundeonderwijs wordt onderwezen. Op basis van dit verschil onderscheiden we hier twee soorten economische argumenten:

Economische argumenten 1, waarin gewezen wordt op zaken van nut die niet uitstijgen boven de leefwereldargumenten.

Voorbeelden economische argumenten 1

*Ja want er worden toch niet zoveel kerkdiensten gehouden.
Er zijn nog wel weinig diensten, maar het zijn er toch.
Er zijn teveel mensen die gebruik maken van de kerk.
Als er een zwembad komt, word er meer naar omgekeken dan naar een kerk.
Als er een hotel komt kun je in het dorpje overnachten.
Het kerkje is oud, misschien dat het wel op instorten.
Het wordt toch niet vaak meer gebruikt een hotel met zwembad wel.
Er komt bijna niemand voor kerkdiensten.
De kerk wordt weinig gebruikt en hij is groot en oud.
Er komt toch haast niemand meer dus het kan wel.*

Economische argumenten 2, waarin gewezen wordt op formele economische begrippen, zoals toerisme, schaarste, economische waarde, geld verdienen, geld kosten.

Voorbeelden economische argumenten 2

*Omdat het goed voor de economie is.
Wel dan komen er meer toeristen dus ook mee geld voor het dorp.
Ja, want het is beter voor de toeristen en een zwembad, dan hebben toeristen geen moeite.
Het is wel mooi om te zien zo'n kerk, ook leuk voor de toeristen om te zien.
Want meestal zijn oude kerken veel waard.
Er zal door de toeristen veel geld uitgegeven aan spullen in het dorp.
Het hotel zou wel leuk zijn voor toeristen, maar een kerk om te bekijken ook.
Het zal waarschijnlijk goed verdienen.
Ja het dorp komt wel lekker binnen met zo'n hotel in het dorp, zeker de souvenirwinkels.
Er komen minder mensen en het kost ook heel erg veel geld als je het laat staan.
Er komt voor die man wel inkomen en de stad ook vanwege het zwembad.
Dan verdient de gemeente veel geld.
Het kerkje neemt kostbare ruimte in waar bijna niks verdient wordt.*

Niet geldige argumenten

Zoals steeds onderscheiden we drie soorten ongeldige argumenten: ego-argumenten, niet scorebare argumenten en geen antwoord. Alleen de eerste twee behoeven toelichting.

Ego-argumenten hebben betrekking op de eigen emoties of op puur eigenbelang zonder dat verwezen wordt naar een ander of naar een meer algemeen belang.

Voorbeelden ego-argumenten

*Ik ga liever naar een zwembad dan een kerk.
Dat is leuker voor de mensen.
Ik ga nooit naar de kerk. Ik ben niet gelovig dus boeit me niet.
Het is er leuk om te zwemmen.*

Niet scorebare argumenten zijn onlogisch, onduidelijk of te kort om te interpreteren,

Voorbeelden niet scorebare argumenten

*Als de man de kerk wilt verkopen vind ik het een goed idee.
Er liggen nog oude spullen in.
Het is zonde!
Het is zonde van het kerkje.
Die kerk moet er blijven staan.
Er staan al zoveel hotels!
Het is maar een hotel.
Het klinkt stom.
Het staat soms een beetje in de weg.
Misschien gebeurt er uiteindelijk niks meer mee.
Er komt geen geld voor de gemeente [onlogisch].
Geen kerk meer.
Jammer dat je er geen bed in mag maken (in de kerk).*

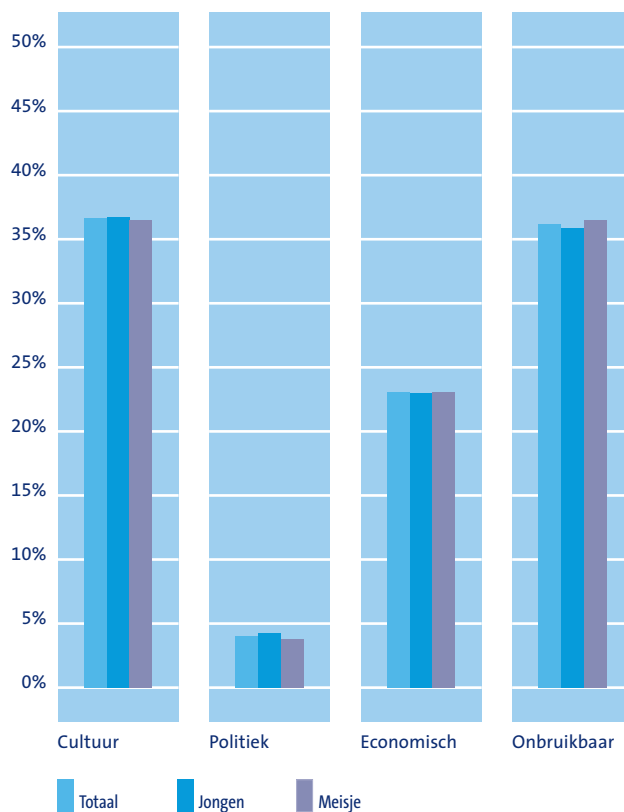
Frequentie

In deze paragraaf beschrijven we hoeveel argumenten er werden gegeven en hoe ze verdeeld waren over de verschillende oriëntatiekaders.

Iedere leerling had de mogelijkheid om twee bruikbare vóór- en twee bruikbare tegenargumenten te geven. Voor deze opdracht konden dus in totaal 4 x 158 argumenten worden gegeven.

Dat lukte lang niet alle leerlingen. Er werden ook niet bruikbare argumenten gegeven en er bleven plaatsen oningevuld. De ego-argumenten en de niet scorebare argumenten voegden we samen met open gebleven plaatsen, ofwel de niet ingevulde argumenten, tot de categorie: niet bruikbaar. In de grafiek en de tabel hierna geven we een overzicht van het aantal keren dat een bepaalde soort werd gebruikt door jongens en meisjes.

Frequentie van argumenten Oude kerk: totalen, jongens en meisjes. Hoofdcategorieën



Frequentie van argumenten: totalen, jongens en meisjes. Hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Jongens	%	Meisjes	%	Totaal	%
cultureel	historisch	63	20,7%	76	20,9%	139	20,8%
	sociaal	39	12,8%	46	12,6%	85	12,7%
	religieus	4	1,3%	2	0,5%	6	0,9%
	esthetisch	6	2,0%	9	2,5%	15	2,2%
	subtotaal	112	36,8%	133	36,5%	245	36,7%
politiek	politiek	13	4,3%	14	3,8%	27	4,0%
economie	economisch 1	32	10,5%	47	12,9%	79	11,8%
	economisch 2	38	12,5%	37	10,2%	75	11,2%
	subtotaal	70	23,0%	84	23,1%	154	23,1%
niet geldig	ego	16	5,3%	18	4,9%	34	5,1%
	niet scorebaar	26	8,6%	32	8,8%	58	8,7%
	geen antwoord	67	22,0%	83	22,8%	150	22,5%
	subtotaal	109	35,9%	133	36,5%	242	36,2%
totaal generaal		304	100,0%	364	100,0%	668	100,0%

Bij deze opdracht overheersen vooral cultuurargumenten en de economische argumenten. Politieke argumenten zijn schaars en natuurargumenten ontbreken geheel, wat gezien de probleemstelling niet onbegrijpelijk is. Cultuurargumenten vormen meer dan een derde deel van het totaal aan mogelijke argumenten. Binnen de cultuurargumenten komen historische argumenten het vaakst voor, gevolgd door sociale argumenten. Esthetische en religieuze argumenten zijn schaars. Economische argumenten vormen bijna een kwart van het totaal aan mogelijke argumenten. Het grootste deel van de niet geldige antwoorden werd gevormd door niet ingevulde antwoorden (ruim 20% van de mogelijk te geven argumenten). Ego-argumenten kwamen zelden voor. Dat betekent dat leerlingen doorgaans goed in staat zijn tot het geven van relevante maatschappelijke argumenten. Er blijkt bij de argumentatie van dit probleem nauwelijks onderscheid tussen jongens en meisjes. Jongens geven alleen relatief iets meer economische argumenten waarin gewezen wordt op formele economische begrippen, zoals toerisme, schaarste, economische waarde, geld verdienen, geld kosten. Voor zover we er betekenis aan kunnen toekennen sluit dit aan bij het gegeven dat ze doorgaans iets beter zijn in wereldoriënterende vakken dan meisjes.

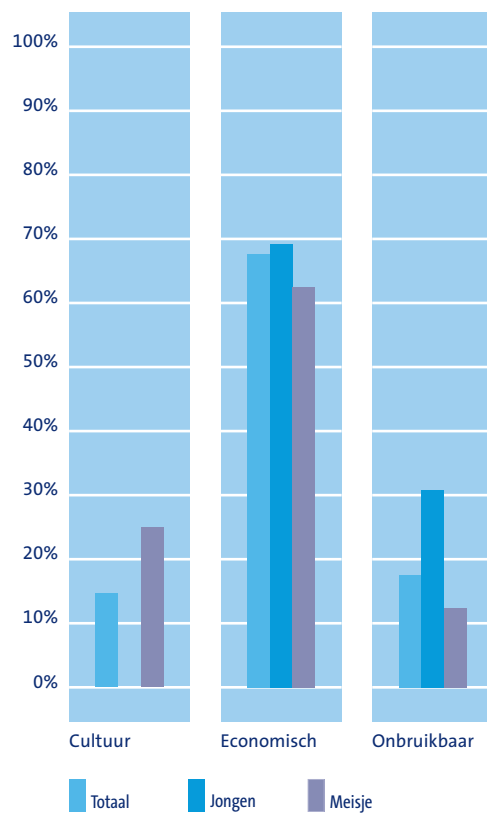
3.2.1.4 Waardenoriëntatie

Keuze 1: vóór het afbreken van de oude kerk

Een minderheid, 29 jongens en meisjes, koos vóór het idee om de kerk af te breken ten gunste van een hotel met zwembad. De grafiek en tabel laten zien dat deze groep van 13 jongens en 16 meisjes haar keuze voor meer dan 2/3 deel beargumenteert met behulp van argumenten die ontleend zijn aan een economisch oriëntatiekader (jongens 69,6%, meisjes 62,5%). Die economische argumenten zijn meestal direct gekoppeld aan de eigen leefwereld (economie 1). Een vierde deel van de meisjes en de helft van de jongens gebruikt formele economische begrippen, zoals toerisme, schaarste, economische waarde, geld verdienen, geld kosten (economie 2) (zie voor het verschil tussen economie 1 en economie 2 eerder in dit hoofdstuk).

Een paar meisjes gebruikten een cultureel argument. Zes jongens en twee meisjes (17,6% van de keuze-1 leerlingen) slaagden er niet in om een maatschappelijk bruikbaar argument te verzinnen.

Waardenoriëntatie De oude kerk: vóór het afbreken. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie De oude kerk: vóór het afbreken. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

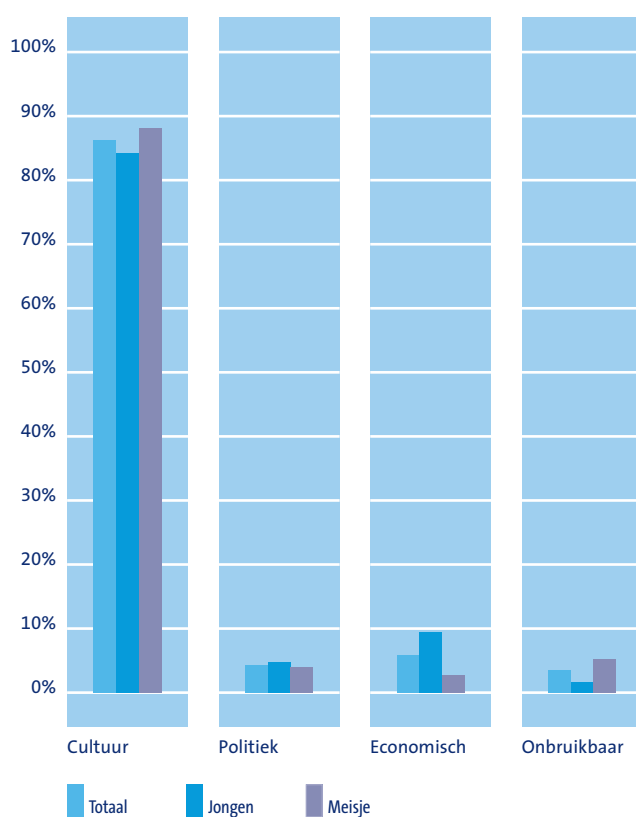
Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
cultureel	historisch	1	2,9%	0	0,0%	1	6,3%
	sociaal	3	11,8%	0	0,0%	3	18,8%
	subtotaal	4	14,7%	0	0,0%	4	25,0%
economie	economisch 1	14	47,1%	6	46,2%	8	50,0%
	economisch 2	5	20,6%	3	23,1%	2	12,5%
	subtotaal	19	67,6%	9	69,2%	10	62,5%
niet geldig	ego	5	14,7%	4	30,8%	1	6,3%
	niet scorebaar	1	2,9%	0	0,0%	1	6,3%
	geen antwoord	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	subtotaal	6	17,6%	4	30,8%	2	12,5%
totaal generaal		29	100,0%	13	100,0%	16	100,0%

Keuze 2: tégen het afbreken van de oude kerk

Van alle jongens en meisjes kozen er 138 tégen het afbreken van de oude kerk. Eensgezind ontleende ruim 85% van hen hun argumenten aan een cultureel oriëntatiekader. Vooral de historische waarde van de kerk telde daarbij zwaar. Jongens en meisjes waren daarbij opvallend eensgezind.

Opvoeders (leerkrachten, ouders) zijn er kennelijk in geslaagd de kinderen oog te laten hebben voor de waarde van historisch erfgoed. 14,5% van de leerlingen gebruikte een sociaal of een esthetisch argument; dat laatste kwam vooral voor bij meisjes. Ook politieke en economische argumenten kwamen voor, maar die werden samen slechts door in totaal zo'n 10% van de leerlingen gegeven. Jongens kozen iets vaker dan meisjes voor een economisch argument. Het aantal onbruikbare argumenten was in deze groep met 3,6% laag.

Waardenoriëntatie De oude kerk: tegen het afbreken. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie De oude kerk: tegen het afbreken. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
cultureel	historisch	99	71,7%	45	71,4%	54	72,0%
	sociaal	11	8,0%	6	9,5%	5	6,7%
	religieus	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	esthetisch	9	6,5%	2	3,2%	7	9,3%
	subtotaal	119	86,2%	53	84,1%	66	88,0%
politiek	politiek	6	4,3%	3	4,8%	3	4,0%
economie	economisch 1	5	3,6%	4	6,3%	1	1,3%
	economisch 2	3	2,2%	2	3,2%	1	1,3%
	subtotaal	8	5,8%	6	9,5%	2	2,7%
niet geldig	ego	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	niet scorebaar	4	2,9%	1	1,6%	3	4,0%
	geen antwoord	1	0,7%	0	0,0%	1	1,3%
	subtotaal	5	3,6%	1	1,6%	4	5,3%
totaal generaal		138	100%	63	100,0%	75	100,0%

Keuze 1 en 2 samen: algemene waardenoriëntatie

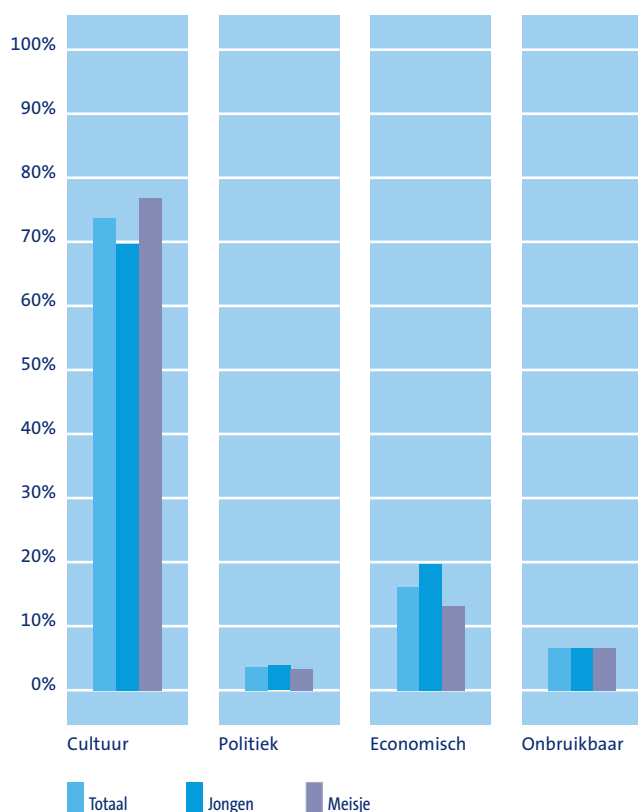
Hierna geven we een overzicht van de waardenoriëntatie van alle 167 jongens en meisjes samen. We hebben hier alle eerste argumenten die de leerlingen aanvoerden voor hun keuze samengevoegd, ongeacht welke keuze ze maakten.

We zien nu dat in totaal bijna 3/4 deel van de leerlingen culturele argumenten gebruik, waaronder meer dan 2/3 deel van de jongens (69,7%) en meer dan 3/4 deel van de meisjes (76,9%).

Eensgezind is daarbij bij jongens zowel als meisjes het aandeel van de historische argumenten het grootst, met iets meer dan 59%. Economische argumenten worden veel minder vaak gebruikt (16,2%): 19,7% van de jongens en 13,2% van de meisjes. Politieke argumenten zijn zeldzaam (3,6%) en onbruikbare argumenten worden ook schaars gegeven (6,6%).

Als we de argumenten die bepalend zijn voor de keuze van de leerlingen vergelijken met het totaal aantal gegeven argumenten, dan zien we dat bij het totale aantal gegeven argumenten het percentage economische argumenten behoorlijk hoger is (23%) dan bij de eerste (16,2%). Dat betekent dat een aantal leerlingen wel economische argumenten kan bedenken, maar dat die bij hen minder zwaar wegen dan de culturele c.q. de historische.

Waardenoriëntatie De oude kerk: keuze 1 en 2 samen. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie De oude kerk: keuze 1 en 2 samen. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
cultureel	historisch	100	59,9%	45	59,2%	55	60,4%
	sociaal	14	8,4%	6	7,9%	8	8,8%
	religieus	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	esthetisch	9	5,4%	2	2,6%	7	7,7%
	subtotaal	123	73,7%	53	69,7%	70	76,9%
politiek	politiek	6	3,6%	3	3,9%	3	3,3%
economisch	economisch 1	19	11,4%	10	13,2%	9	9,9%
	economisch 2	8	4,8%	5	6,6%	3	3,3%
	subtotaal	27	16,2%	15	19,7%	12	13,2%
niet geldig	ego	5	3,0%	4	5,3%	1	1,1%
	niet scorebaar	5	3,0%	1	1,3%	4	4,4%
	geen antwoord	1	0,6%	0	0,0%	1	1,1%
	subtotaal	11	6,6%	5	6,6%	6	6,6%
totaal generaal		167	100,0%	76	100,0%	91	100,0%

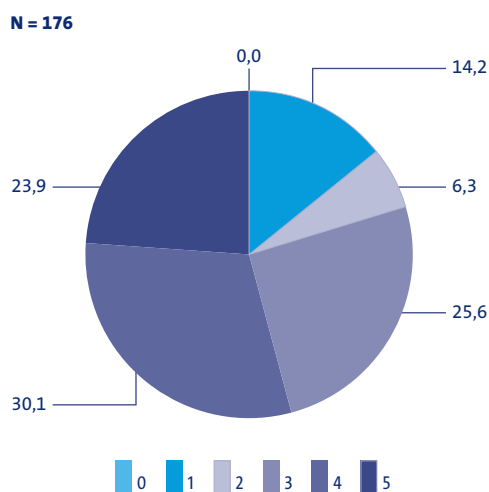
3.2.1.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore

De tabel hieronder geeft een overzicht van het reflectievermogen van de leerlingen. Leerlingen met een tweezijdige argumentatie krijgen een extra punt. Het cirkeldiagram geeft een verdeling van de krachtsscores over de leerlingen. Gegevens over de argumentatiekracht van de leerlingen in relatie tot bepaalde achtergrondvariabelen staan in hoofdstuk 4.

Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore bij opdracht De oude kerk

Reflectievermogen	Aantal argumenten vóór en tegen de eigen keuze	Totaal aantal leerlingen (N=176)	%	Krachtsscore
Geen argumentatie	0 voor en 0 tegen	0	0	0
Eenzijdige argumentatie	1 voor en 0 tegen	21	11,9	1
	0 voor en 1 tegen	4	2,3	1
	2 voor en 0 tegen	10	5,7	2
	0 voor en 2 tegen	1	0,6	2
Meerzijdige argumentatie	1 voor en 1 tegen	45	25,6	3
	1 voor en 2 tegen	8	4,5	4
	2 voor en 1 tegen	45	25,6	4
	2 voor en 2 tegen	42	23,9	5

Krachtsscores verdeeld over leerlingen - De oude kerk



Alle leerlingen gaven minstens één bruikbaar argument. Iets meer dan de helft van de leerlingen gaf drie of vier geldige argumenten. Voor een verslag van de prestatieverschillen tussen leerlingen verwijzen we naar hoofdstuk 4.

3.2.2 Opdracht 2: De chocoladereep

3.2.2.1 De opdracht



Mevrouw Rozijn gaat een reep chocolade kopen voor haar dochter. Ze twijfelt of ze Ramo of Bali zal nemen.

- 1 Welke reep kan zij volgens jou het beste kiezen?
(Zet een kruisje in het vakje van je keuze)
 Ramo Bali
- 2 Schrijf zo precies mogelijk op waarom je dat vindt.
Bedenk als je kunt meer dan één reden.
- 3 Kun je ook nadelen noemen van je keuze?
Schrijf deze zo precies mogelijk op.
Bedenk als je kunt meer dan één reden.

We gaan er bij deze opdracht vanuit dat leerlingen vanuit hun leef- en of belevingswereld als consument bekend zijn met het kiezen van producten zoals chocolade en dat keuzes daarbij vaak gestuurd worden door de vormgeving van de wikkel en de informatie op de verpakking. We gaan er ook vanuit dat leerlingen op school iets geleerd hebben over de productie van chocolade en over de positie van cacaoboeren, die vaak leven in ontwikkelingslanden en moeite hebben hun cacaobonen voor een 'eerlijke' prijs te verkopen. Bij deze opdracht spelen verschillende oriëntatiekaders die meewegen bij het maken van een keuze. Politieke belangen van rechtvaardige beloning en duurzame productie, waarvoor Max Havelaar staat, moeten worden afgewogen tegen de prijsbewustheid van de consument die kwaliteit wil voor een zo laag mogelijke prijs. Wegen particuliere economische overwegingen op tegen politieke en ecologische argumenten?

De opdracht is zo neutraal mogelijk gesteld en geeft de leerlingen daarmee de gelegenheid om een eigen keuze te maken, zelf de argumenten te bedenken en die in eigen woorden op te schrijven. Wel krijgen de leerlingen een aangrijpingspunt door de aanduidingen 'keurmerk Max Havelaar', '25 cent extra voor de cacaoboeren' en 'wereldhandel' op de wikkel van Bali. De illustratie legt verder de nadruk op de vergelijkbaarheid van de repen.

3.2.2.2 Keuze en achtergrondkenmerken

De chocoladereep - Keuze naar geslacht, stratum en formatiegewicht

Keuze	gewone reep		Max Havelaarreep		totaal	
	N	%	N	%	N	%
Geslacht						
jongens	37	48,7	39	51,3	76	100
meisjes	33	35,5	60	64,5	93	100
onbekend	3	33,3	6	66,7	9	100
Stratum						
1	37	38,1	60	61,9	97	100
2	26	41,3	37	58,7	63	100
3	10	62,5	6	37,5	16	100
onbekend	0	0	2	100	2	100
Formatiegewicht						
1.00	48	36,6	83	63,8	131	100
1.25	6	54,5	5	45,5	11	100
1.90	9	75	3	25	12	100
onbekend	10	41,7	14	58,3	24	100
Totaal	73	41,0	105	59,0	178	100

Deze opdracht is aangeboden aan 180 leerlingen. Hiervan hebben twee leerlingen de opdracht niet gemaakt. Deze leerlingen laten we buiten beschouwing.

Uit de tabel blijkt dat 73 leerlingen (41%) kiezen voor de Nederlandse goedkopere reep Ramo en 105 leerlingen (59%) voor de duurdere Max Havelaarreep Bali. Dit verschil ontstaat vooral door de meisjes die vaker dan de jongens kiezen voor de duurdere reep (64,5% van de meisjes tegenover 51,3% van de jongens).

Ook het formatiegewicht lijkt invloed te hebben op de keuze. Van de leerlingen met formatiegewicht 1.00 kiest bijna 2/3 voor de Max Havelaar reep, terwijl minder dan de helft van de leerlingen met formatiegewicht 1.25 en een kwart van de leerlingen met formatiegewicht 1.90 hiervoor kiest. Zoals gezegd zijn de aantallen te klein om aan deze verschillen veel waarde toe te kennen.

3.2.2.3 Argumenten: soorten en frequentie

In deze paragraaf wordt beschreven hoeveel argumenten er door de leerlingen werden gegeven en hoe ze verdeeld waren over de verschillende oriëntatiekaders.

Soorten

Het probleem dat hier werd voorgelegd was minder rijk aan invalshoeken dan de andere problemen. De leerlingen gaven vooral economische en politieke argumenten voor hun keuze. Natuurargumenten werden zelden gegeven en culturele argumenten geheel niet. We maakten op basis van de gegeven antwoorden de volgende indeling in soorten; daarbij geven we telkens zo een aantal voorbeelden uit de door de leerlingen gegeven antwoorden.

Politieke argumenten

Politieke argumenten hebben betrekking op de verdeling van macht en de rechten en plichten die daaruit voortvloeien, al dan niet vastgelegd in wettelijke regels en voorschriften. De machtsverdeling gaat bij deze opdracht vooral over de machtsverdeling tussen rijk en arm en heeft betrekking op de rechtvaardige verdeling van welvaart.

Voorbeelden politieke argumenten

*Bali geeft ook geld aan cacaoboeren die zelf misschien niet veel geld hebben.
Nou bali is voor een goed doel de Max Havelaar heet er gaat 25 ct naar dat goede doel.
Dan krijgen de arme boer 25 ct extra.
Die boeren zijn arm die vrouw kan wel 25 cent missen.
Er staat op: 25 cent extra voor de cacaoboeren. Want hij is van Max Havelaar. Het smaakt dan misschien wel hetzelfde als een ander maar hij is wel beter.
Het is van Max Havelaar dus de boeren worden eerlijk betaald. De cacaoboeren krijgen zelfs 25 ct meer.
Het is Max Havelaar chocolade, dus dat betekent dat ze het eerlijk betaald kregen, de boeren krijgen 25c voor elke reep.
Het is eerlijke handel.
Ze steunt daarmee de cacaoboeren.
Want, ik vind het goed dat die boeren wat extra's krijgen, want ze werken er hard voor.
Bali heeft een keurmerk.
Nou ik kies voor Bali omdat de boeren dan 25ct extra krijgen en dat gun ik ze!
De cacaoboeren hebben er een eerlijke prijs voor gekregen.*

Economische argumenten

Economische argumenten hebben hier allemaal betrekking op de prijs-kwaliteitverhouding,

Voorbeelden economische argumenten

*Die is €0,25 goedkoper dan die andere.
Ze kan beter die van ramo kopen want die is minder duur en de ander is precies hetzelfde .
Het is goedkoper. Er zit evenveel in als bij Bali allebei 120 gram.
Waarom zou je nog meer geld uit geven.
Die is goedkoper.
Dan kun je misschien nog iets ander kiezen voor een paar cent.
Omdat de andere duurder is.
Het kost weiniger. Je hoeft geen 25 c bij te betalen.
Het is goedkoper en eigenlijk even lekker.
Want Ramo is goed koper en er zit evenveel in.
Omdat dat de goedkoopste reep is.*

Natuur- en milieuargumenten

Natuur- en milieuargumenten gaan over gezondheidsredenen of over milieufactoren.

Voorbeelden natuur- en milieuargumenten

*Ramo hoeft niet rond te wereld vervoert te worden maar Bali wel.
Ramo komt uit Nederland. Dat betekent dat het beter voor het milieu, want Bali komt uit een ander land dus milieu vervuilend.
Chocola is sowieso niet goed voor je.*

Niet geldige argumenten

Zoals steeds onderscheiden we drie soorten ongeldige argumenten: ego-argumenten, niet scorebare argumenten en geen antwoord. Alleen de eerste twee behoeven toelichting.

Ego-argumenten hebben betrekking op de eigen emoties of op puur eigenbelang zonder dat verwezen wordt naar een ander of naar een meer algemeen belang.

Voorbeelden ego-argumenten

*Ramo heeft een leuke verpakking.
Het is een lelijke verpakking.
Het is de smaak puur dat vind ik niet zo lekker.
Misschien is Bali lekkerder dan Ramo.
Dat de verpakking niet leuk is.
Dat het puur chocolade is, en dat lust ik niet.*

Niet scorebare argumenten zijn onlogisch, onduidelijk of te kort om te interpreteren.

Voorbeelden niet scorebare argumenten

*Het maakt niet uit waar die is gemaakt.
Ramo is goedkoper en even duur als Bali.
Omdat in Bali meer cacao voor de cacaoboeren zit
Het is maar chocolade en waarschijnlijk smaken ze hetzelfde.
Gewoon.
Bali is wereldwijd en Ramo niet.
Er zit minder (cc) chocolade bij.
Nee, dat kan ik me niet voorstellen.
Dat de cacaoboeren ook lekker zijn .
Bali is een wereldhandel.
Ik maar hij hen ook vies zijn.*

Frequentie

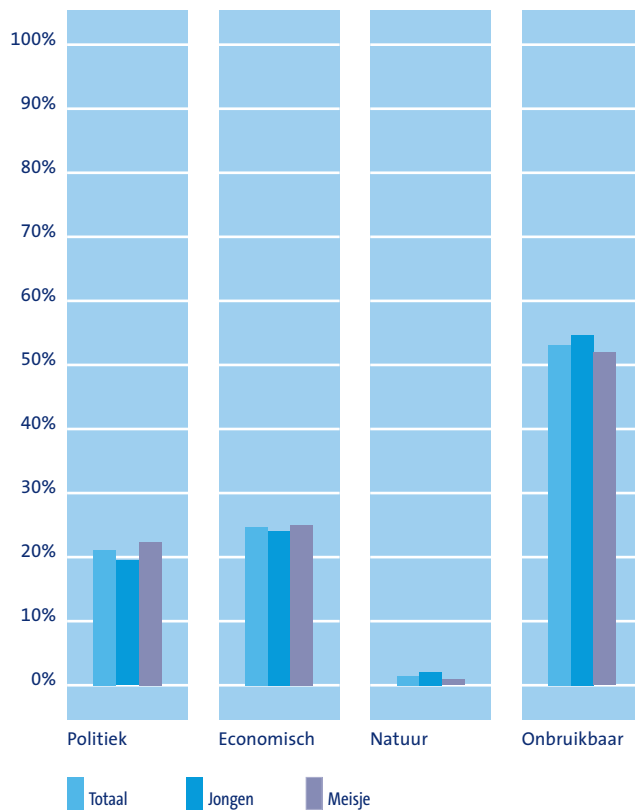
In de grafiek en tabel hierna geven we een overzicht van de gegeven argumenten per soort verdeeld over jongens en meisjes. Iedere leerling had de mogelijkheid om twee vóór- en twee tegenargumenten te geven. Dat betekent voor deze opdracht dat er in totaal 4 x 158 argumenten konden worden gegeven.

Van alle leerlingen telden we twee vóór- en twee tegenargumenten.

Er werden ook niet bruikbare argumenten gegeven en er bleven plaatsen oningevuld. De ego-argumenten en de niet scorebare argumenten voegden we samen met open gebleven plaatsen, ofwel de niet ingevulde argumenten, tot de categorie: **niet bruikbaar**.

In de grafiek en de tabel hierna geven we een overzicht van het aantal keren dat een bepaalde soort werd gebruikt door jongens en meisjes.

Frequentie van argumenten Chocoladereep: totalen, jongens en meisjes. Hoofdcategorieën



Frequentie van argumenten Chocoladereep: totalen, jongens en meisjes. Hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Jongens	%	Meisjes	%	Totaal
politiek	politiek	59	19,4%	83	22,3%	142
economie	economisch	73	24,0%	93	25,0%	166
natuur	natuur	6	2,0%	3	0,8%	9
niet geldig	ego	22	7,2%	34	9,1%	56
	niet scoorbaar	49	16,1%	49	13,2%	98
	geen antwoord	95	31,3%	110	29,6%	205
	subtotaal	166	54,6%	193	51,9%	359
totaal generaal		304	100,0%	372	100,0%	676

Bij deze opdracht werden vooral economische en in iets mindere mate politieke argumenten gegeven. Economische argumenten vormen bijna een kwart van het totaal. Politieke argumenten ongeveer een vijfde deel. Natuurargumenten zijn heel schaars. Cultuurargumenten ontbreken geheel.

Opvallend is dat meer dan 50% van de mogelijk te geven argumenten ongeldig is. Ruim 30% van de antwoordplekken bleef leeg. Ook werden bij deze opdracht relatief veel ego-argumenten en niet scorebare antwoorden gegeven. Kennelijk was het bij deze opdracht moeilijk om vier verschillende argumenten te geven. Dat kan komen doordat deze opdracht duidelijk twee overheersende gezichtspunten bevat en het minder voor de hand ligt om er ook vanuit andere dan een economisch of een politiek gezichtspunt naar te kijken.

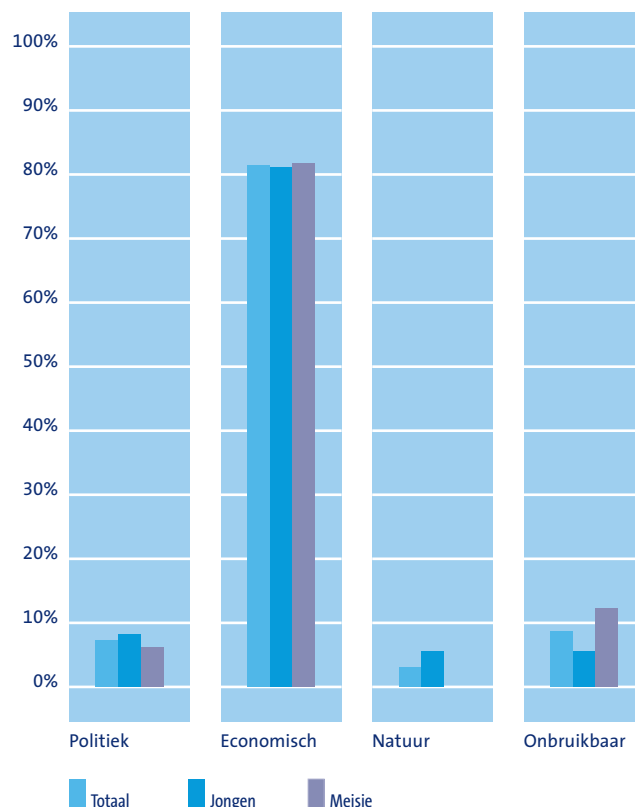
Er blijkt bij de argumentatie over dit probleem nauwelijks onderscheid tussen jongens en meisjes. Meisjes geven iets meer geldige argumenten, waarbij het verschil bij politieke argumenten het grootst is.

3.2.2.4 Waardenoriëntatie

Keuze 1: voor Ramo, de goedkoopste reep

Van alle leerlingen kozen er 77 (41%) voor de goedkoopste reep. Verhoudingsgewijs kozen meer jongens (49%) dan meisjes (35%) hiervoor. In de grafiek en tabel is te zien dat ruim 81% van beide geslachten daarvoor economische argumenten gebruikte. We kunnen dus zeggen dat bij deze leerlingen in dit geval prijsbewust handelen voorop staat. Weinig leerlingen (7,1%) gebruikten politieke argumenten, terwijl twee jongens ook nog natuurargumenten wisten te geven. Meisjes gaven met 12,1% iets vaker dan jongens (5,4%) geen bruikbaar argument.

Waardenoriëntatie Keuze 1: voor de goedkopere reep. Argument 1: hoofdcategorieën



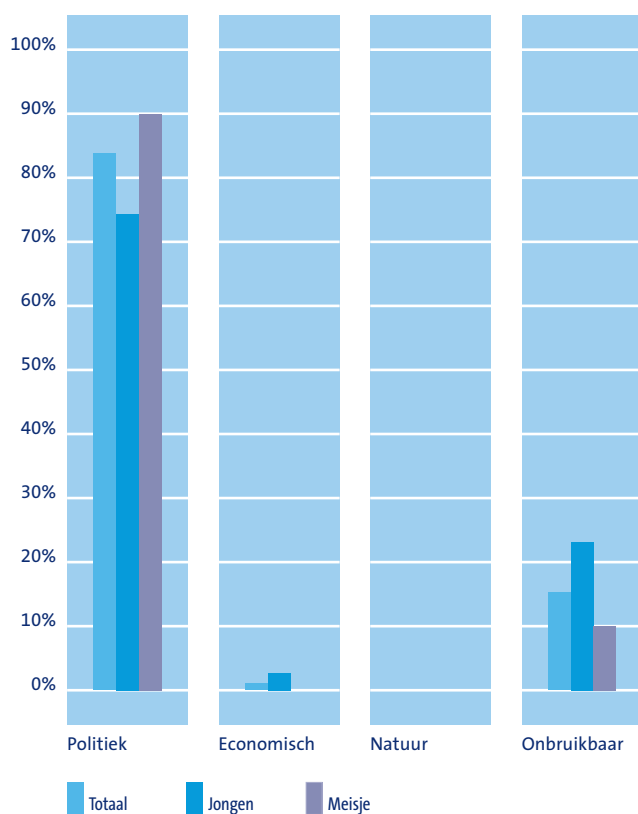
Waardenoriëntatie Keuze 1: voor de goedkopere reep. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
politiek	politiek	5	7,1%	3	8,1%	2	6,1%
economie	economisch	57	81,4%	30	81,1%	27	81,8%
natuur	natuur	2	2,9%	2	5,4%	0	0,0%
niet geldig	ego	1	1,4%	0	0,0%	1	3,0%
	niet scorebaar	4	5,7%	1	2,7%	3	9,1%
	geen antwoord	1	1,4%	1	2,7%	0	0,0%
	subtotaal	6	8,6%	2	5,4%	4	12,1%
totaal generaal		70	100,0%	37	100%	33	100%

Keuze 2: voor Bali, de duurdere Max Havelaarreep

Van alle leerlingen kozen er 99 (59%) voor de duurdere Max Havelaarreep (zie tabel op pagina 61). Bijna 65% van de meisjes koos de Max Havelaarreep tegen ruim 50% van de jongens. Daarbij ondersteunde 74,4% van de jongens en 90% van de meisjes deze keuze met een politiek argument. In totaal deed zo'n 84% van de leerlingen dit. Afgezien van één leerling die een economisch argument gaf kwamen andere waardenoriëntaties er hier niet aan te pas. Opvoeders zijn er in dit geval kennelijk in geslaagd veel leerlingen de waarde bij te brengen voor een rechtvaardige verdeling van welvaart. Het aantal onbruikbare argumenten bedroeg 15,5% waarbij de jongens met 23,1% wat vaker zulke argumenten gaven dan de meisjes met 10%.

Waardenoriëntatie keuze 2: voor de duurdere Max Havelaarreep. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie keuze 2: voor de duurdere Max Havelaarreep. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
politiek	politiek	83	83,8%	29	74,4%	54	90,0%
economie	economisch	1	1,0%	1	2,6%	0	0,0%
natuur	natuur	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
niet geldig	ego	6	6,1%	3	7,7%	3	5,0%
	niet scorebaar	8	8,1%	5	12,8%	3	5,0%
	geen antwoord	1	1,0%	1	2,6%	0	0,0%
	subtotaal	15	15,2%	9	23,1%	6	10,0%
totaal algemeen		99	100,0%	39	100,0%	60	100,0%

Keuze 1 en 2 samen: algemene waardenoriëntatie

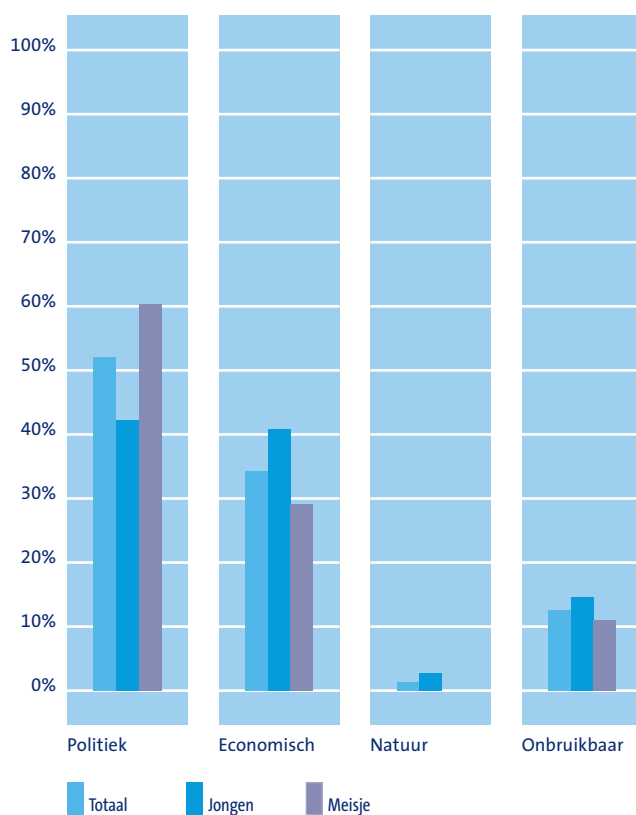
Hieronder geven we een overzicht van de waardenoriëntatie van alle 169 jongens en meisjes samen. We hebben dus de keuze 1- en de keuze 2-leerlingen samengevoegd.

Zoals uit de gegevens hiervoor al was af te leiden, voeren politieke en economische oriëntatiekaders bij de argumentatie de boventoon.

Meer dan de helft van de leerlingen (52,1%) geeft een politiek argument voor z'n keuze en meer dan een derde deel (34,3%) een economisch argument. Daarbij valt op dat meisjes relatief vaker politieke argumenten gebruiken dan jongens (60,2% tegenover 42,1%), terwijl jongens relatief vaker economische argumenten gebruiken (40,8% tegenover 34,3%).

Natuurargumenten zijn bij beide groepen schaars en de niet bruikbare scores c.q. geen antwoordscores bedragen (12,4%): ze komen iets meer voor bij de jongens (14,5%) dan bij de meisjes (10,8%).

Waardenoriëntatie Chocoladereep: keuze 1 en 2 samen. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie Chocoladereep: keuze 1 en 2 samen. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
politiek	politiek	88	52,1%	32	42,1%	56	60,2%
economie	economisch	58	34,3%	31	40,8%	27	29,0%
natuur	natuur	2	1,2%	2	2,6%	0	0,0%
niet geldig	ego	7	4,1%	3	3,9%	4	4,3%
	niet scoorbaar	12	7,1%	6	7,9%	6	6,5%
	geen antwoord	2	1,2%	2	2,6%	0	0,0%
	subtotaal	21	12,4%	11	14,5%	10	10,8%
totaal generaal		169	100,0%	76	100,0%	93	100,0%

We zien dat het aantal niet bruikbare argumenten tot meer dan de helft van het totale aantal mogelijk te geven argumenten gestegen is. Dit betekent dat het bij deze opgave kennelijk ook moeilijk was om andere argumenten te bedenken dan politieke of economische. Maar het betekent ook dat een aantal leerlingen wel economische argumenten kan bedenken, maar dat die bij hen minder zwaar wegen dan de politieke die bij deze opdracht in grote meerderheid neerkwamen op solidariteit met de cacao-boeren.

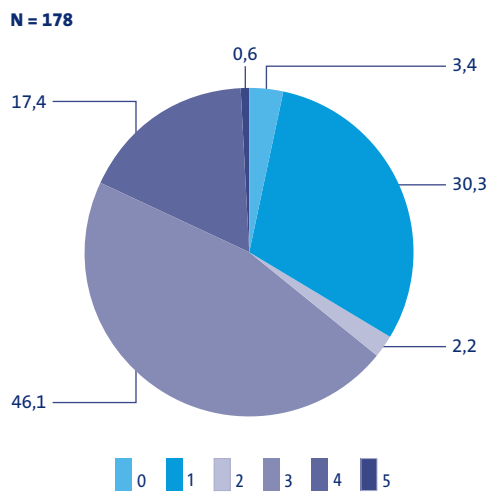
3.2.2.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore

De tabel hierna geeft een overzicht van het reflectievermogen, de argumentatiekracht en de krachtsscore van de leerlingen. Leerlingen met een meerzijdige argumentatie krijgen een extra punt. Slechts enkele leerlingen slaagden er niet in om een bruikbaar argument te bedenken. Een kwart van de leerlingen kwam niet verder dan het geven van één argument voor hun standpunt. We zien dat bijna 2/3 deel van de leerlingen in staat was tot meerzijdige argumentatie. De figuur geeft een verdeling van de krachtsscores over de leerlingen. De grootste groep leerlingen, bijna de helft van het totaal gaf één voor- en één tegenargument. De groep die erin slaagde een krachtsscore 4 of 5 te behalen bleef ruim onder de 20%. Over de verschillen tussen leerlingen met verschillende achtergrondvariabelen rapporteren we in hoofdstuk 4.

Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore bij opdracht Chocoladereep

Reflectievermogen	Aantal argumenten vóór en tegen de eigen keuze	Totaal aantal leerlingen N= 178	%	krachtsscore
Geen argumentatie		6	3,4	
	0 voor en 0 tegen	6	3,4	0
Eenzijdige argumentatie		58	32,6	
	1 voor en 0 tegen	45	25,3	1
	0 voor en 1 tegen	9	5,1	1
	2 voor en 0 tegen	3	1,7	2
	0 voor en 2 tegen	1	0,6	2
Meerzijdige argumentatie		114	64,0	
	1 voor en 1 tegen	82	46,1	3
	1 voor en 2 tegen	15	8,4	4
	2 voor en 1 tegen	16	9,0	4
	2 voor en 2 tegen	1	0,6	5

Krachtsscores verdeeld over leerlingen - Chocoladereep



3.2.3 Opdracht 3: Een patatje van Adje

3.2.3.1 De opdracht



Niet ver van de stad ligt een mooi bos. Er leven zeldzame dieren en planten. Veel mensen uit de stad gaan op zondag in het bos wandelen.

Patatbakker Adje heeft een plan. Hij wil op een kruispunt van bospaden 's zondags bakjes patat gaan verkopen.

- 1 Vind je dat patatbakker Adje patat mag verkopen in het bos?
(zet een kruisje in het vakje van je keuze)
 ja nee
- 2 Schrijf zo precies mogelijk op waarom je dat vindt.
Bedenk als je kunt meer dan één reden.
- 3 Kun je ook nadelen noemen van je keuze?
Schrijf deze zo precies mogelijk op.
Bedenk als je kunt meer dan één reden.

We gaan er bij deze opdracht vanuit dat leerlingen vanuit hun leef- en of belevingswereld enigszins bekend zijn met het wel en wee van een patatkraam als met de functie van een bos als natuurgebied. Met de opdracht gaan we na in hoeverre de leerlingen bekend zijn en rekening houden met verschillende oriëntatiekaders (begrippenkaders, belangen, waarden-oriëntaties) rondom de vraag die hier aan de orde is. De opdracht nodigt daartoe uit, omdat in de beschreven situatie verschillende oriëntatiekaders meespelen, met tegengestelde belangen. Enerzijds zijn dat economische belangen van de patatbakker en de consumenten, anderzijds ecologische belangen van de natuurbescherming en de rustzoekers en genietters van de natuur. De vraag is in hoeverre de leerlingen deze oriëntatiekaders in de situatie herkennen en in hoeverre voor de leerlingen de economische argumenten en het genieten van patat opwegen tegen de ecologische argumenten en het plezier van natuurbeleving. De opdracht biedt dus de mogelijkheid om vanuit verschillende perspectieven naar het probleem te kijken.

In de opdracht zelf worden (met uitzondering van het woordje mooi) geen argumenten aangedragen. Dit geeft de leerlingen de gelegenheid om zelf de argumenten te bedenken en deze in eigen woorden op te schrijven. Wel krijgen de leerlingen een aanknopingspunt door de verschillende betrokkenen die worden genoemd in de opdracht: de eigenaar van de patatkraam, zeldzame dieren en planten en wandelaars uit de stad. De illustratie legt de nadruk op de natuur met dieren in het bos. Er is niet onderzocht wat een andere illustratie, (bijvoorbeeld van een patatkraam) voor effect zou hebben op de antwoorden.

3.2.3.2 Keuze en achtergrondkenmerken

Keuze	ja		nee		totaal	
	N	%	N	%	N	%
Geslacht						
jongens	17	19,5	70	80,5	87	100
meisjes	10	13,9	62	86,1	72	100
onbekend	1	11,1	8	88,9	9	100
Stratum						
1	15	17,0	73	83,0	88	100
2	12	19,0	51	81,0	63	100
3	1	6,7	14	93,3	15	100
onbekend	0	0,0	2	100,0	2	100
Formatiegewicht						
1.00	21	17,5	99	82,5	120	100
1.25	1	8,3	11	91,7	12	100
1.90	3	27,3	8	72,7	11	100
onbekend	3	0,0	22	100,0	25	100
Totaal	28	16,7	140	83,3	168	100

Deze opdracht is voorgelegd aan 171 leerlingen. Hiervan hebben 3 leerlingen de opdracht niet gemaakt. Deze leerlingen laten we buiten beschouwing. Jongens en meisjes waren regelmatig over de stratum-1, -2, en -3 scholen verdeeld. Dat was ook het geval bij de verdeling van leerlingen met een formatiegewicht van 1.00. Door de geringe aantallen leerlingen met een formatiegewicht van 1.25 en 1.90 was het niet mogelijk om over verschillen van leerlingen op grond van hun formatiegewicht betekenisvol conclusies te trekken.

Uit de tabel blijkt dat 28 leerlingen (16,7%) kozen vóór het idee om op zondag een patatkraam in dit bos toe te staan. Een veel groter aantal van 140 kinderen (83%) was het hier juist niet mee eens. De natuurbescherming is bij deze groep 8-leerlingen kennelijk in goede handen. Er zijn wel verschillen in de verdeling van de keuze tussen jongens en meisjes. Van de jongens kiest 19,5% voor een patatkraam, tegen 13,9% van de meisjes, terwijl 80,5% van de jongens en ruim 86% van de meisjes liever geen patatkraam in dit bos willen. We weten echter niet hoe we deze verschillen moeten interpreteren. Ook is niet duidelijk in hoeverre het stratum van de school of het formatiegewicht van de leerlingen invloed had op de keuze. Er zijn verschillen, maar deze zijn door de kleine aantallen 1.25- en 1.90-leerlingen niet significant.

3.2.3.3 Argumenten: soorten en frequentie

Soorten

De leerlingen gaven uiteenlopende argumenten voor en tegen de toestemming om patat te verkopen in het bos. Zoals we eerder beschreven is het interessant om bij maatschappelijke vraagstukken economische, politieke, culturele en ecologische (waarden)oriëntatiekaders te onderscheiden. De gegeven argumenten waren goed op deze oriëntatiekaders terug te voeren. We maakten op basis van de gegeven antwoorden de volgende indeling in soorten; daarbij geven we telkens zo een aantal voorbeelden uit de gegeven antwoorden. Hierna volgt een overzicht.

Culturele argumenten

Culturele argumenten hebben betrekking op de beleving van de wereld om ons heen in relatie tot het schone, het ware en het goede leven. Ze berusten op waarden die niet direct betrekking hebben op middel-doel relaties, zoals de economische, machtsrelaties zoals het politieke en ecologische relaties.

Voorbeelden culturele argumenten

*Het is voor wandelingen niet om friet te krijgen.
Er moet rust in het bos zijn. Als iedereen kraampjes neer zou zetten zou dat er niet meer zijn.
Omdat je midden in een prachtig bos zit en dan wil je niet gestoord worden door een vette hap.
Dat bos is heel mooi als zo'n vent daar nou met zijn snackbar gaat staan is het niet mooi.
De mensen komen er voor de natuur dus niet voor het fastfood.
Het staat midden in de natuur en dat is storend voor de meeste mensen die daar wandelen.
Je krijgt nu wel veel meer geluid alleen niet natuur geluiden van de dieren alleen maar van de patat man.
Friet is ongezond.
Het maakt mensen dik.
Het is op zondag.
Het is een recreatie gebied dus het is juist leuk om te picknicken.*

Politieke argumenten

Politieke argumenten hebben betrekking op de verdeling van rechten of plichten. Hierbij gaat het vaak om meningen over (on)gewenste ontwikkelingen m.b.t. samenleven, waarbij al dan niet verwezen wordt naar wenselijkheid van wet- en regelgeving en vergunningen.

Voorbeelden politieke argumenten

*Het is een natuur gebied daar mogen geen kraampjes staan.
Het begint met 1 klein winkeltje en groeit vanzelf tot een winkelcentrum.
Hij zou kunnen worden aangevallen door dat de geur door een dier is geroken.
Omdat het dan meer een sneak gebeuren wordt en dan komen de mensen alleen voor patat.
Het is 1 dag in de week. Ik kan ook wel begrijpen dat sommige mensen zeggen 'Ach, wat maakt die ene dag nou uit.
Alle mensen gaan zelf eten meenemen en dan kan hetzelfde gebeuren.
Het is niet tegen de regels dus het mag.*

Economische argumenten

Economische argumenten gaan over de belangen van producenten en consumenten
We onderscheiden hier twee soorten economische argumenten:
Ten eerste *economische argumenten* die betrekking hebben op de producent, de patatbakker.

Voorbeelden economische argumenten 1

*Dan verdient je meer geld.
Het is een slimme plek om patat te verkopen, want er komen dan veel toeristen Er komen veel mensen dus Adje heeft veel klanten.
Op zondag komen meeste mensen naar het bos en kopen ook wat eten daar en dan kan Adje wat verdienen.
Dan verdient hij er wel mee.
Dan verkoopt hij goed.
Daar verdient hij denk ik veel mee omdat er veel mensen komen!
Ja hij kon dan geld verdienen.*

Ten tweede *economische argumenten* die betrekking hebben op de consumenten.

Voorbeelden economische argumenten 2

*Dan komen er heel veel mensen op af als ze aan het wandelen zijn is het ook rustig om te eten in plaats als er steeds mensen langs lopen en mooi om te kijken.
Mensen moeten ook eten.
Want dan kunnen mensen eten als ze geen eten hebben en honger hebben patat kopen bij Adje.
Dat kan wel als iemand aan het wandelen is heeft hij/zij misschien wel zin in patat.
Een patatje is altijd lekker vooral na een grote wandeling in het bos.
Waarom niet als mensen aan het wandelen zijn en ze hebben zin in een bakje patat, kun je krijgen.
Omdat je dan wat lekkers kan kopen.
Het heeft geen zin, er komen maar weinig mensen langs.*

Natuurargumenten

Net als bij de economische argumenten onderscheiden we ook twee soorten natuurargumenten. Ten eerste *natuurargumenten* waarin gewezen wordt op schadelijkheid van de maatregel voor de dieren.

Voorbeelden natuurargumenten 1

*Omdat zo dieren uitsterfen omdat ze bang worden en naar plekken toe gaan waar ze niet kunnen overleven.
Misschien gaan de mensen de dieren wel achterna.
Misschien komen daardoor dieren niet meer.
Nee dan zou je de dieren weg jagen en waar moeten de dieren dan van leven?
Want dan gooit iedereen alles weg op de grond en eten de dieren het op en sterven ze.
Nee want het vet waar in je het bakt ruik je heel erg en dat is niet goed voor zeldzame dieren.
De dieren eten waarschijnlijk de gesneuvelde patatjes op, is dat goed?
Omdat je afval misschien laat vallen en daar kunnen dieren ziek van worden.
Want misschien stoort jij de dieren daar.*

Ten tweede *natuur- en milieuargumenten* waarin gewezen wordt op milieufactoren in bredere zin dan alleen de dieren.

Voorbeelden natuurargumenten 2

*Bos vervuilen.
Mensen kunnen het milieuvervuiling vinden.
Als ze de patat op hebben gegeten gooien ze misschien de patatbakjes weg en dan wordt het hele bos vervuild.
En plastic bakjes zijn slecht voor het bos.
De mensen gaan hun restanten weggooien en is meer vervuiling in het bos.
De dieren kunnen bang worden en de zeldzame planten kapot of dood.
Dat verpest de natuur.
Het vet misschien in het bos word gedumpt.*

Niet geldige argumenten

Zoals steeds onderscheiden we drie soorten ongeldige argumenten: ego-argumenten, niet scorebare argumenten en geen antwoord. Alleen de eerste twee behoeven toelichting.

Ego-argumenten hebben betrekking op de eigen emoties of op puur eigenbelang zonder dat verwezen wordt naar een ander of naar een algemeen maatschappelijk belang.

Voorbeelden ego-argumenten

*Want ik houd niet van patat.
En dan is het veels te druk.
Als het onder een boom zijt met vogels heb je kans dat er op je patat wordt gepoept.
Het is saai heel veel bos.
En het maakt leuker.
En het gezellig is.*

Niet scorebare argumenten zijn onlogisch, onduidelijk of te kort zijn om ze te kunnen interpreteren.

Voorbeelden niet scorebare argumenten

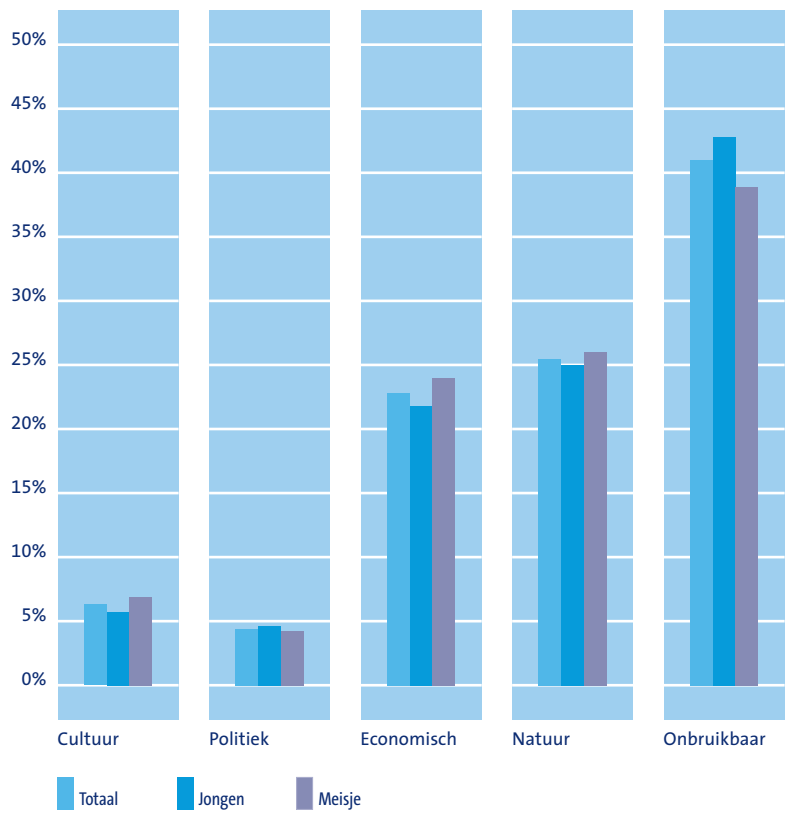
*Ja, want in het bos komen veel mensen.
Als je honger hebt moet je naar de stad gaan.
Er komen dan wel meer mensen.
Mensen nemen misschien dingen mee en die kunnen giftig zijn voor het milieu.
Kan op zondag heus wel iets makkelijks maken of even iets snel in de over stoppen.
Meer verrioling.
Stinken.
Het bos krijgt vééél meer bezoekers waardoor ze er misschien geld voor kunnen vragen (entree) zo wordt het bos een nieuwe soort van stad!
Dan kun je niet goed meer in het bos.
Je krijgt honger als je er langs loopt.
Voor de patatbakker is het niet fijn.
Hij kon ook reclame maken.
Adje zal weinig geld verdienen.
Sommige mensen het niet uit maakt.*

Frequentie

In deze paragraaf beschrijven we hoeveel argumenten er werden gegeven en hoe ze verdeeld waren over de verschillende oriëntatiekaders.

Hoewel alle soorten argumenten voorkomen, overheersen bij deze opdracht vooral de economische en de natuurargumenten. Van de economische argumenten die bijna 23% van het totaal gegeven aantal argumenten uitmaken is bijna 2/3 deel gericht op de waarde voor de consument en 1/3 deel op de waarde voor de producent. Natuurargumenten vormen ruim 25% van het totaal aantal gegeven argumenten. Van deze argumenten heeft ongeveer de helft betrekking op de bescherming van de dieren en de andere helft op de bescherming van het milieu in ruimere zin. Politieke en culturele argumenten werden slechts door zo'n 5% van de leerlingen gegeven. Ego-argumenten kwamen nog zeldener voor, wat duidt op een groot vermogen tot maatschappelijke beschouwing van dit probleem. Dit positief te duiden feit wordt daarentegen weer enigszins getemperd door het gegeven dat zo'n 38% van de mogelijke argumenten bestond uit niet scorebare of niet gegeven argumenten.

Frequentie van argumenten Adje patatje: totalen, jongens en meisjes: hoofdcategorieën



Frequentie van argumenten Adje patatje: totalen, jongens en meisjes: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Jongens	%	Meisjes	%	Totaal	%
cultureel	cultureel	20	5,7%	20	6,9%	40	6,3%
politiek	politiek	16	4,6%	12	4,2%	28	4,4%
economie	economisch producent	26	7,5%	26	9,0%	52	8,2%
	economisch consument	50	14,4%	43	14,9%	93	14,6%
	subtotaal	76	21,8%	69	24,0%	145	22,8%
natuur	natuur dieren	39	11,2%	38	13,2%	77	12,1%
	natuur milieu	48	13,8%	37	12,8%	85	13,4%
	subtotaal	87	25,0%	75	26,0%	162	25,5%
niet geldig	ego	13	3,7%	6	2,1%	19	3,0%
	niet scorebaar	38	10,9%	30	10,4%	68	10,7%
	geen antwoord	98	28,2%	76	26,4%	174	27,4%
	subtotaal	149	42,8%	112	38,9%	261	41,0%
totaal generaal		348	100,0%	288	100,0%	636	100,0%

3.2.3.4 Waardenoriëntatie

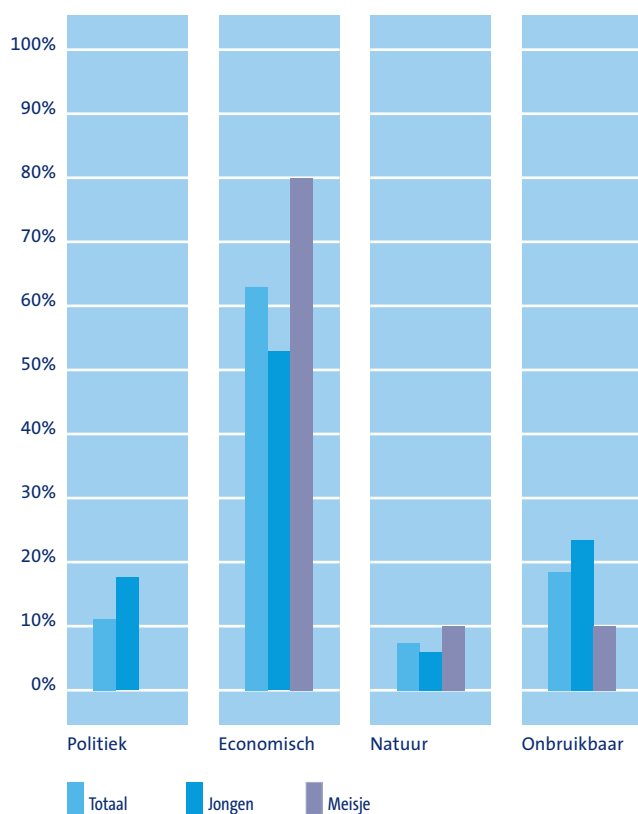
Keuze 1: vóór de vestiging van een patatkraam

Een relatief kleine groep van 27 leerlingen koos vóór de vestiging van een frietkraam in het bos. De grafiek en tabel laten zien dat deze groep bestaat uit 17 jongens en 10 meisjes. Hun argumenten worden voor 63% ontleend aan een economische waardenoriëntatie. De waarde voor de producent krijgt iets meer nadruk dan de waarde voor de consument, hoewel de leerlingen zelf toch tot die laatste groep gerekend moeten worden. Enkele leerlingen gebruiken een politiek of een natuurargument.

Niet alleen absoluut, maar ook relatief kozen jongens vaker voor keuze 1; 22,1% van het totale aantal jongens tegen 13,9% van het totale aantal meisjes.

In verhouding scoren de jongens beduidend hoger in de categorie 'onbruikbaar' dan de meisjes. De aantallen zijn echter te klein om hieruit met enige zekerheid conclusies te trekken.

Waardenoriëntatie Adje patatje: vóór de patatkraam. Argument 1: hoofdcategorieën



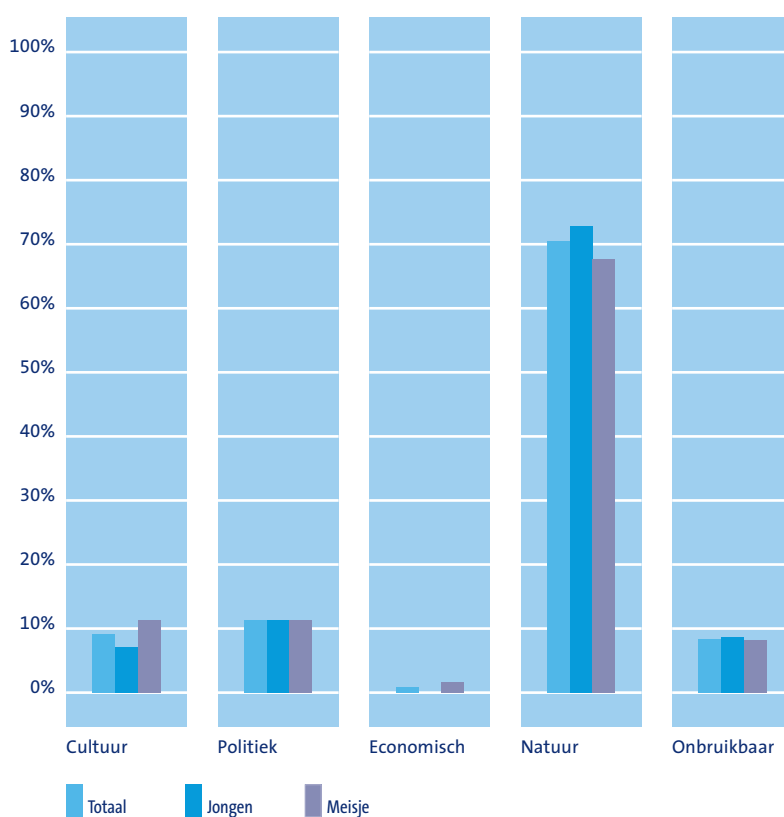
Waardenoriëntatie Adje patatje: vóór een patatkraam. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
politiek	politiek	3	11,1%	3	17,6%	0	0,0%
economie	economisch 1	10	37,0%	5	29,4%	5	50,0%
	economisch 2	7	25,9%	4	23,5%	3	30,0%
	subtotaal	17	63,0%	9	52,9%	8	80,0%
natuur	natuur dieren	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	natuur milieu	2	7,4%	1	5,9%	1	10,0%
	subtotaal	2	7,4%	1	5,9%	1	10,0%
niet geldig	ego	2	7,4%	2	11,8%	0	0,0%
	niet scorebaar	3	11,1%	2	11,8%	1	10,0%
	geen antwoord	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	subtotaal	5	18,5%	4	23,5%	1	10,0%
totaal generaal		27	100,0%	17	100,0%	10	100,0%

Keuze 2: tégen de vestiging van een patatkraam

Van alle 159 jongens en meisjes kozen er 132 tégen een patatkraam in het bos. Ruim 70% van de argumenten die ze gebruiken worden ontleend aan natuurargumenten. Daarbij valt op dat een minderheid (26,5%) zich daarbij beperkt tot de vermeende schadelijkheid voor de in het bos levende dieren en dat de meerderheid van de leerlingen (43,9%) leerlingen daarbij ook andere aspecten betreft. Jongens doen dat met 47,1% iets vaker dan meisjes (40,3%). Hoewel het misschien iets minder voor de hand ligt, worden ook culturele of politieke argumenten gegeven. Ruim 20% van de jongens en meisjes doet het een of het ander. Slechts weinig leerlingen geven een niet-scoorbaar of ego-argument en iedereen gaf minstens één bruikbaar argument. De argumentatie c.q. waardenoriëntatie van jongens en meisjes komt sterk overeen. Er zijn geen opvallende verschillen in de verdeling over de categorieën.

Waardenoriëntatie Adje patatje: tegen de patatkraam. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie Adje patatje: tegen de patatkraam. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

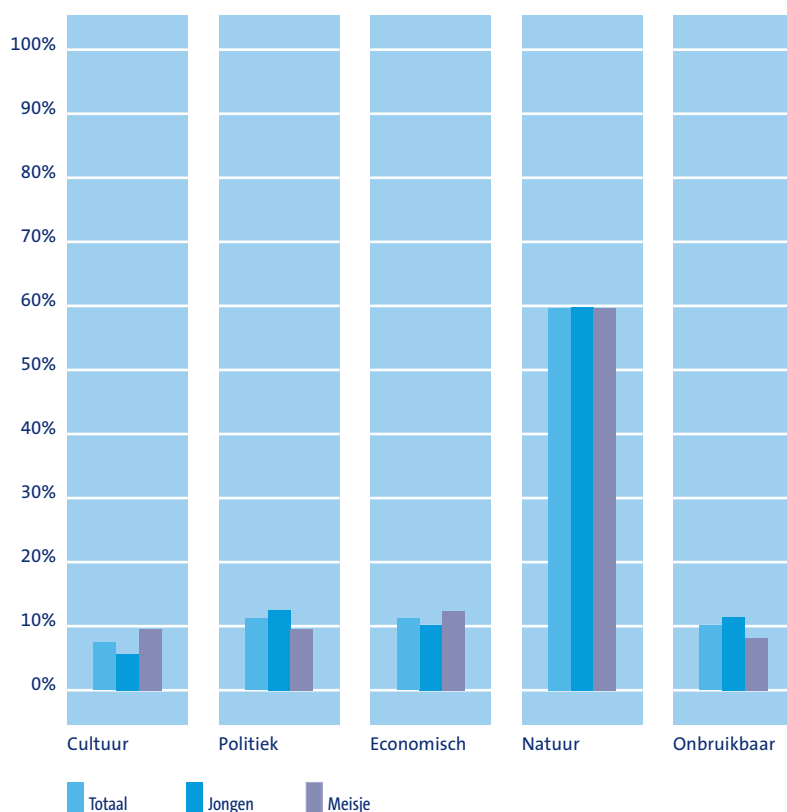
Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
cultureel	cultureel	12	9,1%	5	7,1%	7	11,3%
politiek	politiek	15	11,4%	8	11,4%	7	11,3%
economie	economisch producent	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	economisch consument	1	0,8%	0	0,0%	1	1,6%
	subtotaal	1	0,8%	0	0,0%	1	1,6%
natuur	natuur dieren	35	26,5%	18	25,7%	17	27,4%
	natuur milieu	58	43,9%	33	47,1%	25	40,3%
	subtotaal	93	70,5%	51	72,9%	42	67,7%
niet geldig	ego	5	3,8%	2	2,9%	3	4,8%
	niet scorebaar	6	4,5%	4	5,7%	2	3,2%
	geen antwoord	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	subtotaal	11	8,3%	6	8,6%	5	8,1%
totaal generaal		132	100,0%	70	100,0%	62	100,0%

Keuze 1 en 2 samen: algemene waardenoriëntatie

Hierna hebben we de argumentatiecategorieën van voor en tegenstanders samengevoegd. Dat is mogelijk omdat we de argumenten van voor- en tegenstanders binnen hetzelfde algemene kader konden samenvatten. We zien dat eenzelfde waardenoriëntatie afhankelijk van de persoonlijke interpretatie bij de leerling tot een verschillende keuze kan leiden. Dat is niet verwonderlijk als we beseffen dat ook biologen en economen het binnen de kaders van hun vakgebied niet altijd eens zijn over concrete maatregelen in bepaalde situaties.

We zien dat de leerlingen zich bij hun waardenoriëntatie ten aanzien van deze opdracht voor 60% laten leiden door natuurargumenten die te maken hebben met bescherming van dieren of in iets ruimere zin het milieu. Opvoeders (in en buiten de school) zijn er kennelijk in geslaagd de leerlingen van groep 8 een zeker besef bij te brengen van natuurwaarden. Economische en politieke oriëntatiekaders gelden hier in veel mindere mate. Beide spelen een rol in ongeveer 10% van de argumentaties. Culturele kaders blijven daarbij nog iets achter. Als we letten op de verhouding tussen de oriëntatiekaders van jongens en meisjes, dan valt vooral de sterke overeenstemming op. Ondanks de relatief kleine aantallen blijven de afwijkingen overal kleiner dan 2%.

Waardenoriëntatie Adje patatje: ongeacht de keuze. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie Adje patatje: ongeacht de keuze. Argument 1: hoofdcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongen	%	Meisje	%
cultureel	cultureel	12	7,5%	5	5,7%	7	9,7%
politiek	politiek	18	11,3%	11	12,6%	7	9,7%
economie	economisch producent	10	6,3%	5	5,7%	5	6,9%
	economisch consument	8	5,0%	4	4,6%	4	5,6%
	subtotaal	18	11,3%	9	10,3%	9	12,5%
natuur	natuur dieren	35	22,0%	18	20,7%	17	23,6%
	natuur milieu	60	37,7%	34	39,1%	26	36,1%
	subtotaal	95	59,7%	52	59,8%	43	59,7%
niet geldig	ego	7	4,4%	4	4,6%	3	4,2%
	niet scorebaar	9	5,7%	6	6,9%	3	4,2%
	geen antwoord	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	subtotaal	16	10,1%	10	11,5%	6	8,3%
totaal algemeen		159	100,0%	87	100,0%	72	100,0%

3.2.3.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore

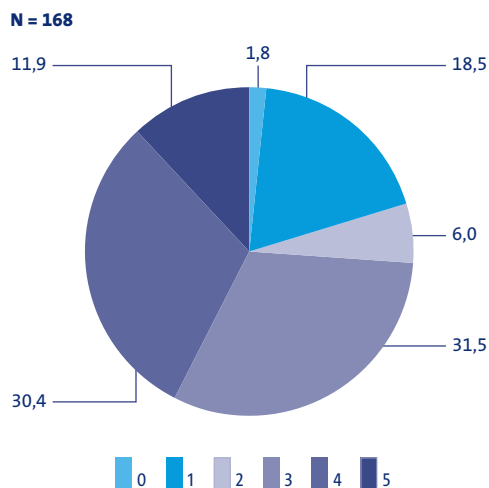
De tabel hieronder geeft een overzicht van het reflectievermogen van de leerlingen. Leerlingen met een meerzijdige argumentatie krijgen een extra punt. Bijna 3/4 van de leerlingen geeft hier meerzijdige argumentatie.

Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore bij opdracht Adje patatje

Reflectievermogen	Aantal argumenten vóór en tegen de eigen keuze	Totaal aantal leerlingen N=168	%	Krachtsscore
Geen argumentatie		3	1,8	0
	0 voor en 0 tegen	3		
Eenzijdige argumentatie		41	24,4	
	1 voor en 0 tegen	23	13,7	1
	0 voor en 1 tegen	8	4,8	1
	2 voor en 0 tegen	7	4,2	2
	0 voor en 2 tegen	3	1,8	2
Meerzijdige argumentatie		124	73,8	
	1 voor en 1 tegen	53	31,5	3
	1 voor en 2 tegen	12	7,1	4
	2 voor en 1 tegen	39	23,2	4
	2 voor en 2 tegen	20	11,9	5

De grafiek geeft een verdeling van de krachtsscores over de leerlingen. Ruim vier op de tien leerlingen hebben een krachtsscore van 4 of 5, bijna een derde deel heeft krachtsscore 3. Over verschillen tussen leerlingen op grond van verschillende achtergrondkenmerken rapporteren we in hoofdstuk 4.

Krachtsscores verdeeld over leerlingen - Adje patatje



3.2.4 Opdracht 4: De afgepakte fiets

3.2.4.1 De opdracht



Het is woensdagmiddag. De school is uitgegaan. De meeste kinderen zijn al naar huis. Alleen Joost en Klaas zijn nog even met twee andere jongens aan het voetballen op het plein.

Dan komen Cor en Jaïr het plein op hollen. Dat zijn twee vriendjes uit hun klas.

Cor roept: "Kom op jongens. Er zijn vijf jongens van een andere school die met ons willen vechten. Ze hebben mijn fiets afgepakt en zonder er om te vechten krijg ik hem niet terug zeggen ze. Ze wachten op ons, zeggen ze. Helpen jullie mee? Met z'n allen kunnen we ze gemakkelijk aan."

Joost en de andere jongens roepen direct: "Oké, wij doen mee, we gaan erop af."

Klaas zegt: "Ik heb een ander plan."

1 Wat zou jij doen?

(zet een kruisje in het goede vakje)

- Ik zou meegaan met Joost en de andere jongens.
 Ik zou net als Klaas een ander plan hebben.

2 Schrijf zo precies mogelijk op wat jij zou doen en waarom.

Geef als je kunt meer dan één reden.

3 Kun je ook redenen bedenken voor de andere keuze ?

Schrijf zo duidelijk mogelijk op waarom iemand een andere keuze zou kunnen maken.

Geef als je kunt meer dan één reden.

In deze opdracht is gekozen voor een situatie die voor leerlingen goed voorstelbaar is vanuit hun dagelijkse leef- en belevingswereld. Zowel jongens als meisjes komen wel eens terecht in een situatie waarin onmiddellijke betrokkenheid en handelen in een conflict gevraagd wordt met vrienden, of klasgenoten, terwijl het niet duidelijk is of meedoen wel gerechtvaardigd of verstandig is.

Met de opdracht willen we nagaan of leerlingen een verantwoorde keuze kunnen maken in zo'n situatie. Bij deze opdracht kunnen allerlei overwegingen een rol spelen en bij deze overwegingen kunnen verschillende oriëntatiekaders (begrippenkaders, belangen, waardenoriëntaties) meespelen bij de beslissing om al dan niet betrokken te willen zijn. Belangen van rechtvaardigheid en solidariteit, en andere morele overwegingen moeten worden afgewogen tegen pragmatische en praktische overwegingen.

De opdracht is zo neutraal mogelijk gesteld en geeft de leerlingen zo de gelegenheid om een eigen keuze te maken zelf de argumenten te bedenken en die in eigen woorden op te schrijven. Wel krijgen de leerlingen de suggestie dat er andere mogelijkheden zijn dan met de opgewonden jongens mee te gaan. Het is echter aan hen om te bepalen in hoeverre ze daarin meegaan en welke argumenten ze daarvoor hebben.

3.2.4.2 Keuze en achtergrondkenmerken

De afgepakte fiets - keuze naar geslacht, stratum en formatiegewicht

Keuze	ja		nee		totaal	
	N	%	N	%	N	%
Geslacht						
jongens	21	29,6	50	70,4	71	100
meisjes	5	5,3	89	94,7	94	100
onbekend	3	25,0	9	75,0	12	100
Stratum						
1	12	13,6	76	86,4	88	100
2	13	18,1	59	81,9	72	100
3	3	20,0	12	80,0	15	100
onbekend	1	50,0	1	50,0	2	100
Formatiegewicht						
1.00	20	15,0	113	85,0	133	100
1.25	1	11,1	8	88,9	9	100
1.90	5	33,3	10	66,6	15	100
onbekend	3	15,0	17	85,0	20	100
Totaal	29	16,4	148	83,6	177	100

Deze opdracht is gemaakt door 177 leerlingen. Van deze leerlingen geven we de keuze en de achtergrondkenmerken. Jongens en meisjes waren regelmatig over de verschillende strata en formatiegewichten verdeeld

Uit de tabel blijkt dat 29 leerlingen (16,4%) kiezen voor het meegaan met de anderen om desnoods met geweld de fiets terug te halen. Een grote meerderheid van 148 leerlingen (83,6%) kiest er echter voor een andere oplossing te bedenken. Er is hierbij is onder de potentiële vechtersbazen een opmerkelijk verschil tussen jongens (29,6%) en meisjes (5,3%), waardoor de leerlingen die voor een geweldloze oplossing kiezen bestaat uit 70,4 % van de jongens en 94,7 %, (dus bijna alle) meisjes.

Ook het formatiegewicht lijkt enige invloed te hebben op de keuze. Van het formatiegewicht 1.25 kiest het kleinste percentage van de leerlingen voor de potentieel gewelddadige oplossing (11,1%) en van formatiegewicht 1.90 kiest juist het grootste percentage voor potentieel geweld 33,3%. Alleen meer uitvoerig onderzoek kan echter aantonen of aan deze verschillen veel waarde toegekend moet worden.

3.2.4.3 Argumenten: soorten en aantallen

Soorten

De leerlingen gaven uiteenlopende argumenten voor en tegen plan om de afgepakte fiets eventueel met geweld terug te veroveren. Deze argumenten zijn eerst intuïtief gesorteerd. Vervolgens lieten de aldus verkregen rubrieken zich net als bij de vorige opgave goed rangschikken binnen de oriëntatiekaders die we in paragraaf 1.3 hebben beschreven.

We maakten op basis van de gegeven antwoorden de volgende indeling in soorten; daarbij geven we telkens een aantal voorbeelden uit de door de leerlingen gegeven antwoorden.

Sociaal-inclusieve argumenten

Sociaal inclusieve argumenten gaan uit van het bestaan van een gemeenschappelijke band tussen mensen die in principe universeel is en waarin dus in principe iedereen betrokken is. Deze argumenten gaan uit van de redelijkheid van de eigen en de andere groep en doen daarop een beroep.

Drie soorten argumenten die we bij de leerlingen aantreffen kunnen we hieronder rangschikken.

Ten eerste zijn er wat we argumenten noemen van *moreel leiderschap*. Hierbij besluit de leerling om wel met de groep mee te gaan, maar juist niet met het doel om te gaan vechten, maar om – als onderhandelaar – vechten te voorkomen

Voorbeelden sociaal inclusieve argumenten: moreel leiderschap

*Ik zou er wel heen gaan en zeggen dat ze de fiets terug moeten geven.
Ik zou meegaan om te proberen te gaan praten.*

Ten tweede zijn er argumenten voor *bemiddeling door een volwassene*.

Hierin wordt voorgesteld om er een ouder of leerkracht bij te halen om te helpen het probleem op te lossen. Dit kan een zowel een volwassene zijn van de eigen of van de andere ‘partij’.

Voorbeelden sociaal inclusieve argumenten: bemiddeling door volwassene

*Ik zou gewoon met me vader of moeder erheen gaan.
Vader en moeder halen.
Ik zou naar een juffrouw of meester gaan.
Gewoon tegen hun ouders zeggen, dan geven ze het gewoon wel terug.
De leraren zijn vast nog op school, die kunnen dan misschien helpen.
In school is na schooltijd meestal nog wel een leraar te vinden en schakel de leraar direct in!
Ik zou naar de ouders van die jongens gaan en aan zijn ouders vertellen.
Naar je ouders naar de rector.*

Ten derde zijn er argumenten die pleiten voor *onderhandelen met anderen*.

Het gaat hier om praten en/of onderhandelen met de andere partij om de fiets terug te krijgen

Voorbeelden sociaal inclusieve argumenten: onderhandelen

*Uitpraten.
Ik zou zeggen: waarom vechten we kunnen ook een deal maken. We kunnen het ook gaan zeggen. Zo moeten we dan niet gaan vechten.
Proberen op te lossen met praten.
Ik zou het niet uitvechten maar uitpraten.
Het uitpraten en vragen of ze de fiets terug krijgen.
Ik zou erover praten, omdat we ons de klappen en pijn besparen en misschien zouden we ze kunnen ompraten.
Onderhandelen met de jongens of je de fiets terug krijgt.
Ik zou een ander plan maken met Klaas, bijvoorbeeld iets ruilen voor de fiets.
Ik zou gewoon roepen en het uitpraten.
Ik zou eerst in overleg gaan met de jongens van de andere school.
Zeggen dat ze normaal moeten doen en de fiets terug geven.*

Individueel inclusieve argumenten

Individueel inclusieve argumenten beschouwen alle mensen primair als een vrij individu met een eigen verantwoordelijkheid. Dit uitgangspunt is universeel en geldt voor alle mensen. Deze argumenten gaan ervan uit dat mensen vanuit hun welbegrepen eigenbelang en ter bescherming van hun vrijheid een overheid nodig hebben, die zorgt voor wetgeving die iedereen dient te respecteren. Die overheid krijgt dan ook het geweldsmonopolie en individuen dienen van geweld af te zien.

We vonden twee soorten argumenten bij de leerlingen die we hieronder rangschikken.

Ten eerste argumenten voor *principiële geweldloosheid*, waarbij het gebruik van geweld door individuen principieel wordt afgekeurd.

Voorbeelden individueel inclusieve argumenten: principiële geweldloosheid

*Vechten lost niks op.
Omdat vechten niet de oplossing is en je er niks mee opschiet.
Met geweld los je niets op.
Geweld is niet goed.
Ik zou een oplossing bedenken zonder te vechten want met geweld los je niks op.
Omdat vechten zinloos is.
Vechten om iets is nooit goed.
Vechten is nooit goed.*

Ten tweede argumenten die zich beroepen op de wet, dus om rechtsregels af te dwingen. Dat komt praktisch neer op het inschakelen van de politie.

Voorbeelden individueel inclusieve argumenten: beroep op de wet

*Ze kunnen ook aangifte doen bij de politie.
De politie opbellen, want ze hebben me fiets gestolen.
Ik zal naar de politie gaan omdat die andere jongens een fiets hebben gestolen.
Ik zou aangifte doen.
Ik zou politie bellen, dan word ik niet opgepakt voor vechten.
Naar de politie toegaan.
Ik zou naar de politie gaan want het is toch diefstal.
je kan de jongens goed bekijken en de fiets beschrijven bij de politie.
Ik zou de politie bellen en tekeningen maken van de jongen want vecht is geen goed idee.
Ik wil geen problemen hebben met de politie.
Heengaan en dan dreigen met de politie.*

Sociaal exclusieve argumenten

Sociaal exclusieve argumenten gaan uit van het bestaan van een gemeenschappelijke band tussen mensen, maar die blijft beperkt tot leden van de eigen groep. Deze argumenten gaan uit van onderlinge solidariteit en onderlinge redelijkheid, die niet hoeft te gelden voor buitenstaanders. We vonden bij de leerlingen twee soorten argumenten die we hieronder kunnen rangschikken.

Ten eerste zijn dit *solidariteitsargumenten*, waaruit onmiddellijke solidariteit met de benadeelden blijkt en de andere groep dadelijk als vijand wordt gezien.

Voorbeelden sociaal exclusieve argumenten: solidariteitsargumenten

*Ik vind dat je je vrienden moet helpen of je er nou voor wordt gestraft of niet.
Ik zou hem helpen het is toch een vriend voor je vrienden doe je het toch ze helpen jou ook.
Het is de fiets van hun klasgenoot.
Ik laat me vrienden niet in de steek.
Ik zou mijn vriend(in) wel helpen.
Je komt op voor je vrienden zij zouden dat ook voor jou doen.
Omdat ik mijn vrienden zou helpen ik vind dat je voor elkaar moet opkomen.
Ik zou meegaan met Joost en die andere dan weten ze meteen hoe het is.
Je samen sterker staat. Hij zijn fiets terug wil.
Het is je vriend en je moet hem helpen. Als het bij jou gebeurt zullen ze ook helpen.*

Bij *overleggen in eigen kring* is de uitsluiting van de ander niet definitief. Het sluit niet uit dat men in tweede instantie met de anderen gaat overleggen, maar zeker is dit ook niet. Vooral nog beperkt men het overleg tot de eigen groep om te bepalen wat de meest verstandige oplossing zou zijn.

Voorbeelden sociaal exclusieve argumenten: overleg in eigen kring

*Horen wat het plan is en kijken of het een goed plan is. Het plan uitvoeren en kijken of het een goed plan is.
Misschien heeft die Klaas wel een goed plan.
Misschien is het plan wel heel goed van Klaas.
Ik zou niet met ze gaan vechten maar een ander oplossing zoeken.
Misschien heeft Klaas een beter plan.
Nadenken of het anders kan zonder vechten.
Ik zou met Klaas een ander plan hebben.
Ik zou een andere plan bedenken.
Ik zou naar Klaas luisteren, omdat je met vechten niks kan bereiken.
Vechten dat kan heel veel pijn doen en als je een ander plan hebt zal ik daar eens naar kijken.*

Individueel exclusieve argumenten

Uit individueel exclusieve argumenten spreekt een wereldbeeld waarin het vrije individu zelf wel uitmaakt wat rechtvaardig is en wat niet. Hij is daarbij net zo min gebonden aan de normen en waarden van de eigen groep als aan de algemene wetten. Als zijn rechtsgevoel dat eist, dan mag hij ook zelf geweld gebruiken.

We vonden één soort argumenten bij de leerlingen die we hieronder rangschikken.

We noemen ze *rechtvaardigheidsargumenten*. Deze argumenten verwijzen naar een individueel gevoel van rechtvaardigheid dat de leerlingen geschonden achten en dat vanuit een persoonlijk gevoel van rechtvaardigheid rechtgezet moet worden.

Voorbeelden individueel exclusieve argumenten: rechtvaardigheidsargumenten

*Ik zou meegaan om die fiets terug te krijgen omdat je het liefst die fiets gelijk terug wilt.
Ze mogen niet de fiets afpakken.
Ik zou hem helpen zijn fiets terug te krijgen omdat hij gestolen is.
Als je hem anders niet terug krijgt moet je toch wat doen.
Om ze een lesje te leren.
En laat ze stoppen.
Omdat ze de jongens wel een lesje willen leren, ze maken ruzie voor niks.
En het is ZIJN fiets.*

Strategische argumenten

Strategische argumenten grijpen niet terug op normatieve opvattingen over de samenleving en menselijke verhoudingen, maar zijn van praktische aard. Het gaat hier steeds om praktische overwegingen; enerzijds zakelijk om middelen en doelen zo effectief en efficiënt mogelijk op elkaar af te stemmen, anderzijds sociaal om het effect in te schatten van het eigen handelen op de reputatie in de groep.

We kwamen hier vijf soorten argumenten tegen.

Ten eerste *strategische argumenten bij het vechten* die te maken hebben met praktische overwegingen en plannen om zo snel mogelijk de fiets terug te krijgen.

Voorbeelden strategische argumenten bij het vechten

*Van verschillende kante aanvallen. Stukken pakken en frontale aanval.
Cor wilt zijn fiets ook terug en dit is de snelste manier om hem terug te krijgen.
Stiekem van achteren aanvallen.
En ze kunnen ze wel aan denk ik.
Je wil je fiets zo snel mogelijk terug.
Ja ik snap het wel hij wil gelijk zijn fiets terug zou ik ook hij wil hem zo graag dat hij er zelfs voor vecht.
Samen sta je sterk en kan met zijn zessen vijf wel aan. Je kan dan gewoon de fiets terugpakken.
Misschien als ze het uitpraten krijgen ze het niet terug.
Misschien ben je bang dat de politie je niet gelooft.
Met zijn tweeën vechten en dan komen er nog een paar uit de bosjes komen.*

Ten tweede zijn er *strategische argumenten tegen dadelijk vechten*. Het gaat hier om praktische overwegingen en plannen die kansrijk lijken om zonder te vechten snel de fiets terug te krijgen. Deze argumenten sluiten geweld in tweede instantie echter niet uit

Voorbeelden strategische argumenten tegen dadelijk vechten

*Je kunt ook slim truckje gebruiken om hem terug te krijgen.
Ik zou die fietsen gewoon terug afpakken.
Misschien zijn hun sterker, met een grotere groep.
Zeggen dat je het opgeeft, dan de fiets afpakken en heel hard wegfietsen, want valsheid kan alleen met valsheid worden bestreden.
Ik zou ze afleiden en dan kan een ander de fiets van achteren pakken en dan snel weggrennen.
Hem in de val lokken.
Het is niet verstandig om te gaan vechten als je niet weet met wie.*

Ten derde zijn er *strategische argumenten om niet te vechten*. Er is een subtiel onderscheid met principiële geweldloosheid. Geweld wordt hier niet principieel uitgesloten, maar om praktische redenen.

Voorbeelden strategische argumenten om niet te vechten

*Met vechten los je niets op, dan gebeurt het later weer!
Met vechten kun je je pijn doen en wie verlies je kan ben je geen steek verder.
Ik ga niet vechten en wie weet geven ze je fiets niet terug.
Met vechten krijg je alleen nog maar meer ruzie.
Omdat je het slimmer kunt aanpakken. Vechten is overbodig.*

Ten vierde is er de angst voor reputatieschade in het argument om te *vechten door sociale druk*. Eigenlijk wil men niet vechten maar men gaat mee omdat men bang is anders buiten de groep te vallen

Voorbeelden strategische argumenten: vechten door sociale druk

*Om er bij te horen.
Sommigen durven niet te weigeren en gaan dan gewoon met de anderen mee.
Anders denken anderen misschien dat je bang bent.
Ze willen geen watje zijn. Dat ze niet durven.
Willen tegenover hun vrienden niet laf doen.
Anders kunnen ze je gaan pesten met mietje enzo.*

Ten slotte is er het argument: vechten voor het *verwerven van prestige en stoerheid* waarbij men gaat vechten om prestige in de groep te verwerven.

Voorbeelden strategische argumenten: verwerven van prestige en stoerheid

*Ze denken dat ze stoer zijn als ze vechten.
Om stoer te doen, als je meevecht denk je dat je stoer bent.
Als je stoer wilt doen bij je vrienden.
Ik ben niet zo'n watje dat niet meevecht en alleen maar overlegt.*

Niet geldige argumenten

Zoals steeds onderscheiden we drie soorten ongeldige argumenten: ego-argumenten, niet scorebare argumenten en geen antwoord. Alleen de eerste twee behoeven toelichting.

Ego-argumenten hebben betrekking op de eigen emoties of op puur eigenbelang zonder dat verwezen wordt naar een ander of naar een meer algemeen belang

Voorbeelden ego-argumenten

*Een vechtpartij gaat er altijd wel in.
Vechten is leuk.
Gewoon donders hard meppen.
Nou dan bleef je ook een wat.
Ik zou meegaan met de andere jongens. Ik vind vechten wel leuk.
Ik wil geen probleem krijgen.
Nou ik zou dan gewoon naar huis gaan. Ik heb geen zin om in elkaar geslagen te worden.
Ik zou niet meegaan, dat zijn eigen ruzie wil ik niks mee te maken hebben.
Ik hou niet van vechten.*

Niet scorebare argumenten zijn bijvoorbeeld onduidelijk of te vaag, te kort om te kunnen interpreteren. Of er worden voorargumenten genoemd terwijl tegenargumenten gevraagd of het zijn ongerijmde argumenten.

Voorbeelden niet scoorbare argumenten

*Spieker meenemen met het geluidsinstallatie naar de juf gaan.
Ja als het een heel goed plan is maar dat hoor je het niet.
Ze maken ruzie voor niks.
Er om vechten om de fiets.
Ze hebben vaak ruzie.
En dan komen ze nooit op ons af.
Hij was eerst met hem bezig.
Omdat diegene die fiets gewoon.*

Frequentie

In deze paragraaf beschrijven we hoeveel argumenten er werden gegeven en hoe ze verdeeld waren over de verschillende oriëntatiekaders (zie grafiek hierna).

Globaal gezien is 33,3% van argumenten normatief, d.w.z. te plaatsen op de dimensies sociaal-individueel en inclusief- exclusief; 21,2% van de argumenten is pragmatisch en 47,3% is ongeldig. Van de normatieve argumenten is de groep sociaal inclusieve argumenten het grootst (13,6%), gevolgd door de sociaal exclusieve (9,7%). Dat is niet verwonderlijk, omdat leerlingen in groep 8 zich toch vooral vanuit hun opvoeding deel voelen van een groep: gezin, schoolklas enz. en nog minder een vrij individu. Van de individuele argumenten (10,0%) is 2/3 inclusief en 1/3 exclusief.

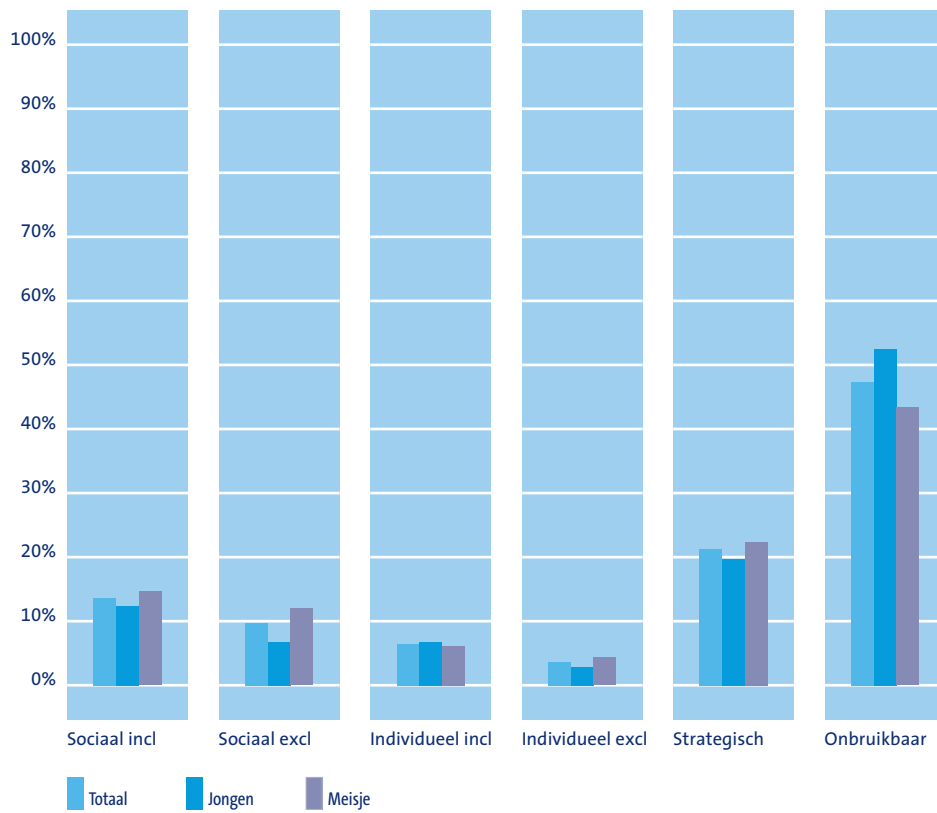
Als we kijken naar de verschillen tussen jongens en meisjes zien we dat jongens met 52,5 % meer ongeldige argumenten geven dan meisjes (43,4%), wat opmerkelijk is omdat het hier om een typische jongensopdracht gaat.

Beide groepen geven ongeveer evenveel strategische antwoorden, waarbij meisjes meer strategische argumenten geven om niet te vechten en jongens om wel te vechten. Meisjes noemen vaker argumenten die te maken hebben met de sociale reputatie dan de jongens (6,7 % tegen 4,6%).

Van de normatieve argumenten valt op dat de meisjes met 16,3% vaker exclusieve argumenten gebruiken dan jongens (9,5%). Meisjes geven met 26,6 % ook vaker sociale argumenten dan jongens met 19,0%.

Zowel bij de jongens als de meisjes komen bij de normatieve argumenten de sociaal inclusieve argumenten het vaakst voor.

Frequentie van argumenten De afgepakte fiets: totalen, jongens en meisjes: hoofdcategorieën



Frequentie van argumenten De afgepakte fiets: totalen, jongens en meisjes: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Jongens	%	Meisjes	%	Totaal	%
sociaal inclusief	moreel leiderschap	2	0,7%	0	0,0%	2	0,3%
	bemiddeling door volwassene	23	8,1%	38	10,1%	61	9,2%
	onderhandelen met anderen	10	3,5%	17	4,5%	27	4,1%
	subtotaal	35	12,3%	55	14,6%	90	13,6%
individueel inclusief	princiële geweldloosheid	9	3,2%	10	2,7%	19	2,9%
	beroep op wetten	10	3,5%	13	3,5%	23	3,5%
	subtotaal	19	6,7%	23	6,1%	42	6,4%
sociaal exclusief	solidariteit	14	4,9%	31	8,2%	45	6,8%
	overleggen in eigen kring	5	1,8%	14	3,7%	19	2,9%
	subtotaal	19	6,7%	45	12,0%	64	9,7%
individueel exclusief	rechtvaardigheid	8	2,8%	16	4,3%	24	3,6%
strategisch	strategisch (vechten)	21	7,4%	19	5,1%	40	6,1%
	strategisch (niet direct vechten)	8	2,8%	11	2,9%	19	2,9%
	strategisch (niet vechten)	14	4,9%	29	7,7%	43	6,5%
	vechten door sociale druk	4	1,4%	7	1,9%	11	1,7%
	verwerven prestige stoerheid	9	3,2%	18	4,8%	27	4,1%
	subtotaal	56	19,7%	84	22,3%	140	21,2%
niet geldig	ego	31	10,9%	42	11,2%	73	11,1%
	niet scorebaar	31	10,9%	33	8,8%	64	9,7%
	geen antwoord	87	30,6%	88	23,4%	175	26,5%
	subtotaal	149	52,5%	163	43,4%	312	47,3%
totaal generaal	284	100,0%	376	100,0%	660	100,0%	

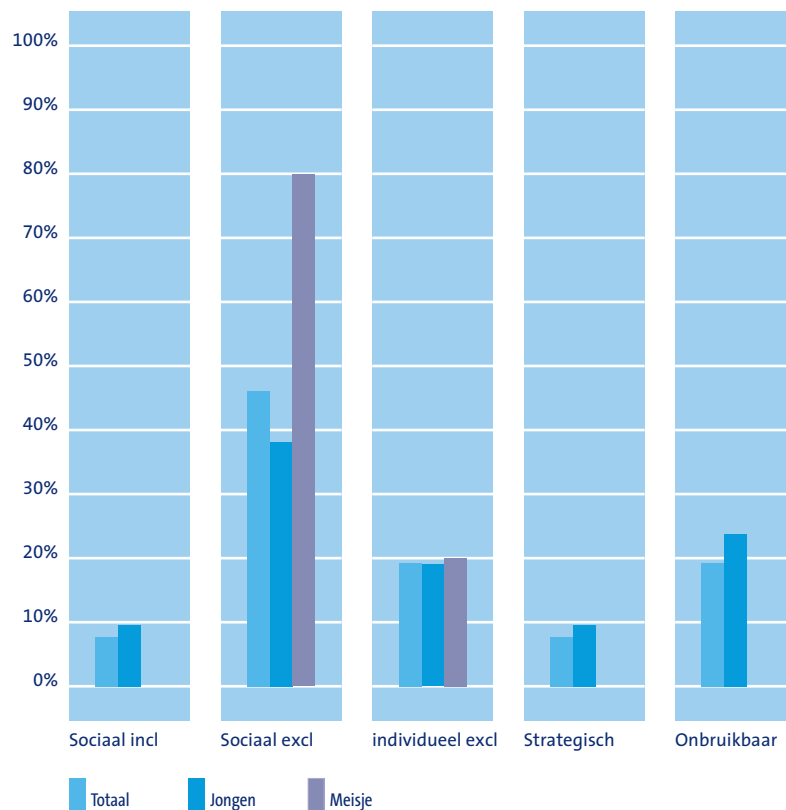
3.2.4.4 Waardenoriëntatie

Keuze 1: meegaan om de fiets desnoods met geweld terug te halen

Van het totale aantal van 165 ondervraagde jongens en meisjes was een klein legertje van 26 leerlingen (15,8% van het totaal), bestaande uit 21 jongens (29,6% van het totale aantal jongens) en 5 meisjes (5,3% van het totale aantal meisjes) bereid om met de bestolen jongens mee te gaan en de fiets desnoods met geweld terug te veroveren. Het verschil tussen jongens en meisjes is misschien niet verbazingwekkend maar wel opmerkelijk.

De grafiek en tabel hierna tonen dat zowel bij jongens als bij meisjes deze daadkracht in bijna de helft van de gevallen wordt ingegeven door sociaal exclusieve argumenten, ergo solidariteit met de eigen groep (46,2%). Maar ook het aangetaste rechtvaardigheidsgevoel was hier bij één op de vijf leerlingen de voornaamste raadgever (19,2%). Twee jongens gaven een strategisch argument, een raadgeving over hoe je het beste zou kunnen vechten en vier jongens (één op de vijf, 19%) gingen mee op basis van het ego-argument dat ze een robbertje vechten wel leuk vonden. Bij meisjes speelde deze overweging geen rol.

Waardenoriëntatie De afgepakte fiets: vóór het met geweld terughalen. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie De afgepakte fiets: vóór het met geweld terughalen. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
sociaal inclusief	moreel leiderschap	2	7,7%	2	9,5%	0	0,0%
sociaal exclusief	solidariteit	12	46,2%	8	38,1%	4	80,0%
individueel exclusief	rechtvaardigheid	5	19,2%	4	19,0%	1	20,0%
strategisch	strategisch (vechten)	2	7,7%	2	9,5%	0	0,0%
niet geldig	ego	4	15,4%	4	19,0%	0	0,0%
	niet scorebaar	1	3,8%	1	4,8%	0	0,0%
	geen antwoord	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
subtotaal		5	19,2%	5	23,8%	0	0,0%
totaal algemeen		26	100,0%	21	100,0%	5	100,0%

Keuze 2: een andere oplossing

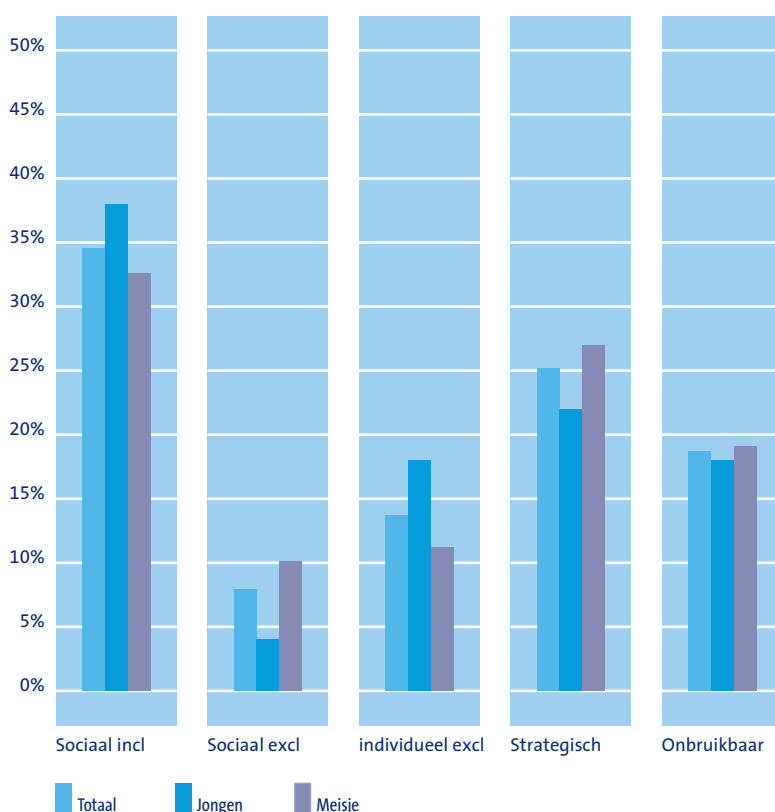
Van alle leerlingen kozen er 139 (84,2% van het totaal) voor een andere oplossing. Die groep bestond uit 70,4% van de jongens en 94,7% van de meisjes.

Zoals in de figuur te zien is, voerden de leerlingen een breed scala aan argumenten aan ter ondersteuning van deze keuze. Ruim een derde van de leerlingen hanteerde een sociaal inclusieve waardenoriëntatie. Meestal kwam dit neer op het inschakelen van een volwassene om de kwestie op te lossen. Deze methode werd gekozen door 25,2% van de leerlingen (28% van de jongens en 23,6% van de meisjes. Maar ook de gedachte om zelf te gaan onderhandelen met de andere groep had enige aanhang (9,4%), gelijkelijk verdeeld over jongens en meisjes. Ongeveer een kwart van de leerlingen had strategische overwegingen om niet mee te gaan. Ze vroegen zich af of vechten wel de beste oplossing zou zijn. Dat wil zeggen: 6,5% vroeg zich dat af en 18,7% wist eigenlijk al wel zeker van niet.

Van de leerlingen argumenteerde 13,7% vanuit een individueel inclusief kader. Bijna 5,8% was principieel tegen onderling geweld en 7,9% beriep zich op de wet, in casu het inschakelen van de politie. Jongens hanteerden deze argumentatie met 18,0% vaker dan meisjes (11,2%). Meisjes kozen met 10,1% vaker een sociaal-exclusief argument: overleggen in eigen kring dan jongens (4,0%).

Bijna één op de vijf leerlingen, 18,7%, koos een in het kader van burgerschap onbruikbaar argument.

Waardenoriëntatie De afgepakte fiets: tegen het met geweld terughalen. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie De afgepakte fiets: tegen het met geweld terughalen. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten:		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
sociaal inclusief	bemiddeling door volwassene	35	25,2%	14	28,0%	21	23,6%
	onderhandelen met de anderen	13	9,4%	5	10,0%	8	9,0%
	subtotaal	48	34,5%	19	38,0%	29	32,6%
individueel inclusief	princiële geweldloosheid	8	5,8%	3	6,0%	5	5,6%
	beroep op wetten	11	7,9%	6	12,0%	5	5,6%
	subtotaal	19	13,7%	9	18,0%	10	11,2%
sociaal exclusief	overleggen in eigen kring	11	7,9%	2	4,0%	9	10,1%
strategisch	strategisch (niet direct vechten)	9	6,5%	2	4,0%	7	7,9%
	strategisch (niet vechten)	26	18,7%	9	18,0%	17	19,1%
	subtotaal	35	25,2%	11	22,0%	24	27,0%
niet geldig	ego	15	10,8%	5	10,0%	10	11,2%
	niet scorebaar	3	2,2%	2	4,0%	1	1,1%
	geen antwoord	8	5,8%	2	4,0%	6	6,7%
	subtotaal	26	18,7%	9	18,0%	17	19,1%
totaal generaal		139	100,0%	50	100,0%	89	100,0%

Keuze 1 en 2 samen: algemene waardenoriëntatie

We geven hier een overzicht van de waardenoriëntatie van alle 165 leerlingen samen, ongeacht de keuze die ze maakten.

We zien dat bijna een derde deel van de leerlingen (30,3%) zich bij hun keuze laat leiden door sociaal inclusieve argumenten. Jongens en meisjes vertonen daarin geen verschil. Aangezien ook nog eens ruim 11,5 % van de leerlingen er een individueel exclusieve argumentatie op nahoudt, kunnen we zeggen dat ruim 40% van de leerlingen er een inclusieve argumentatie op nahoudt. Dat betekent dat ze in hun argumentatie de andere partij serieus nemen. Er moet gepraat worden. De leerlingen delen daarmee voor een groot deel de mening dat men in een democratie – waar het geweldsmonopolie aan de staat is – andere groepen serieus dient te nemen.

Zo'n 17% van de leerlingen houdt er een sociaal of individueel exclusieve argumentatie op na. Jongens doen dit iets vaker dan meisjes (19,7 tegen 14,9%). Opgemerkt moet worden dat het sociaal exclusieve overleg in eigen kring daarna waarschijnlijk nog weer zal leiden tot andere argumentaties en keuzes.

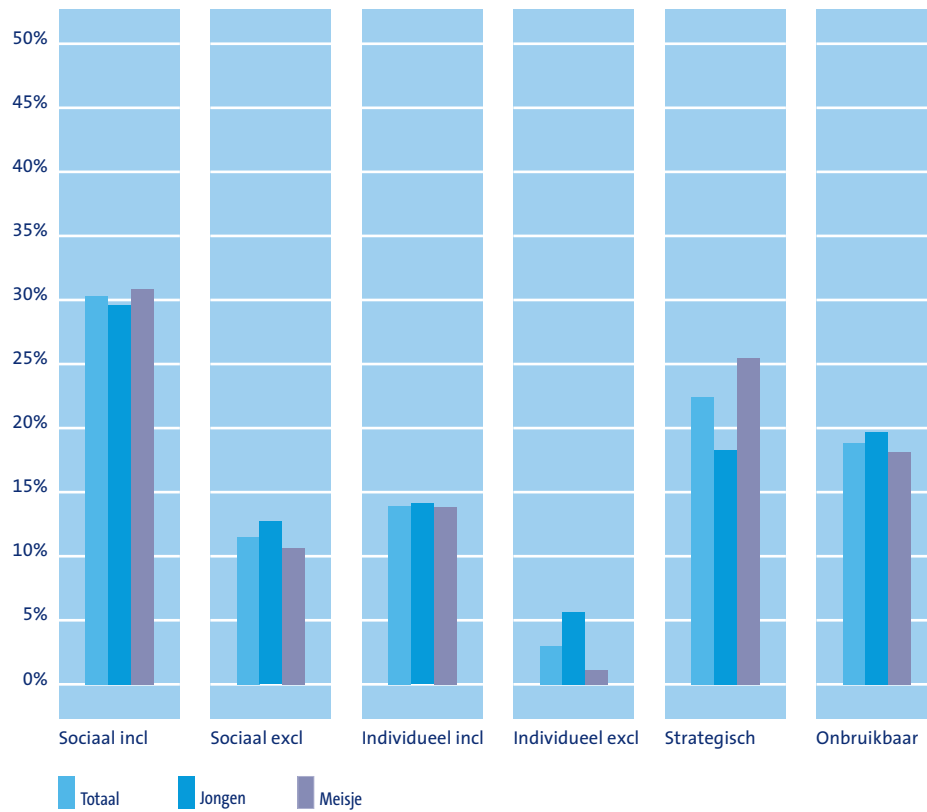
Ongeveer 22% van de leerlingen verantwoordt zich met een strategische redenering. Meisjes doen dit iets vaker dan jongens. Dat komt vooral doordat ze vaker een strategie van niet vechten voorstaan.

Wat betreft de niet bruikbare argumenten scoren zowel jongens als meisjes tegen de 20%. Meer dan de helft van het aantal is daarbij zowel bij de jongens als bij de meisjes toe te schrijven aan ego-argumenten.

Als we de argumenten die bepalend zijn voor de keuze van de leerlingen vergelijken met het totale aantal gegeven argumenten, dan zien we dat bij dit totale aantal het percentage

inclusieve argumenten beduidend lager ligt (20% dan bij de keuzebepalende argumenten). Dat betekent dat deze inclusieve argumenten vaak ook doorslaggevende argumenten zijn.

Waardenoriëntatie De afgepakte fiets: ongeacht de keuze. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie De afgepakte fiets: ongeacht de keuze. Argument 1: hoofdcategorieën

Argumenten:		Totaal	%	Jongen	%	Meisje	%
sociaal inclusief	bemiddeling door volwassene	35	21,2%	14	19,7%	21	22,3%
	onderhandelen met de anderen	13	7,9%	5	7,0%	8	8,5%
	moreel leiderschap	2	1,2%	2	2,8%	0	0,0%
	subtotaal	50	30,3%	21	29,6%	29	30,9%
individueel inclusief	principiële geweldloosheid	8	4,8%	3	4,2%	5	5,3%
	beroep op wetten	11	6,7%	6	8,5%	5	5,3%
	subtotaal	19	11,5%	9	12,7%	10	10,6%
sociaal exclusief	overleggen in eigen kring	11	6,7%	2	2,8%	9	9,6%
	solidariteit	12	7,3%	8	11,3%	4	4,3%
	subtotaal	23	13,9%	10	14,1%	13	13,8%
individueel exclusief	rechtvaardigheid	5	3,0%	4	5,6%	1	1,1%
strategisch	strategisch (niet direct vechten)	9	5,5%	2	2,8%	7	7,4%
	strategisch (niet vechten)	26	15,8%	9	12,7%	17	18,1%
	strategisch (vechten)	2	1,2%	2	2,8%	0	0,0%
	subtotaal	37	22,4%	13	18,3%	24	25,5%
anders	ego	19	11,5%	9	12,7%	10	10,6%
	niet scorebaar	4	2,4%	3	4,2%	1	1,1%
	geen antwoord	8	4,8%	2	2,8%	6	6,4%
	subtotaal	31	18,8%	14	19,7%	17	18,1%
totaal algemeen	165	100,0%	71	100,0%	94	100,0%	

3.2.4.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtscore

De tabel hieronder geeft een overzicht van het reflectievermogen en de argumentatiekracht van de leerlingen bij deze opdracht. Door het aantal bruikbare argumenten van een leerling te tellen kunnen we namelijk iets zeggen over de kracht van de argumentatie. Door punten toe te kennen aan bruikbare argumenten kunnen we de argumentatiekracht van een leerling uitdrukken in een getal. Hoe groter het getal, hoe hoger de argumentatiekracht.

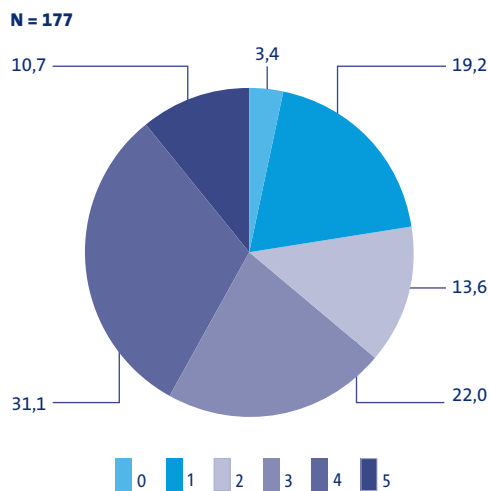
De tabel geeft een overzicht van het reflectievermogen van de leerlingen. Leerlingen met een meerzijdige argumentatie krijgen een extra punt.

Bijna alle leerlingen zijn in staat om één of meer bruikbare argumenten te geven. Ongeveer 1/3 deel geeft eenzijdige argumenten en bijna 2/3 deel geeft tenminste één vóór- en één tegenargument. Ruim 4 van de 10 leerlingen hebben een krachtscore van 4 of 5.

Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore van leerlingen bij opdracht
De afgepakte fiets

reflectievermogen	Aantal argumenten vóór en tegen de eigen keuze	totaal aantal leerlingen N=177	%	Krachtscore
Geen argumentatie	0 voor en 0 tegen	6	3,4	0
		6	3,4	
Eenzijdige argumentatie	1 voor en 0 tegen	26	14,7	1
	0 voor en 1 tegen	8	4,5	1
	2 voor en 0 tegen	23	13,0	2
	0 voor en 2 tegen	1	0,6	2
		58	32,8	
Meerzijdige argumentatie	1 voor en 1 tegen	39	22,0	3
	1 voor en 2 tegen	8	4,5	4
	2 voor en 1 tegen	47	26,6	4
	2 voor en 2 tegen	19	10,7	5
		113	63,8	

Krachtscores verdeeld over leerlingen - De afgepakte fiets



De grafiek geeft een verdeling van de krachtscores over de leerlingen. Gegevens over de argumentatiekracht van de leerlingen in relatie tot bepaalde achtergrondvariabelen staan in hoofdstuk 4.

3.2.5 Opdracht 5: Het nieuwe meisje

3.2.5.1 De opdracht



Het is half negen in de ochtend. Over een kwartier gaat de schoolbel.

Er zijn al aardig wat kinderen op het plein. Vlakbij de deur van de school zijn Eline, Claartje en Els van groep 8 samen aan het touwtjespringen.

Plotseling zien ze een meisje met haar moeder. Het meisje is nieuw. Ze praten bij de deur. De moeder zegt: "Blijf jij maar even op het plein, dan ga ik alvast met je nieuwe juf praten." De moeder gaat naar binnen.

Het nieuwe meisje staat vlakbij hen. Ze kijkt verlegen naar de grond.

Eline denkt: "Zou ze bij ons in de groep komen? Ze lijkt ongeveer even oud als wij."

"Kom", zeg Claartje tegen Eline en Els, we gaan verder springen." Het nieuwe meisje kijkt af en toe even naar hen. Na een paar minuten gaat de bel. Het nieuwe meisje blijft wachten.

Eline loopt samen met Claartje en Els naar binnen.

Eline zegt tegen de anderen: "Ik vind eigenlijk dat we dat meisje hadden moeten vragen of ze met ons mee wilde doen."

Claartje zegt: "Ik vind dat niet hoor."

1 Met wie ben jij het eens?

(zet een kruisje in het goede vakje)

Ik ben het eens met Eline.

Ik ben het eens met Claartje.

2 Schrijf op waarom je het eens bent met Eline of met Claartje.

Schrijf het zo duidelijk mogelijk op.

Geef als je kunt meer dan één reden.

3 Kun je ook bedenken waarom de ander een andere mening heeft?

Schrijf het zo duidelijk mogelijk op.

Geef als je kunt meer dan één reden.

De situatie die in de opdracht beschreven wordt, is voor leerlingen goed voorstelbaar vanuit hun dagelijkse leef- en belevingswereld. Hoewel het probleem in kwestie een situatie met meisjes betreft, komen ook jongens wel eens terecht in een situatie waarin zij in een groepje aan het spelen zijn, en zich iemand anders aandient als een potentiële kandidaat om mee te doen. Met de opdracht willen we nagaan welke keuze leerlingen in zo'n geval maken en welke argumenten zij daarbij gebruiken om iemand mee te laten doen, dan wel uit te sluiten. Bij deze keuze kunnen allerlei overwegingen een rol spelen en deze overwegingen kunnen gevoed worden door verschillende sociale oriëntatiekaders (belangen, waardenoriëntaties). Belangen van vrijheid en loyaliteit, en praktische overwegingen moeten tegen elkaar worden afgewogen. De opdracht is zo neutraal mogelijk gesteld en geeft de leerlingen zo de gelegenheid om een eigen keuze te maken, zelf de argumenten te bedenken en die in eigen woorden op te schrijven. Wel is de foto een beetje suggestief. Kinderen krijgen een concreet beeld van het meisje in kwestie en haar gezichtsuitdrukking. Het is niet duidelijk in welke mate de concrete afbeelding sturend geweest is bij de keuze.

3.2.5.2 Keuze en achtergrondkenmerken

Het nieuwe meisje - Keuze naar geslacht, stratum en formatiegewicht

Keuze	ja		nee		totaal	
	N	%	N	%	N	%
Geslacht						
jongens	69	89,6	8	10,4	77	100
meisjes	78	98,7	1	1,3	79	100
onbekend	11	91,7	1	8,3	12	100
Stratum						
1	80	93	6	7	86	100
2	60	93,8	4	6,2	64	100
3	15	100,0	0	0,0	15	100
onbekend	3	100,0	0	0,0	3	100
Formatiegewicht						
1.00	114	92,7	9	7,3	123	100
1.25	14	100,0	0	0,0	14	100
1.90	11	100,0	0	0,0	11	100
onbekend	19	95,0	1	5,0	20	100
Totaal	158	94,0	10	6,0	168	100

Deze opdracht is gemaakt door 168 leerlingen. Van deze leerlingen geven we de keuze en de achtergrondkenmerken. Onder de deelnemers aan de opdracht waren 77 jongens (45,8%) en 79 meisjes (53,1%). Van 12 deelnemers (7,1%) is het geslacht niet bekend. Van deze 168 leerlingen zaten 86 (51,2%) op een stratum 1-school, 64 (38,1%) op een stratum 2- en 15 (8,9%) op een stratum 3-school. Van 3 leerlingen (1,8%) was het stratum van de school niet bekend. 123 leerlingen (73,2%) hadden formatiegewicht 1.00, 14 leerlingen (8,3%) een formatiegewicht 1.25 en 11 leerlingen (6,5%) een formatiegewicht 1.90. Van 20 leerlingen (11,9%) was het formatiegewicht onbekend. Jongens en meisjes waren regelmatig over de verschillende strata en formatiegewichten verdeeld.

Uit de figuur blijkt dat bijna alle leerlingen, 94%, kiezen voor de mening van Eline die het meisje wilde laten meespelen. Claartje, die er tegen was dat het meisje zou meedoen, krijgt in de hele populatie maar tien medestanders. Onder deze tien leerlingen is slechts één meisje. We kunnen op grond van de aantallen niet zeggen in hoeverre dit toeval is. Als we kijken naar het formatiegewicht zien we dat alle leerlingen die het nieuwe meisje uitsluiten behoren tot formatiegewicht 1.00. Maar gezien de verdeling van de aantallen kan dit heel goed toeval zijn.

3.2.5.3 Argumenten: soorten en frequentie

Soorten

De leerlingen gaven uiteenlopende argumenten voor en tegen het plan om het nieuwe meisje mee te laten spelen. Deze argumenten zijn eerst intuïtief gesorteerd. Vervolgens lieten de aldus verkregen rubrieken zich net als bij de vorige opgave goed rangschikken binnen de oriëntatiekaders die we in paragraaf 1.3 hebben beschreven. We maakten op basis van de gegeven

antwoorden de volgende indeling in soorten; daarbij geven we telkens een aantal voorbeelden uit de door de leerlingen gegeven antwoorden.

Sociaal inclusief

Sociaal inclusieve argumenten gaan uit van het bestaan van een gemeenschappelijke band tussen mensen die in principe universeel is en waarin dus in principe iedereen betrokken is. Deze argumenten gaan uit van de redelijkheid van de eigen en de andere groep en doen daarop een beroep.

Drie soorten argumenten die we bij de leerlingen aantreffen scharen we hieronder.

Ten eerste zijn er de argumenten die aangeven dat *je aardig moet zijn voor anderen*.

Voorbeelden sociaal inclusieve argumenten: aardig zijn voor anderen

*Nou het is altijd aardig om een nieuwe zo aardig mogelijk op te vangen.
Ik vind dat je aardig moet zijn voor mensen die je niet goed kent.
Je moet aan nieuwe kinderen laten zien dat ze hier thuis zijn.
Het meisje is nieuw en heeft nog geen vrienden dan is het wel zo aardig om te vragen wie ze is.
Omdat het wel zo aardig is om een nieuwe kind in de groep mee te nemen.
Dat is wel zo aardig.
Dan komen de meisjes een stuk aardiger over.
Het is vriendelijker tegenover haar.*

Ten tweede zijn er argumenten die zeggen dat *je anderen niet moet uitsluiten*.

Voorbeelden sociaal inclusieve argumenten: anderen niet uitsluiten

*Want iedereen mag mee doen.
Ik vind dat je iedereen gelijk moet behandelen iedereen is een mens.
Omdat je nieuwe kinderen niet moet buitensluiten.
Want het is minder dat ze gewoon daar staat te kijken.
Je iedereen op een nieuwe school verwelkomen.
je moet iedereen een kans geven en niemand buitensluiten.
Omdat ik vind dat iedereen erbij hoort, of je nou nieuw bent of niet.
Dan laat je zien dat dat meisje er ook bij hoort, anders sluit je haar buiten.*

Ten derde zijn er de *empathische argumenten* waarmee duidelijk wordt gemaakt dat je je moet inleven in de ander en je in zijn situatie moet verplaatsen om vervolgens te doen wat je zelf in dat geval ook graag zou willen.

Voorbeelden sociaal inclusieve argumenten: empathische argumenten

*Dan leert ze de school beter kennen.
Dat nieuwe meisje vindt het vast een beetje eng.
Het nieuwe meisje bleef bij het groepje staan dus ze vond het leuk.
Omdat het nieuwe meisje al zenuwachtig is.
Ze is nieuw, en heet dus nog geen vrienden.
Dan is ze niet meer echt bang voor de andere kinderen.
Ze is een beetje verlegen en durft het waarschijnlijk niet zelf te vragen.
De meisjes hadden het nieuwe meisje moeten vragen mee te doen want het is moeilijk om iets te vragen als je nieuw bent.
Het meisje is nieuw en vind het ook fijn om nieuw vrienden te maken.
Als je het meisje vraagt mee te doen krijgt ze een beter gevoel.
Dan voelt ze zich thuis.
Ik zou het ook niet fijn vinden om welkom bij mensen te zijn.
Ik zou vinden dat ze gewoon mee mag doen want dan maak je iemand blij en leer je haar alvast even kennen.
Je voelt je fijner als je vraagt of iemand mee wil doen.
Omdat zij dat meisje (en andersom) hun wel beter wil leren kennen.
Ik ben het eens met Eline omdat als ik nieuw zou zijn dan zou ik ook daar 3 meisjes mee willen worden.
Zou jij het leuk vinden als je daar de hele pauze staat? Ik niet hoor.*

Individueel inclusief

Individueel inclusieve argumenten wijzen op een oriëntatiekader dat alle mensen primair beschouwt als een vrij individu met een eigen verantwoordelijkheid. Dit geldt universeel: voor iedereen, waar ook ter wereld. Dit kader gaat er vanuit dat mensen uit eigenbelang ter bescherming van hun vrijheid een overheid instellen die zorgt voor wetgeving die iedereen vervolgens dient te respecteren. We vonden drie soorten argumenten bij de leerlingen die we hieronder rangschikken.

Ten eerste argumenten die aangeven dat dat het interessant is om anderen te leren kennen. We noemen deze rubriek 'nieuwsgierig naar de ander'.

Voorbeelden individueel inclusieve argumenten: nieuwsgierig naar de ander

*Met een nieuw meisje kennis maken is altijd leuk.
Zo kun je het nieuwe meisje leren kennen, misschien is ze wel heel aardig.
Je moet andere laten meedoen kan je meteen met haar kennis maken.
Want misschien is ze heel aardig.*

Ten tweede zijn er argumenten die beschrijven dat de nieuwkomer maar het initiatief moet nemen tot contact. We noemen deze soort 'eigen initiatief'.

Voorbeelden individueel inclusieve argumenten: eigen initiatief

*Ze had het zelf maar moeten vragen.
Het meisje mag zelf bepalen of ze me doet.
Het nieuwe meisje moet leren om dingen te vragen.
Je kunt misschien wachten tot ze het zelf vraagt.
Misschien vindt ze dat het nieuwe meisje zelf maar moet vragen om mee te doen.
Ze zou ook zelf een gesprek kunnen beginnen en vragen of ze mee mag doen.
Het nieuwe meisje kan zelf aangeven of ze vriendinnen wil of niet. En als ze dat wel wil, dan moet ze er gewoon op afstappen.
Ik ben het eens met Claartje want ze kan zelf ook wel komen om het te vragen.
Die denken misschien van nou, dat meisje heeft toch zelf ook een mond. Ze vraagt het zelf maar.*

Ten derde zijn er argumenten waarmee wordt aangegeven dat een zekere *reserve tegenover de ander* die men niet goed kent, gepast is.

Voorbeelden individueel inclusieve argumenten: reserve tegenover de ander

*Misschien komt ze wel niet bij hun in de klas.
Je hoeft niet altijd in een groep te hoeven.
Misschien dat je haar helemaal niet aardig vind.
Omdat ze haar nog niet zo goed kent denk ik.
Dat kan je moet degene eerst goed kennen voor je dingen doet.
Ik ken haar niet eens.
Laat dat kind lekker die krijgt heus wel vrienden.
Misschien omdat ze in een andere klas komt te zitten.
Pas in de klas kennis maken.*

Sociaal exclusief

Sociaal exclusieve argumenten gaan uit van het bestaan van een gemeenschappelijke band tussen mensen, maar die blijft beperkt tot leden van de eigen groep. Deze argumenten gaan uit van onderlinge solidariteit en onderlinge redelijkheid, die niet hoeft te gelden voor buitenstaanders. We vonden bij de leerlingen één soort argumenten die we hieronder kunnen rangschikken.

Deze soort argumenten verwijst naar het eigen groepje dat in principe gesloten is en waarin er geen reden is om zomaar nieuwelingen toe te laten. We noemden deze soort argumenten *buitensluiten uit eigen groep*.

Voorbeelden sociaal exclusieve argumenten: buitensluiten uit eigen groep

*Ze hoort nog niet bij hun.
Nou je ken hem niet eens dus waarom zou je het dan vragen.
De meesten denken ik heb al vrienden dus zei zoekt het maar uit.
Ik vind dat ze niet mee mag doen we kennen haar niet eens dan doet ze mooi niet mee.
We kennen haar niet dus laten we haar daar maar alleen staan.
Sommige kinderen willen liever niet dat iemand anders meedoet.
Je moet ook gewoon met je eigen vrienden blijven spelen.
Ze zit hier niet op school.
Zij is nieuw en hoort er nog niet bij.*

Individueel exclusief

Uit individueel exclusieve argumenten spreekt een wereldbeeld van het vrije individu dat zelf wel uitmaakt wat het doet en wat niet. Iemand is daarbij net zo min gebonden aan de normen en waarden van de eigen groep als aan de algemene regels. Het is vanuit dit waardenperspectief moeilijk om een band te veronderstellen tussen jezelf en anderen en daardoor ook weinig basis om onbekenden te vertrouwen.

We vonden één soort argumenten bij de leerlingen die we hieronder rangschikken. Het gaat om argumenten die wijzen op het hebben van weinig of *geen vertrouwen* in vreemden.

Voorbeelden individueel exclusieve argumenten: geen vertrouwen

*Ze kan foute dingen doen.
Misschien reageert ze heel kattig of anders.
Ja want misschien vertrouwt zij dat nieuwe meisje niet.
Misschien is het nieuwe meisje helemaal niet aardig maar vervelend en loopt ze de hele tijd achter de andere kinderen aan.
Ze lijkt me niet aardig.
Misschien is ze wel heel gemeen of zo.
Misschien is Claartje bang dat het nieuwe meisje haar plaats inneemt.*

Strategische argumenten

Strategische argumenten grijpen niet terug op normatieve opvattingen over menselijke verhoudingen, zoals de bovengenoemde categorieën. Ze zijn van praktische aard. Het gaat hier steeds om praktische overwegingen, enerzijds zakelijk om middelen en doelen zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen, anderzijds sociaal om het effect in te schatten van het eigen handelen op de reputatie in de groep.

We kwamen hier twee soorten argumenten tegen

Ten eerste zijn er de *praktische argumenten* waarin zakelijke redenen worden aangevoerd om een ander niet mee te laten spelen.

Voorbeelden strategische argumenten: praktisch

*Je wil vast ook lekker door spelen.
Ze willen gewoon met zet z'n drieën springen en niet met z'n vieren.
Hun zijn nou met z'n drieën een mooi aantal om touwtje te springen.
Ze zijn al met z'n drieën aan het springen en de pauze is toch bijna voorbij.
Dat dat meisje dan denkt dat ze weg moet omdat het te veel is.
Misschien gaat het dan langer duren voordat je aan de beurt bent.*

Ten tweede zijn er argumenten die aangeven dat er een zekere *sociale druk* bestaat in een groep, waardoor men ten opzichte van vriendinnetjes niet zomaar een vreemde binnen het groepje durft uit te nodigen, om onderlinge ruzie te vermijden.

Voorbeelden strategische argumenten: sociale druk

*Claartje wilt misschien niet dat er iemand bij hun groepje komt.
Misschien denkt je vriend/vriendin dat je dan niet meer met haar omgaat het is een soort van jaloers.
Misschien neemt die andere haar plaats in en wordt ze jaloers.
Andere kinderen lijken het misschien een stom kind.
Omdat ze dan bang zijn dat dat meisje haar vriendin afpakt.*

Niet geldige argumenten

Zoals steeds onderscheiden we drie soorten ongeldige argumenten: ego-argumenten, niet scorebare argumenten en geen antwoord.

Ego-argumenten, die betrekking hebben op de eigen emoties of op puur eigenbelang zonder dat verwezen wordt naar een ander of naar een meer algemeen belang, kwamen bij deze opdracht niet voor. *Niet scoorbare argumenten* zijn onlogisch, onduidelijk of te kort om te kunnen interpreteren;

Voorbeelden niet scoorbare argumenten

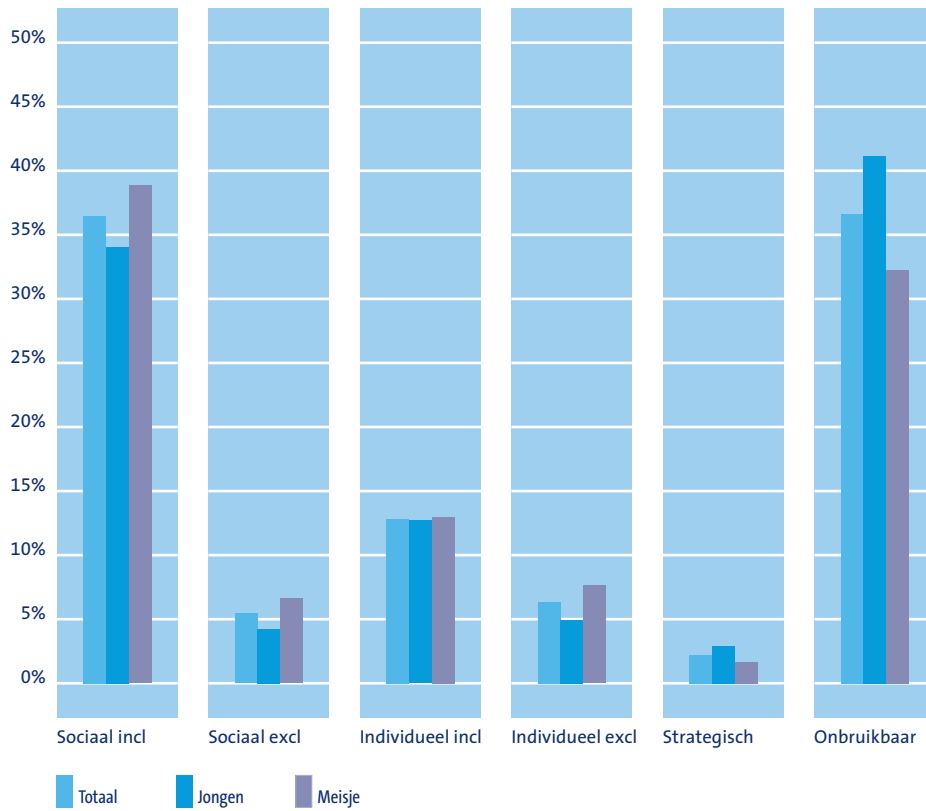
En dan met hun ontrekken.
Ze weet niet wat ze allemaal moet doen.
Het is een leuk spel.
Heeft ze al kennis gemaakt.
Geen idee.
Ze wil niet naar school je krijg minder vrienden lijkt wel.
Ieder heeft zijn mening.
Ja, want misschien ziet zij het van de andere kant.
Nee.

Frequentie

In deze paragraaf beschrijven we hoeveel argumenten er werden gegeven en hoe ze verdeeld waren over de verschillende oriëntatiekaders.

In totaal is 60,0% van de argumenten normatief, dat wil zeggen te plaatsen op de dimensies sociaal-individueel en inclusief-exclusief. Sociaal inclusieve argumenten worden veruit het meest gegeven (35,5%), gevolgd door individueel inclusieve argumenten (12,8%). Inclusieve argumenten komen daarmee veel vaker voor dan exclusieve (48,3% tegenover 11,7%). Strategische argumenten zijn schaars (3,2%). Niet geldige antwoorden vormen daarentegen meer dan een derde van het totaal aantal mogelijk argumenten. Dit komt vooral door de categorie geen antwoord (30,4%). In grote lijnen komt het patroon van gegeven argumenten van jongens en meisjes met elkaar overeen. Toch zijn er ook enkele verschillen. Meisjes geven meer sociaal inclusieve argumenten dan jongens, terwijl het aantal individueel inclusieve argumenten nagenoeg gelijk is. Meisjes geven ook iets vaker dan jongens een sociaal exclusief argument (6,6% tegenover 4,2 % of een individueel-exclusief argument (7,6% tegenover 4,9%). De absolute aantallen zijn echter klein. Jongens geven vaker een niet-geldig argument dan meisjes. Komt dit omdat het hier een typische meisjescontext betreft?

Frequentie van argumenten Het nieuwe meisje: totalen, jongens en meisjes. Hoofdcategorieën



Frequentie van argumenten Het nieuwe meisje: totalen, jongens en meisjes: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Jongens	%	Meisjes	%	Totaal	%
sociaal inclusief	aardig zijn voor anderen	9	2,9%	8	2,5%	17	2,7%
	anderen niet uitsluiten	29	9,4%	26	8,2%	55	8,8%
	empathisch	63	20,5%	87	27,5%	150	24,0%
	toegeven aan sociale druk	4	1,3%	2	0,6%	6	1,0%
	subtotaal	105	34,1%	123	38,9%	228	36,5%
individueel inclusief	nieuwsgierig naar de ander	3	1,0%	3	0,9%	6	1,0%
	eigen initiatief	16	5,2%	20	6,3%	36	5,8%
	reserve tegenover de ander	20	6,5%	18	5,7%	38	6,1%
	subtotaal	39	12,7%	41	13,0%	80	12,8%
sociaal exclusief	buitensluiten uit eigen groep	13	4,2%	21	6,6%	34	5,4%
individueel exclusief	geen vertrouwen	15	4,9%	24	7,6%	39	6,3%
strategisch	praktisch	9	2,9%	5	1,6%	14	2,2%
ongeldig	ego	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	niet scorebaar	25	8,1%	14	4,4%	39	6,3%
	geen antwoord	102	33,1%	88	27,8%	190	30,4%
	subtotaal	127	41,2%	102	32,3%	229	36,7%
totaal generaal		308	100,0%	316	100,0%	624	100,0%

3.2.5.4 Waardenoriëntatie

Keuze 1: vóór het vragen van het nieuwe meisje om mee te doen

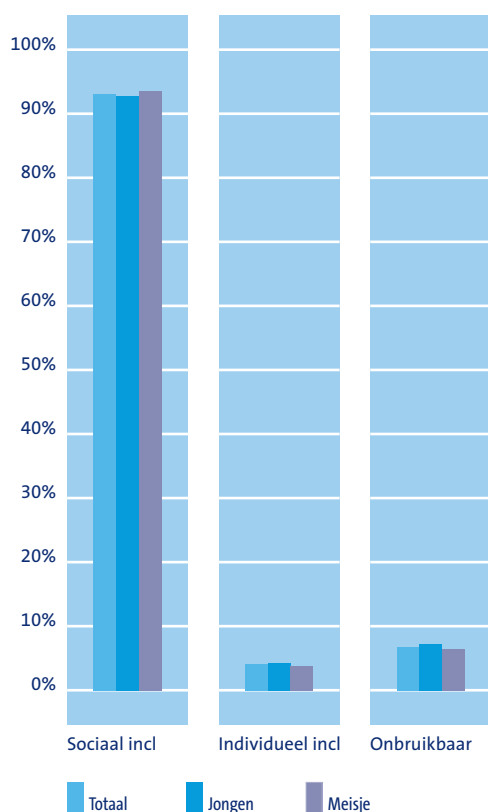
Bijna iedereen (94,2% van het totale aantal van 156 ondervraagde jongens en meisjes) vond dat het groepje het nieuwe meisje had moeten vragen om mee te spelen. De meisjes waren zelfs op één na unaniem in hun oordeel en van de jongens waren er 8 die er anders over dachten.

De grafiek en tabel hierna tonen dat ook wat betreft hun waardenoriëntatie de leerlingen zeer eensgezind waren; 92,8% van de jongens en 93,6% van de meisjes gaven sociaal inclusieve argumenten. Als we kijken naar de onderverdeling in soorten argumenten van deze groep, dan zien we dat 65% empathische argumenten gaf, waaruit bleek dat ze meenden dat ze zich goed konden inleven in dat nieuwe meisje.

Anderen, 22,4%, vonden expliciet dat je anderen niet mocht uitsluiten en 6,1% vond dat je aardig moet zijn voor anderen.

Ten slotte waren er nog 6 leerlingen (4,1%) die niet zozeer vanuit het meisje dachten, maar vanuit zichzelf. Ze wilden het meisje mee wilden laten spelen vanuit hun eigen nieuwsgierigheid. Gezien in het licht van doelstellingen van sociale integratie kan men zich geen betere score wenssen.

Waardenoriëntatie Het nieuwe meisje: vóór het laten meespelen. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie Het nieuwe meisje: vóór het laten meespelen. Argument 1: hoofd en subcategorieën

Argumenten:		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
sociaal inclusief	aardig zijn voor anderen	9	6,1%	5	7,2%	4	5,1%
	anderen niet uitsluiten	33	22,4%	17	24,6%	16	20,5%
	empatisch	95	64,6%	42	60,9%	53	67,9%
	subtotaal	137	93,2%	64	92,8%	73	93,6%
individueel inclusief	nieuwsgierig naar de ander	6	4,1%	3	4,3%	3	3,8%
ongeldig	ego	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	niet scorebaar	4	2,7%	2	2,9%	2	2,6%
	geen antwoord	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	subtotaal	10	6,8%	5	7,2%	5	6,4%
totaal generaal		147	100,0%	69	100,0%	78	100,0%

Keuze 2: tegen het vragen van het nieuwe meisje om mee te doen

De leerlingen die vonden dat het groepje spelende kinderen het nieuwe meisje niet hoefde te vragen om mee te spelen vormt het kleinste deel uit het hele onderzoek en bestond uit slechts negen leerlingen. Hun argumenten waren alle individueel inclusief. Vijf van hen vonden dat dat meisje zelf wel kon vragen of ze mee mocht doen (eigen initiatief) en anderen schatten in dat het meisje misschien wel in verlegenheid gebracht zou worden door zo'n uitnodiging (reserve tegenover de ander). Beide soorten overwegingen zijn volwassenen in veel situaties bekend.

Waardenoriëntatie Het nieuwe meisje: tegen het laten meespelen. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
individueel inclusief	eigen initiatief	5	55,6%	5	62,5%	0	0,0%
	reserve tegenover de ander	4	44,4%	3	37,5%	1	100,0%
	subtotaal	9	100,0%	8	100,0%	1	100,0%
ongeldig	ego	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	niet scorebaar	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	geen antwoord	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	subtotaal	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
totaal generaal		9	100,0%	8	100,0%	1	100,0%

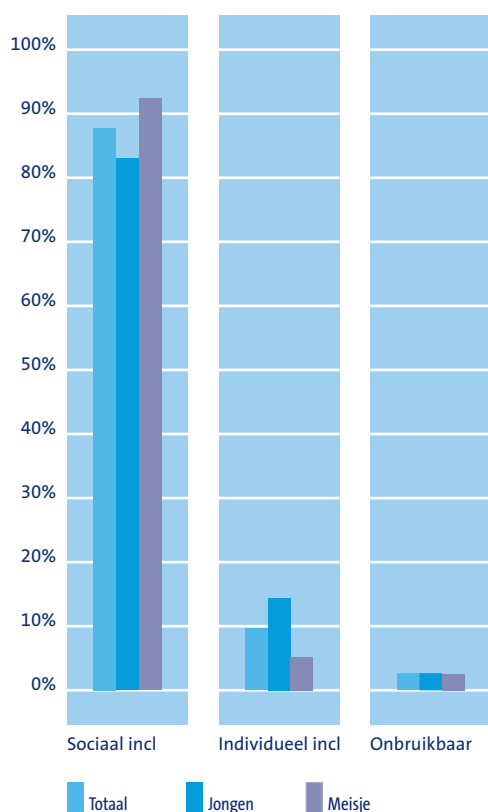
Keuze 1 en 2 samen: algemene waardenoriëntatie

We geven hier een overzicht van de waardenoriëntatie van alle 165 jongens en meisjes samen, waarbij we de keuze1- en de keuze 2-leerlingen hebben samengevoegd.

We zien dat in totaal een kleine 90% van de leerlingen zich bij hun keuze in deze situatie laat leiden door sociaal inclusieve argumenten en een kleine 10% door individueel inclusieve argumenten. Slechts vier leerlingen (2,6%) weet geen bruikbaar argument te geven. Het kleine verschil dat er bestaat tussen jongens en meisjes kan ontstaan zijn doordat het hier om een meisjescontext gaat, waarin sommige jongens zich misschien net iets minder kunnen inleven.

Als we de argumenten die bepalend zijn voor de keuze van de leerlingen vergelijken met het totale aantal gegeven argumenten, dan zien we dat bij de tegenargumenten ook een aantal sociale en individuele exclusieve argumenten gegeven worden.

Waardenoriëntatie Het nieuwe meisje: ongeacht de keuze. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie Het nieuwe meisje: ongeacht de keuze. Argument 1: hoofd en subcategorieën

Argumenten:		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	
sociaal inclusief	aardig zijn voor anderen	9	5,8%	5	6,5%	4	5,1%
	anderen niet uitsluiten	33	21,2%	17	22,1%	16	20,3%
	empatisch	95	60,9%	42	54,5%	53	67,1%
	subtotaal	137	87,8%	64	83,1%	73	92,4%
individueel inclusief	nieuwsgierig naar de ander	6	3,8%	3	3,9%	3	3,8%
	eigen initiatief	5	3,2%	5	6,5%	0	0,0%
	reserve tegenover de ander	4	2,6%	3	3,9%	1	1,3%
	subtotaal	15	9,6%	11	14,3%	4	5,1%
niet geldig	ego	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	niet scoorbaar	4	2,6%	2	2,6%	2	2,5%
	geen antwoord	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	subtotaal	4	2,6%	2	2,6%	2	2,5%
totaal algemeen		156	100,0%	77	100,0%	79	100,0%

3.2.5.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht, en krachtscore

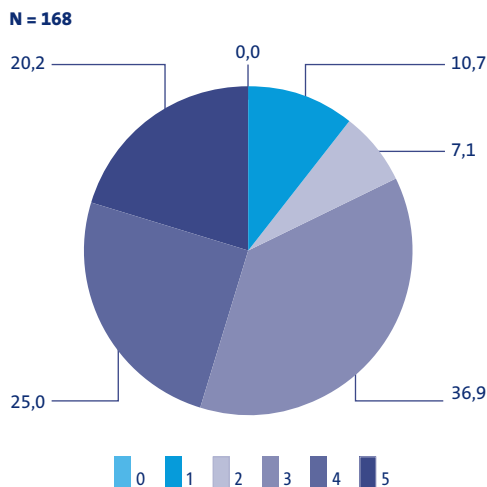
In deze paragraaf geven we een overzicht van het reflectievermogen en de argumentatiekracht van de leerlingen bij deze opdracht. Door het aantal bruikbare argumenten van een leerling te tellen kunnen we namelijk iets zeggen over de kracht van de argumentatie. Door punten toe te kennen aan bruikbare argumenten kunnen we de argumentatiekracht van een leerling uitdrukken in een getal. Hoe groter het getal, hoe hoger de argumentatiekracht. Het was voor de leerlingen bij deze opdracht niet al te moeilijk om bruikbare argumenten te bedenken. Meer dan 4/5 deel van de leerlingen geeft hier een meerzijdige argumentatie. Ruim 45% van de leerlingen heeft een krachtscore van 4 of 5. Verschillen in de argumentatiekracht tussen verschillende groepen leerlingen bespreken we in hoofdstuk 4.

Reflectievermogen, argumentatiekracht, en krachtscore bij opdracht Het nieuwe meisje

reflectievermogen	Aantal argumenten vóór en tegen de eigen keuze	totaal aantal leerlingen N=168	%	Krachtscore
Geen argumentatie	0 voor en 0 tegen	0	0,0	0
		0	0,0	
Eenzijdige argumentatie	1 voor en 0 tegen	17	10,1	1
	0 voor en 1 tegen	1	0,6	1
	2 voor en 0 tegen	12	7,1	2
	0 voor en 2 tegen	0	0,0	2
		30	17,9	
Meerzijdige argumentatie	1 voor en 1 tegen	62	36,9	3
	1 voor en 2 tegen	10	6,0	4
	2 voor en 1 tegen	32	19,0	4
	2 voor en 2 tegen	34	20,2	5
		138	82,1	

Onderstaand diagram geeft een verdeling van de krachtscores over de leerlingen.

Krachtscores verdeeld over leerlingen - Het nieuwe meisje



3.2.6 Opdracht 6: Sneeuwruimen bij oma

3.2.6.1 De opdracht



Het is 6 december. Het is nog vroeg in de ochtend. De school begint pas over twee uur. Lotte verheugt zich. Gisteravond was het Sinterklaasfeest. Ze heeft veel speelgoed gekregen. Daar kan ze nu nog fijn een poosje mee spelen.

En dan heeft het ook nog flink gesneeuwd vannacht. Kan ze straks op het schoolplein nog lekker in de sneeuw spelen. Lotte eet snel haar ontbijt.

Dan zegt moeder plotseling: "Ga jij straks even sneeuwruimen bij oma? Haar paadje en haar stoep? Oma moet straks naar de dokter. En dan moet ze veilig naar de auto kunnen lopen. Ik ben bang dat ze uitglijdt en valt als het zo glad is op haar stoep. En misschien breekt ze dan wat."

Oma woont in het huis naast Lotte. Oma is al oud en ze loopt niet meer zo goed. En vorig jaar is ze al eens gevallen en heeft toen haar enkel gebroken. Die moest toen in het gips.

Lotte zegt: "Maar ik heb daar helemaal geen tijd voor, want ik wil met mijn speelgoed spelen. Kun jij dat zelf niet doen?"

"Nee," zegt moeder, "dat weet je wel. Ik moet zo dadelijk naar mijn werk en ik moet de autoruiten ook nog krabben."

"Maar papa dan?"

"Nee, dat kan niet, die moet ook naar zijn werk. Jij bent de enige die het kan doen."

"Nou," zegt Lotte, "ik heb ook geen tijd, want ik moet met mijn speelgoed spelen. Ik doe het niet."

"Je moet", zegt moeder ineens boos. "Als je het niet doet krijg je flink straf."

"Nou, nou", sust vader die er ook bij zit. "Is dat nou nodig? Je kunt haar toch niet dwingen als ze niet wil? Dan wordt die stoep maar niet schoongemaakt."

Met wie ben jij het eens?

(zet een kruisje in het goede vakje)

Ik ben het eens met moeder.

Ik ben het eens met vader.

1 Schrijf zo precies mogelijk op waarom je het eens bent met moeder, of met vader
Geef als je kunt meer dan één reden.

2 Kun je ook bedenken waarom de ander een andere mening heeft?

Schrijf het zo duidelijk mogelijk op.

Geef als je kunt meer dan één reden.

Af en toe moeten kinderen iets doen voor een ander, terwijl ze daar eigenlijk geen zin in hebben omdat er leukere interessantere dingen te doen zijn. Met deze opdracht willen we nagaan hoe leerlingen omgaan met zo'n situatie. Bij deze opdracht, waarbij sneeuwruimen voor oma wordt afgezet tegen het aantrekkelijke spelen met nieuw speelgoed kunnen allerlei overwegingen vanuit verschillende oriëntaties een rol spelen. Persoonlijke vrijheid, solidariteit, en andere morele overwegingen worden afgewogen tegen pragmatische en praktische overwegingen. De opdracht is zo neutraal mogelijk gesteld en geeft de leerlingen zo de gelegenheid om een eigen keuze te maken zelf de argumenten te bedenken en die in eigen woorden op te schrijven.

3.2.6.2 Keuze en achtergrondkenmerken

Sneeuwruimen bij oma - keuze naar geslacht, stratum en formatiegewicht

Keuze	geen keuze		ja		nee		totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Geslacht								
jongens	4	6,2	30	46,9	30	46,9	64	100
meisjes	2	2,1	63	66,3	30	31,6	95	100
onbekend	0	0	4	80,0	1	20,0	5	100
Stratum								
1	2	2,2	56	62,2	32	35,6	90	100
2	3	4,8	32	51,6	27	43,5	62	100
3	1	8,3	9	75,0	2	16,7	12	100
Formatiegewicht								
1.00	5	4,0	76	60,8	44	35,2	125	100
1.25	0	0,0	7	63,6	4	36,4	11	100
1.90	1	8,3	2	16,7	9	75,0	12	100
onbekend	0	0,0	12	75,0	4	25,0	16	100
Totaal	6	3,6	97	57,7	61	36,3	164	100

Deze opdracht is gemaakt door 164 leerlingen. Ongeveer 60% van hen besluit oma te helpen en een kleine 40% besluit dat niet te doen. Het verschil wordt gemaakt door de meisjes. Van de jongens wil de helft helpen, van de meisjes twee op de drie. Op de stratum-3 scholen willen drie op de vier leerlingen helpen. Dat is meer dan op de stratum-1 scholen en aanzienlijk meer dan op de stratum 2 scholen. Kijken we naar het formatiegewicht dan blijken de 1.90-leerlingen in de geschetste situatie het minst hulpvaardig jegens oma. Nog niet één op de vijf is tot hulp bereid. De 1.00- en 1.25-leerlingen ontlopen elkaar niet veel. Van beide groepen wil de meerderheid helpen. De kleine aantallen maken het echter onmogelijk om aan deze resultaten veel waarde te hechten.

3.2.6.3 Argumenten: soorten en aantallen

Soorten

De leerlingen gaven uiteenlopende argumenten voor en tegen de mening van moeder dat Lotte in de gegeven omstandigheden verplicht is om oma's stoep sneeuwvrij te maken. De argumenten zijn eerst intuïtief gesorteerd. Vervolgens lieten de aldus verkregen rubrieken zich net als bij de vorige opdracht goed rangschikken op de dimensie individueel en sociaal. De dimensie inclusief versus exclusief ontbreekt in dit familietafereel.

We maakten op basis van de gegeven argumenten bij deze opdracht de volgende indeling in soorten; daarbij geven we telkens een aantal voorbeelden uit de door de leerlingen gegeven antwoorden.

Sociale argumenten

Zoals gezegd worden mensen in de sociale waardenoriëntatie in de eerste plaats gezien als deel van een gemeenschap waarbinnen ze als individu een eigen rol hebben. Twee soorten argumenten die we bij de leerlingen aantreffen scharen we hieronder.

Ten eerste zijn er de argumenten die duiden op een directe betrokkenheid bij oma vanuit bezorgdheid om haar lot. We noemen deze categorie *helpen uit bezorgdheid*.

Voorbeelden sociale argumenten: helpen uit bezorgdheid

*Want anders glijdt Lotte's oma uit.
Want als die oma valt krijg zij een gebroken been of zoiets.
Gezondheid is belangrijker dan plezier.
Anders valt die oma, en dat is zielig.
Omdat als oma valt dan heb je er spijt van.
Anders kan ze misschien wel haar nek breken.
Een oma kwijt raken.
Als Lotte het niet doet wil ze eigenlijk dat oma valt.*

Ten tweede zijn er argumenten die de nadruk leggen op het belang van het familieverband en het respect voor moeder en oma dat daaruit voortvloeit. We noemen deze categorie *helpen uit respect*.

Voorbeelden sociale argumenten: helpen uit respect

*Het is wel je oma en een beetje respect voor haar mag ook wel.
Als het moet, want moeder zucht dat ze het moet en oma is ook belangrijk.
Omdat zij bang is dat haar oma weer valt en ze moet haar moeder niet teleurstellen.
Een kind moet luisteren naar zijn ouders, want die moeten je opvoeden.
Omdat het je familie is en je doet dingen voor je familie.
Als het je eigen oma is zou ik haar altijd helpen. Ze kan het zelf niet meer zo goed doen.
Nou je hebt toch wel wat voor je oma over.*

Individuele argumenten

Individueel inclusieve argumenten beschouwen alle mensen primair als een vrij individu met een eigen verantwoordelijkheid. Dat betekent dat iedereen in principe zelf beslist of hij/zij in een bepaald geval hulp biedt.

Drie soorten van de gegeven argumenten vatten we onder deze categorie samen. De eerste soort argumenten vatten we samen als *dwingen en/of straffen mag niet*. Leerlingen die zulke argumenten geven gaan niet inhoudelijk op de zaak in, maar vallen over het feit dat moeder Lotte wil dwingen door met straf te dreigen als ze niet aan haar wensen voldoet.

Voorbeelden individuele argumenten: dwingen en/of straffen mag niet

*Je kunt iemand niet dwingen iets te doen.
Haar chanteert haar heel erg! Het is goed dat haar vader er iets van zegt.
Je kan je eigen kind niet dwingen, als hij/zij het niet wilt.
Nou als je niet wil dan wil je niet, je kan niet zomaar gaan chanteren.
Je kunt niet iemand dwingen iets te doen wat diegene niet wilt.
Je moet niet zo maar straf geven.
Je kunt een mens niks dwingen te doen.
Je moet niet gelijk zo boos worden, want ze heeft een reden en Lotte ook.
Als je alleen maar zo boos doet helpt het niet; je kunt beter aardig doen ja.
Ik ben eens met de vader, omdat als ze het niet wilt dan hoeft ze het ook niet.
Want het is niet verplicht.
De moeder moet werken en de vader ook en als Lotte geen zin heeft hoeft ze dat ook niet te doen.*

De tweede soort argumenten wijst erop dat kinderen een *eigen verantwoordelijkheid* hebben en daarom dingen behoren te doen die gedaan moeten worden.

Voorbeelden individuele argumenten: eigen verantwoordelijkheid

*Natuurlijk want als de ouders allebei moeten werken kunnen ze geen sneeuw ruimen en dan is het logisch dat het kind dat moet doen.
Haar moeder vraagt het en als haar oma uitglijdt komt dat omdat de stoep niet was geveegd.
Je kunt niet dwingen maar Lotte heeft geen goede reden om het niet te doen.
Ze kan heus wel een halfuurtje iets voor oma doen.
Ze kan het heus wel even doen ze heeft elke dag om met haar speelgoed te spelen en je wilt ook niet dat je oma uitglijdt.
Die oma kan niet alles zelf.*

Er zijn ook argumenten in deze categorie waarin beweerd wordt, dat kinderen juist *geen verantwoordelijkheid* dragen voor het gegeven probleem.

Voorbeelden individuele argumenten: geen verantwoordelijkheid

*Het is nog maar een kind laat haar toch lekker spelen!
Kinderen hebben ook rechten.
Omdat ieder kind ook tijd nodig heeft, om te spelen en plezier te maken.
Dan moeten de ouders maar eerder uit bed.*

Strategische argumenten

Strategische argumenten zijn van praktische aard. Ze grijpen niet terug op normatieve opvattingen over menselijke verhoudingen, zoals de bovengenoemde categorieën. We kwamen bij de leerlingen twee soorten strategische argumenten tegen.

Ten eerste zijn er *pragmatische overwegingen* om het wel of niet te doen.

Voorbeelden strategische argumenten: pragmatisch

*En ze zou best wel even snel kunnen sneeuwruimen.
Het duurt ook zo lang dan moet je direct naar school als je klaar bent.
Ze (oma) zal heus niet uitglijden.
Ze (Lotte) heeft vast na school ook nog wel tijd om te spelen.
De rest moet naar het werk.
Want het is nodig.
Het moet gewoon.
Eigenlijk zou ik wel even de stoep opruimen want daarna heb je nog alle tijd om te spelen.
Het heeft geen nut het sneeuwt toch weer vol met sneeuw.
Ze moet het doen, anders kan oma er niet uit.
Het moet toch gebeuren.
Moeder vindt dat als Lotte niets beters te doen heeft dan met haar speelgoed te spelen ze beter kan sneeuwschuiven.
Dan leert ze mensen helpen.*

Een andere pragmatische oplossing is het *afschuiven van het probleem* op een ander, zonder erover na te denken of het misschien tot de eigen verantwoordelijkheid kan worden gerekend. Een bijzondere vorm van afschuiven is het ontkennen van het probleem.

Voorbeelden strategische argumenten: afschuiven

*Ik ben het eens met vader want de moeder kan het zelf ook doen.
Iemand anders kan het ook doen.
Als oma voorzichtig doet, dan is er toch niets aan de hand?
Want die moeder kan wel even snel die stoep ruimen.
Dan vraag je of een vriend van je het wil doen.
Ze denkt misschien het is jou moeder jij moet haar helpen.
Dat kan de buurvrouw ook wel.
Ze kan ook gewoon met een stokje lopen en misschien wil iemand haar even helpen
Oma moet haar eigen boontjes maar doppen
Die moeder is veel te bezorgt.
Als oma oppast, lukt het best.
Oma kan toch ook via de achterdeur naar buiten.*

Niet geldig

Zoals steeds onderscheiden we drie soorten ongeldige argumenten: ego-argumenten, niet scorebare argumenten en geen antwoord.

Ego-argumenten hebben betrekking op de eigen emoties of op eigen belang. Er wordt niet verwezen naar andere beginselen of naar een algemener belang.

Voorbeelden ego-argumenten

*Als je met je speelgoed wilt spelen en het is koud ben ik het met vader eens.
Je moet gewoon niet zo moeilijk doen.
Ze wil gewoon spelen kan toch?
Als je nieuw speelgoed hebt wil je er graag mee spelen.
Ik zou er echt geen zin in hebben als ik lekker aan het spelen ben.
Als je zelf dat niet leuk vindt doe je dat ook niet.
Het is koud buiten dus ze wil niet.*

Niet scorebare argumenten zijn onlogisch, onduidelijk of te kort om te kunnen interpreteren.

Voorbeelden niet scorebare argumenten

*Ik vind moeder reden slecht.
Die denkt er anders over.
Oma kan genieten van de sneeuw.
Ik ben het eigenlijk met beide eens...
Andere plannen.
Je oma is geen speelgoed want zij leeft en een speelgoed niet een speelgoed gaat jaren mee en je oma niet.
Moeder wilt iemand dwingen, dan moet ze het zelf doen.*

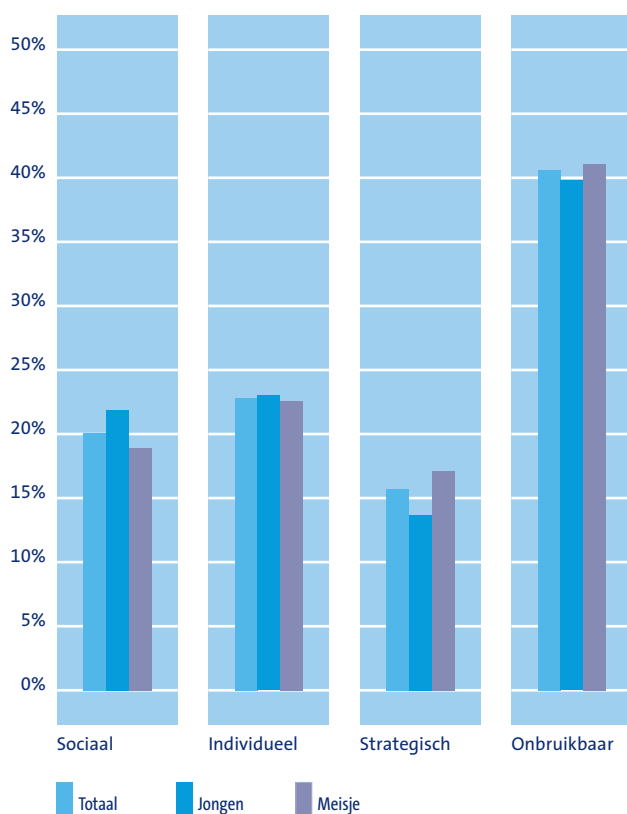
Frequenties

In deze paragraaf beschrijven we hoeveel argumenten er werden gegeven en hoe ze verdeeld waren over de verschillende oriëntatiekaders.

In totaal is 42,9% van de argumenten gegeven vanuit een normatieve waardenoriëntatie, waarbij de sociale argumenten met 20,1% en individuele argumenten met 22,8% ongeveer gelijk verdeeld zijn. Strategische argumenten vormden 15,9% van het totaal en 40,6% van de argumenten was ongeldig. De helft van deze argumenten bestond uit de opengebleven plaatsen, niet gegeven argumenten.

Als we de jongens en de meisjes vergelijken zien we dat de relatieve verdeling van de argumenten over de verschillende categorieën sterk overeenkomt. Op bijna alle categorieën, wijken de aantallen niet meer dan 2% van elkaar af. Het grootste verschil vinden we bij de pragmatische argumenten. Meisjes blijken bij deze opdracht met 10,5% verhoudingsgewijs meer pragmatische argumenten te gebruiken dan jongens 5,5%.

Frequentie van argumenten Sneeuwruimen bij oma: totalen, jongens en meisjes: hoofdcategorieën



Frequentie van argumenten Sneeuwruimen bij oma: totalen, jongens en meisjes: hoofd- en subcategorieën

Argumenten	Jongens	%	Meisjes	%	Totaal	%	
sociaal	helpen uit bezorgdheid	42	16,4%	54	14,2%	96	15,1%
	helpen uit respect	14	5,5%	18	4,7%	32	5,0%
	subtotaal	56	21,9%	72	18,9%	128	20,1%
individueel	dwingen mag niet	32	12,5%	42	11,1%	74	11,6%
	eigen verantwoordelijkheid	15	5,9%	30	7,9%	45	7,1%
	een kind is niet verantwoordelijk	12	4,7%	14	3,7%	26	4,1%
	subtotaal	59	23,0%	86	22,6%	145	22,8%
strategisch	pragmatisch	14	5,5%	40	10,5%	54	8,5%
	afschuiven van het probleem	21	8,2%	26	6,8%	47	7,4%
	subtotaal	35	13,7%	66	17,4%	101	15,9%
niet geldig	ego	16	6,3%	29	7,6%	45	7,1%
	niet scorebaar	21	8,2%	22	5,8%	43	6,8%
	geen antwoord	65	25,4%	105	27,6%	170	26,7%
	subtotaal	102	39,8%	156	41,1%	258	40,6%
totaal generaal	256	100,0%	380	100,0%	636	100,0%	

3.2.6.4 Waardenoriëntatie

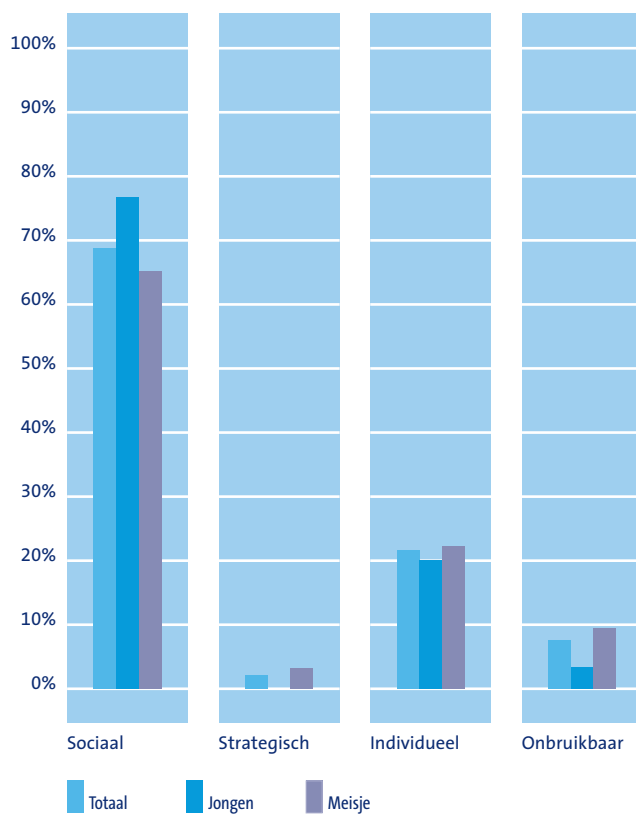
Keuze 1: vóór het helpen van oma

Onder de makers van deze opdracht waren 60 jongens en 93 meisjes; samen 153 leerlingen. 93 leerlingen (60,8%) waaronder 30 jongens (50%) en 63 meisjes (67%) kozen ervoor om oma 's stoep wel schoon te vegen.

Meisjes waren hiertoe dus relatief opmerkelijk vaker bereid dan jongens. Bijna 70% van de leerlingen beargumenteerden deze keuze vanuit een sociaal oriëntatiekader. Jongens deden dit met 76,7% wat vaker dan meisjes (65,1%). Binnen dit kader gaf bij 58,1% van de leerlingen de bezorgdheid om oma's gezondheid de doorslag. Bij jongens was dat met 63,3% relatief iets vaker het geval dan bij meisjes, met 55,6%. De overige leerlingen, 13,3% van de jongens en 9,5% van de meisjes helpen uit respect voor oma en moeder.

Zo'n 20% van de leerlingen helpt vanuit een individueel verantwoordelijkheidsgevoel. Twee meisjes zijn pragmatisch. Het werk moet nu eenmaal gedaan worden. Er werden weinig onbruikbare of geen antwoorden gegeven: 7,5%; iets vaker door meisjes (9,5%) dan door jongens (3,3%).

Waardenoriëntatie Sneeuwruimen bij oma: vóór helpen. Argument 1: hoofdcategorieën

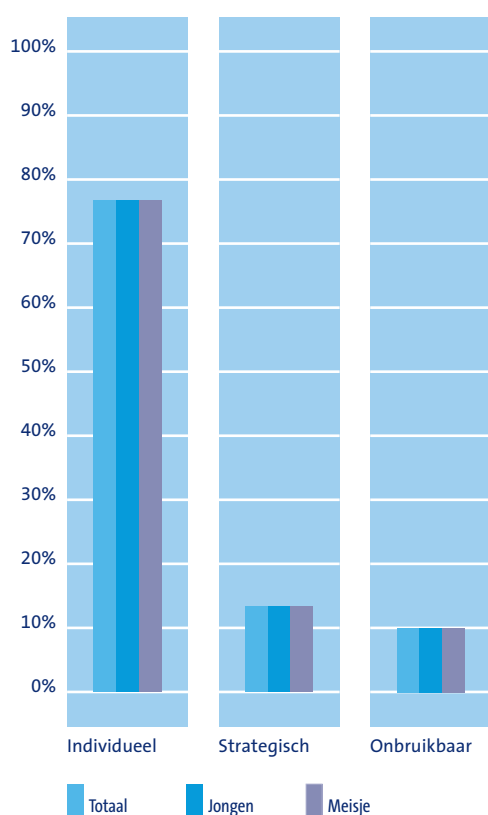


Waardenoriëntatie Sneeuwruimen bij oma: vóór helpen. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
sociaal	helpen uit bezorgdheid	54	58,1%	19	63,3%	35	55,6%
	helpen uit respect	10	10,8%	4	13,3%	6	9,5%
	subtotaal	64	68,8%	23	76,7%	41	65,1%
individueel	eigen verantwoordelijkheid	20	21,5%	6	20,0%	14	22,2%
strategisch	pragmatisch	2	2,2%	0	0,0%	2	3,2%
niet geldig	ego	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	niet scorebaar	2	2,2%	0	0,0%	2	3,2%
	geen antwoord	5	5,4%	1	3,3%	4	6,3%
	subtotaal	7	7,5%	1	3,3%	6	9,5%
totaal generaal		93	100,0%	30	100,0%	63	100,0%

Keuze 2: tegen het helpen van oma

Waardenoriëntatie Sneeuwruimen bij oma: tegen helpen. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie Sneeuwruimen bij oma: tegen helpen. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongens	%	Meisjes	%
individueel	dwingen mag niet	40	66,7%	19	63,3%	21	70,0%
	eigen verantwoordelijkheid	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	een kind is niet verantwoordelijk	6	10,0%	4	13,3%	2	6,7%
	subtotaal	46	76,7%	23	76,7%	23	76,7%
strategisch	pragmatisch	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	afschuiven van het probleem	8	13,3%	4	13,3%	4	13,3%
	subtotaal	8	13,3%	4	13,3%	4	13,3%
niet geldig	ego	3	5,0%	1	3,3%	2	6,7%
	niet scorebaar	1	1,7%	1	3,3%	0	0,0%
	geen antwoord	1	1,7%	0	0,0%	1	3,3%
	subtotaal	5	8,3%	2	6,7%	3	10,0%
totaal generaal		60	100,0%	30	100,0%	30	100,0%

Er waren onder de 60 leerlingen (39,2% van het totaal) die weigerden om oma te helpen meer jongens (50%) dan meisjes (32,3%); de helft van de jongens en een derde van de meisjes.

Een opmerkelijk verschil. Zijn jongens in het algemeen toch minder zorgend?

Bij de groep 'tegenstemmers' treffen we in hun argumentatie geen sociale overwegingen aan. Zij beroepen zich wat betreft hun waardenoriëntatie op individuele argumenten. Verreweg de grootste groep (66,7%) beroept zich op de individuele vrijheid en stelt dat niemand gedwongen kan worden tot iets waar hij of zij geen zin in heeft. Precies 10% van de leerlingen betoogt dat kinderen niet verantwoordelijk zijn voor het welzijn van oma.

De groep leerlingen met een strategische argumentatie is hier groter dan bij de groep die oma wel wil helpen. Acht leerlingen helpen niet, omdat ze probleem niet erkennen, of vinden dat het beter door een ander kan worden opgelost. Het aantal niet bruikbare of niet ingevulde argumenten bedraagt 10%.

Keuze 1 en 2 samen: algemene waardenoriëntatie

We geven hier een overzicht van de waardenoriëntatie van alle 156 jongens en meisjes samen, waarbij we de keuze 1- en de keuze 2-leerlingen hebben samengevoegd.

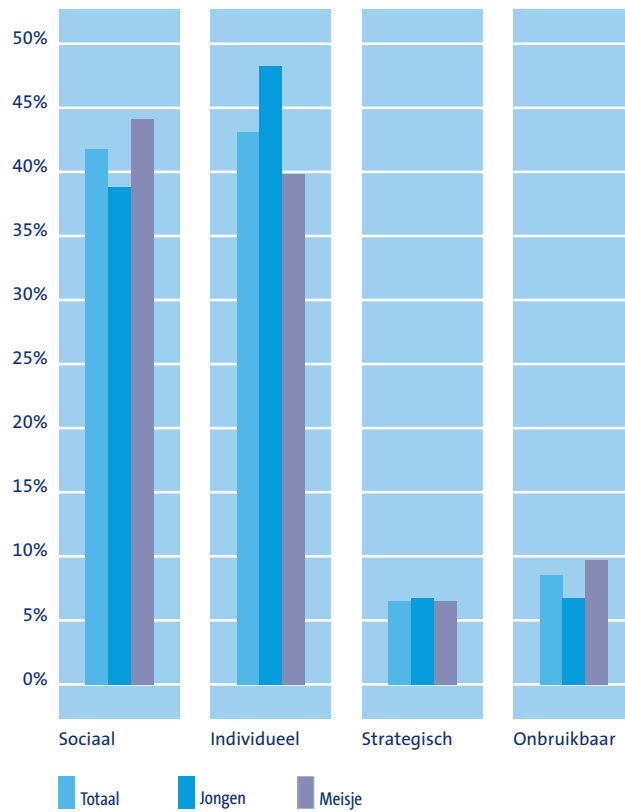
We zien dat de keuze van 41,8% van de leerlingen berust op sociale argumenten; bij meisjes (44,1%) iets meer dan bij jongens (38,3%).

Bij een iets grotere groep (43,1%) geven argumenten op grond van individuele waarden de doorslag. Dit gebeurt aanzienlijk vaker bij jongens (48,3%) dan bij meisjes (39,8%). Pragmatische argumenten geven bij een relatief kleine groep leerlingen de doorslag 6,5%. Jongens en meisjes verschillen daarin nauwelijks.

Als we de eerst gegeven argumenten, die bepalend zijn voor de keuze van de leerlingen, vergelijken met de overige argumenten zien we het volgende. Bij de overige argumenten is het percentage sociale en individuele argumenten beduidend lager (zo'n 20%) dan bij de argumenten die bepalend waren voor de keuze van de leerlingen. Voor een deel is dat toe te schrijven aan het stijgende aandeel van de onbruikbare c.q. niet gegeven argumenten. Ook het percentage pragmatische argumenten is hier echter hoger dan bij de doorslaggevende

argumenten. Dat betekent dat deze pragmatische argumenten wel vaak bedacht worden, maar dat ze zelden doorslaggevend zijn bij de waardenoriëntatie. Leerlingen kiezen dus vooral vanuit normatieve kaders.

Waardenoriëntatie Sneeuwruimen bij oma: ongeacht de keuze. Argument 1: hoofdcategorieën



Waardenoriëntatie Sneeuwruimen bij oma: vóór het helpen. Argument 1: hoofd- en subcategorieën

Argumenten		Totaal	%	Jongen	%	Meisjes	%
sociaal	helpen uit bezorgdheid	54	35,3%	19	31,7%	35	37,6%
	helpen uit respect	10	6,5%	4	6,7%	6	6,5%
	subtotaal	64	41,8%	23	38,3%	41	44,1%
individueel	dwingen mag niet	40	26,1%	19	31,7%	21	22,6%
	eigen verantwoordelijkheid	20	13,1%	6	10,0%	14	15,1%
	een kind is niet verantwoordelijk	6	3,9%	4	6,7%	2	2,2%
	subtotaal	66	43,1%	29	48,3%	37	39,8%
strategisch	pragmatisch	2	1,3%	0	0,0%	2	2,2%
	afschuiven van het probleem	8	5,2%	4	6,7%	4	4,3%
	subtotaal	10	6,5%	4	6,7%	6	6,5%
niet geldig	ego	3	2,0%	1	1,7%	2	2,2%
	niet scorebaar	3	2,0%	1	1,7%	2	2,2%
	geen antwoord	7	4,6%	2	3,3%	5	5,4%
	subtotaal	13	8,5%	4	6,7%	9	9,7%
totaal generaal		153	100,0%	60	100,0%	93	100,0%

3.2.6.5 Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore

In deze paragraaf geven we een overzicht van het reflectievermogen en de argumentatiekracht van de leerlingen. Uit de tabel blijkt dat bijna alle leerlingen in staat zijn tot meervoudige argumentatie. Ruim een derde deel van alle leerlingen geeft één vóór- en één tegenargument. Bijna twee van de drie leerlingen geeft drie of vier argumenten en behaalt daarmee een krachtsscore van 4 of 5.

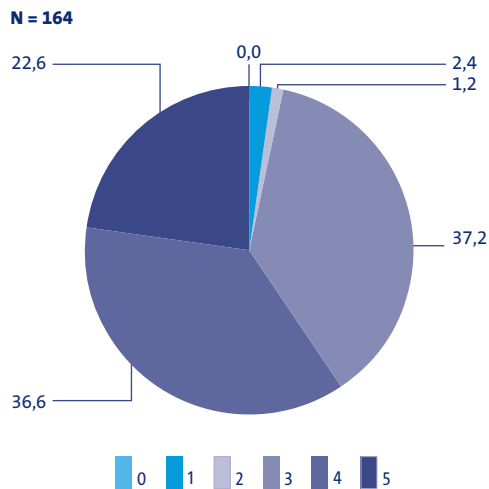
Verschillen tussen leerlingen in argumentatiekracht in relatie tot bepaalde achtergrondvariabelen bespreken we in hoofdstuk 4.

Reflectievermogen, argumentatiekracht en krachtsscore van leerlingen bij opdracht Sneeuwruimen

Reflectievermogen	Aantal argumenten vóór en tegen de eigen keuze	Totaal aantal leerlingen N= 164	%	Krachtscore
Geen argumentatie	0 voor en 0 tegen	0	0	0
		0	0	
Eenzijdige argumentatie	1 voor en 0 tegen	1	0,6	1
	0 voor en 1 tegen	3	1,8	1
	2 voor en 0 tegen	1	0,6	2
	0 voor en 2 tegen	1	0,6	2
		6	3,7	
Meerzijdige argumentatie	1 voor en 1 tegen	61	37,2	3
	1 voor en 2 tegen	9	5,5	4
	2 voor en 1 tegen	51	31,1	4
	2 voor en 2 tegen	37	22,6	5
		158	96,3	

Onderstaand diagram geeft een verdeling van de krachtsscores over de leerlingen.

Krachtscores verdeeld over leerlingen - Sneeuwruimen bij oma



4 Verschillen tussen leerlingen

4 Verschillen tussen leerlingen

In dit hoofdstuk rapporteren we over de verschillen tussen groepen van leerlingen. Leerlingen kunnen worden onderscheiden op grond van achtergrondvariabelen als geslacht en formatiegewicht en op basis van hun prestaties op de kennistoetsen voor Burgerschap en enkele antwoorden uit de vragenlijst voor de leerlingen.

We gebruiken voor deze vergelijking slechts één variabele uit de rapportage, namelijk de overkoepelende score voor de vaardigheid in oordelen en argumenteren, aangeduid als de ‘krachtscore’.

4.1 Inleiding

We verlaten in dit hoofdstuk het pad van de indeling op soorten argumenten, zoals we hiervoor hebben gerapporteerd. Om een voldoende solide vergelijking te kunnen maken, kunnen we alleen analyses doen met een variabele die voor alle leerlingen over alle zes taken heen een score heeft opgeleverd. Dit noemen we de krachtscore. Om tot deze score te komen is het aantal geldige argumenten geteld dat door de leerlingen is opgeschreven. Een meerzijdige argumentatie levert daarbij meer op dan een eenzijdige. De score kan op die wijze berekend lopen van 0 tot 5. Zie verder de toelichting in paragraaf 3.1.

In hoofdstuk 3 is gerapporteerd met een onderscheid naar jongens en meisjes. Daarnaast zijn er echter nog een aantal interessante variabelen die in de analyse kunnen worden meegenomen. Dat zijn andere achtergrondkenmerken van leerlingen (formatiegewicht en stratum) en variabelen die we destilleren uit andere instrumenten die gedurende het onderzoek bij deze leerlingen zijn afgenomen. In dat laatste geval gaat het om de scores op de toetsen Burgerschap en de uitkomsten op de gedragsvragen in de vragenlijst voor de leerlingen. De volgende variabelen worden hier gerapporteerd.

Gerapporteerde variabelen

Variabele	Categorie	Toelichting
Geslacht	jongen meisje	
Formatiegewicht	1.00 1.25 1.90	overige leerlingen overwegend laag geschoolde ouders overwegend allochtone leerlingen
Stratum	1 2 3	weinig gewogen leerlingen relatief veel gewogen leerlingen: 1.25 en 1.90 relatief veel 1.90-leerlingen
Leertijd	regulier vertraagd	leeftijd overeenkomstig jaargroep ouder dan reguliere leerling
Kennis van leerlingen	sociaal culturele kennis politieke kennis economische kennis	
Gedrag van leerlingen	volgen van nieuws in de krant volgen van nieuws op internet	

De variabelen geslacht en formatiegewicht zijn afkomstig uit de door de leerkracht ingevulde lijst met leerlingegegevens. Zie voor de exacte definities Wagenaar e.a.(2011, p. 36-37). De variabele stratum wordt per school berekend op basis van de gegevens uit het schoolbestand verstrekt door DUO (Ministerie van Onderwijs). Dit gebeurt op basis van de verdeling in leerlinggewichten op een school.

De kennis van de leerlingen is gemeten met toetsen die een vaardigheidsscore opleveren, zowel per toets als in zijn totaliteit. De uitkomsten op deze toetsen zijn gerapporteerd in de reeds uitgebrachte balans Actief burgerschap en sociale integratie. Dat geldt ook voor de vragen op de vragenlijst voor leerlingen over gedrag en attitudes met betrekking tot burgerschapsaspecten. Van deze vragen zijn er twee bruikbaar gebleken voor opname in deze analyse, namelijk die naar het gebruik van informatie uit kranten en van internet. Deze twee variabelen hadden eveneens een positieve relatie met de kennisvariabelen.

In de analyses die we in dit hoofdstuk presenteren, vergelijken we groepen leerlingen op een wijze waarbij we rekening houden met eventuele verschillen in de samenstelling op andere variabelen. We spreken dan van gezuiverde verschillen. Dat is een andere aanpak dan in hoofdstuk 3, waarbij de resultaten van jongens en meisjes ongecorrigeerd naast elkaar zijn gezet. Dat kan een onzuivere vergelijking opleveren als er bijvoorbeeld meer jongens dan meisjes met formatiegewicht 1.90 in de vergelijking zitten. We weten immers dat formatiegewicht ook een rol speelt in het resultaat.

Om de uitkomsten van de analyses goed te kunnen interpreteren, rapporteren we in de vorm van effectgrootten. De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden enerzijds en de standaardafwijking binnen de groepen anderzijds. Bij benadering kan men zeggen dat de effectgrootte het verschil uitdrukt als fractie van de standaardafwijking.

Een effectgrootte van 0,5 geeft aan dat het verschil tussen twee groepen bij benadering een halve standaardafwijking betreft. Ter interpretatie van de effectgrootten volgen we de in de psychometrische literatuur gebruikelijke kwalificaties.

Kwalificatie van effectgrootten

Effectgrootte	Kwalificatie
-0,8	Groot negatief effect
-0,5	Matig negatief effect
-0,2	Klein negatief effect
0,0	Geen effect
0,2	Klein positief effect
0,5	Matig positief effect
0,8	Groot positief effect

Voorafgaand aan de vraag hoe groot het verschil is moet eerst geëvalueerd worden of er sprake is van een significant verschil. Daarbij hanteren we als criterium een overschrijdingskans van 0,05 (5%). Is er geen sprake van een significant verschil, dan heeft het ook geen zin om effectgroottes te rapporteren.

4.2 Het effect van geslacht, leerlinggewicht en stratum

Geslacht

Van de in totaal 975 leerlingen die de opdrachten hebben gedaan waren er meer meisjes dan jongens. Het percentage leerlingen dat minder dan 3 punten haalt en dus niet in staat is een tweezijdige argumentatie te leveren is gering, ongeveer 23%. De meeste leerlingen behalen een score van 3 of 4. Ongeveer 15% van de leerlingen behaalt de maximale score: zij leveren twee argumenten voor en twee argumenten tegen.

Aantallen jongens en meisjes in percentages per krachtscore

Krachtscore	0	1	2	3	4	5	Aantal leerlingen
Jongens	2,4	18,2	5,5	36,6	23,5	13,7	451
Meisjes	0,6	13,7	6,5	29,8	34,2	15,3	524
Samen	1,4	15,8	6,1	32,9	29,2	14,6	975

Het is mogelijk per opdracht het verschil in geslacht te berekenen. We zien dan alleen een significant verschil bij de opdrachten 4 en 5, respectievelijk 'De afgepakte fiets' en 'Het nieuwe meisje'. Bij de opdracht 'De afgepakte fiets' is sprake van een matig positief effect. In dit geval blijken meisjes, ook als we corrigeren voor de andere variabelen (formatiegewicht, leertijd, stratum) evident hoger te scoren. Zij geven meer argumenten en dat in tweezijdige richting. Bij de opdracht 'Het nieuwe meisje' is dat ook het geval maar in minder mate. Bij de andere opdrachten mogen we aan de verschillen geen betekenis hechten.

Significantie en effectgrootte voor geslacht bij opdracht 4 en 5

Opgachten	4	5
Significantie	**	*
Effectgrootte	0,56	0,33

* significantie: ***= $p < 0.0001$; **= $p < 0.001$; * = $p < 0.01$

Formatiegewicht

Het formatiegewicht was niet voor alle deelnemende leerlingen bekend. Voor de 900 leerlingen waarvan dat wel het geval was, is de verdeling weergegeven verdeeld over de krachtscores. Het aantal leerlingen met formatiegewicht 1.25 en 1.90 was in verhouding zeer beperkt. Door dat geringe aantal kunnen we bij formatiegewicht alleen over de opdrachten heen rapporteren.

We maken daarom een vergelijking die gebaseerd is op een berekend gemiddelde over alle opdrachten op de krachtscore. De 1.00-leerlingen verschillen niet van de 1.25-leerlingen. De 1.90-leerlingen scoren gemiddeld wel lager. Als we in de analyse alleen leerlingen meenemen met de gewichten 1.00 en 1.90, blijkt dat het verschil in krachtscore significant is ($p = 0.027$). Het verschil tussen 1.25-leerlingen en 1.90-leerlingen is dat niet. Het effect lijkt dus veroorzaakt te worden door de lagere krachtscore van de 1.90 leerlingen.

Het leerlinggewicht blijkt verder geen interactie te hebben met het geslacht van de leerlingen of de opdracht die ze hebben uitgevoerd.

Aantallen leerlingen per formatiegewicht in percentages per krachtscore

Krachtscore	0	1	2	3	4	5	Aantal leerlingen
1.00	1,5	14,2	5,8	33,2	29,3	16,0	754
1.25	1,4	16,2	8,1	32,4	28,4	13,5	74
1.90	0,0	26,4	6,9	31,9	22,2	12,5	72
Samen	1,3	15,3	6,1	33,0	28,7	15,6	900

Krachtscore per formatiegewicht

Formatiegewicht	Gemiddelde	Standaarddeviatie
1.00	3,23	1,28
1.25	3,11	1,30
1.90	2,88	1,36

Stratum

De indeling naar stratum is gebaseerd op een schoolgegeven. Leerlingen zitten op een school in stratum 1, 2 of 3. Die indeling is weliswaar gebaseerd op het formatiegewicht van de leerlingen, maar die relatie is niet zo eenduidig: ook op scholen in stratum 3 kunnen leerlingen zitten met gewicht 1.00. We zien in de tabel dat er relatief weinig leerlingen op stratum 3-scholen zitten. De relatie met de krachtscore is hier minder sterk. De scores op de stratum 1- en 2-scholen

verschillen beide significant van de scores op stratum 3-scholen.
Aantallen leerlingen per stratum in percentages per krachtscore

Stratum	Krachtscore						Aantal leerlingen
	0	1	2	3	4	5	
1	1,7	14,1	7,2	34,7	27,5	14,9	545
2	1,3	16,4	3,9	31,0	31,3	16,1	384
3	1,1	27,5	7,7	35,2	23,1	5,5	91
Samen	1,5	16,3	6,2	33,6	28,9	15,0	1020

Krachtscore per stratum

Stratum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
1	3,17	1,28
2	3,23	1,30
3	2,68	1,36

Significantie en effectgrootte voor stratum

Verschillen in stratum	Stratum 1 versus stratum 3	Stratum 2 versus stratum 3
Significantie	**	*
Effectgrootte	0,56	0,33

* significantie: ***= p<0.0001; **= p<0.001; * = p<0.01

4.3 Het effect van kennis- en gedragsvariabelen

Relatie met de kennisscore

In dezelfde peiling als waarin de opdrachten voor beoordelen en argumenteren zijn gemaakt hebben we de leerlingen ook kennistoetsen met betrekking tot burgerschapsonderwerpen voorgelegd. Dit betrof voor een belangrijk deel dezelfde leerlingen, namelijk 1012 van de in totaal 1856 leerlingen die aan de peiling deelnamen.

Er waren drie toetsen bestaande uit meerkeuzevragen over drie onderwerpen:

- sociaal-cultureel burgerschap;
- politiek burgerschap;
- economisch burgerschap.

Deze toetsen bleken goed schaalbaar en de uitkomsten zijn gerapporteerd in de balans Actief burgerschap en sociale integratie (Wagenaar e.a. 2011). De toetsen zijn als volgt te kenschetsen:

Kennistoetsen Burgerschapsvorming

Sectoren	Onderwerpen	Aspecten	Items	Gemiddelde (s.d.)
Sociaal-cultureel	2	8	69	250 (50)
Politiek	3	10	78	250 (50)
Economisch	2	5	37	250 (50)

De toetsen zijn geschaald met een statistisch programma gebaseerd op de item response theorie (OPLM, Verhelst e.a.) en zijn vervolgens getransformeerd naar een schaal met een gemiddelde van 250 en een standaarddeviatie van 50, zoals gebruikelijk in PPOON-rapportages. De verdere psychometrische kenmerken zijn weergegeven in voornoemde balans (Wagenaar, e.a. 2011, p. 43).

Het is evident dat een hogere kennisscore samen gaat met een hoge krachtscore. Er is een nagenoeg lineair verband. Hoe hoger de kennisscore hoe hoger de krachtscore en andersom. De hoogste kennisscore wordt bereikt bij politieke kennis. De correlaties zijn overigens bescheiden en variëren tussen de 0.19 en de 0.25. Niet alle krachtscores verschillen significant van elkaar, 2 en 3 zijn bijvoorbeeld weinig onderscheidend. Ten behoeve van een nadere analyse is de score op argumentatiekracht opgedeeld in drie categorieën: laag, gemiddeld en hoog, voor respectievelijk de combinatie van de scores 0 en 1, 2 en 3 en 4 en 5. Vervolgens is zowel per toets en voor het geheel een analyse gedaan op significantie en effectgrootte. Gerapporteerd wordt nu of bijvoorbeeld leerlingen met een gemiddelde krachtscore significant verschillen van de leerlingen met een lage krachtscore als we kijken naar hun resultaten op de kennistoets. Ook worden de effectgroottes weergegeven. Uit de tabel valt af te leiden dat slechts in één geval er geen significant verschil is, namelijk bij het contrast tussen leerlingen met een gemiddelde en een lage krachtscore op de toets voor sociaal-culturele kennis. De effectgrootte is in dat geval niet relevant. De overige contrasten zijn alle wel significant. De effectgroottes variëren van klein tot matig negatief. De enige uitzondering is het contrast tussen een hoge en gemiddelde krachtscore bij politieke kennis. Dat is te klein om betekenisvol te kunnen worden genoemd.

We mogen op basis van deze analyse concluderen dat er een sterke relatie is tussen de scores op de kennistoetsen en de argumentatiekracht van leerlingen zoals die hier geoperationaliseerd is. Alleen bij sociaal-culturele kennis is de relatie iets zwakker, met name bij de leerlingen met een lage tot gemiddelde kennisscore op dit vlak.

Gemiddelde score op de kennistoetsen per krachtscore

Kennistoetsen	Krachtscore					
	0	1	2	3	4	5
Alle items	0,016	0,104	0,174	0,183	0,257	0,298
Politieke kennis	0,084	0,128	0,278	0,253	0,303	0,345
Sociaal culturele kennis	0,077	0,162	0,139	0,200	0,289	0,333
Economische kennis	-0,050	0,067	0,137	0,182	0,259	0,313

Contrasten en effectgroottes voor de scores op de kennistoetsen

	Mate van significantie*			Effectgroottes		
	laag-gem	laag-hoog	gem-hoog	laag.-gem	laag-hoog	gem.-hoog
Totaal	***	***	***	-0,34	-0,69	-0,35
Politieke kennis	***	***	**	-0,40	-0,61	-0,17
Economische kennis	**	***	***	-0,30	-0,57	-0,25
Sociaal-culturele kennis	n.s.	***	***	n.v.t.	-0,44	-0,35

* significantie: ***= p<0.0001; **= p<0.001; * = p<0.01

Relatie met het lezen van de krant en het gebruikmaken van informatie op internet

In de vragenlijst aan de leerlingen zijn de volgende vragen opgenomen:

Hoe vaak volg je in je vrije tijd het dagelijks nieuws in de krant, op de televisie of op internet?

	nooit	soms	bijna iedere dag	bijna iedere week
in de krant				
op de televisie (bijv. het jeugdjournaal)				
op internet				

Uitkomsten van op de vraag naar volgen van nieuws in krant, op tv en op internet

	nooit/soms		Geslacht		Formatiegewicht			Herkomst			VO-advies	
	nooit/soms	vaak	jongen	meisje	geen	laag	hoog	NL	TM	Ov	vmbo	havo/vwo
in de krant	25	73	26	25	23	34	36	25	28	33	29	20
op de televisie (bijv. het jeugdjournaal)	6	92	7	5	7	5	1	7	2	2	7	5
op internet	26	72	27	27	27	25	21	27	17	20	25	26

De uitkomst van deze vraag laat zien dat er gemiddeld weinig verschil is tussen jongens en meisjes. De antwoorden zijn in eerste instantie gecategoriseerd naar enerzijds nooit/soms versus bijna iedere dag of iedere week. Van deze vragen zijn er twee interessant genoeg gebleken om de relatie met de krachtsscore verder te onderzoeken. Deze twee variabelen bleken daarvoor onderscheidend genoeg.

Voor de verdere analyse zijn deze variabelen eerst verdeeld in de bekende zes krachtsscore-categorieën. Vervolgens werd deze score vergeleken met de krachtsscore in drie niveaus, waarbij niveau 0 en 1, 2 en 3, en 4 en 5 werden samengenomen

Uit de gemiddelden is duidelijk af te leiden dat een hogere mate van volgen van nieuws positief samenhangt met de score voor beoordelen en argumenteren. Dit gaat op voor zowel het volgen van nieuws via de krant als via het internet. De effectgroottes zijn betekenisvol maar klein als

we lage argumentatiekracht contrasteren met hoge argumentatiekracht. Ook uit lineaire regressieanalyse blijkt dit positieve verband: het verband is significant ($p < 0.01$).

Gemiddelden (s.d.) voor volgen nieuws uit de krant en van internet per niveau van argumentatiekracht

	Krant Gem. (s.d.)	Internet Gem. (s.d.)
Lage krachtscore	2.17 (1.6)	2.17 (1.8)
Gemiddelde krachtscore	2.37 (1.6)	2.45 (2.0)
Hoge krachtscore	2.63 (1.6)	2.65 (2.0)

Effectgroottes voor volgen van nieuws uit de krant en van internet per niveau van argumentatiekracht

	Krant	Internet
Laag vs hoog	-0.28	-0.25
Laag vs gemiddeld	-0.12	-0.14
Gemiddeld vs hoog	-0.16	-0.10

Literatuur

Literatuur

- Ankersmit, F.R. (1997). *Macht door representatie. Exploraties deel III: politieke filosofie*.
- Arendt, Hannah (1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago; vert.(1996) *Oordelen, lezingen over Kants politieke filosofie*; Krisis/Parrèsia, Amsterdam.
- Arrow, Kenneth J. (1951 [1963]). *Social choice and individual values*. New York, John Wiley.
- Benhabib, Seyla (1996). 'Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy' In: id. (ed.), *Democracy and difference: contesting the boundaries of the political*, Princeton, Princeton University Press, p.67-94.
- Berlin, Isaiah (1969 [2010]). *Twee opvattingen van vrijheid*. Boom, Kleine klassieken, Amsterdam.
- Cohen, Joshua (1997). 'Deliberation and democratic Legitimacy'. In: J.Bohmanand, W. Rehg (eds.) *Deliberative democracy: essays on reason and politics*, Cambridge (Mass.), MIT Press, p67 -91)
- Dahl Robert A. (1956 [2006]). *A preface to democratic theory expanded edition*. Chicago, University of Chicago press.
- Dworkin, Ronald (1986). *Law's empire*. Cambridge(Mass.) Belknap press of Harvard University Press.
- Etzioni, Amitai (1996). *The new golden rule*, New York, Basic Books; vert. (2005). *De nieuwe gulden regel, gemeenschap en moraal in een democratische samenleving*. Kampen, Ten Have.
- Gunsteren, H.R. van e.a. (1992). *Eigentijds burgerschap*. 's Gravenhage, WRR-publicatie.
- Gurvitch G. (1950). *La vocation actuelle de la sociologie*. Paris, Presses universitaires de France.
- Heysse, Tim en Wilfried Goossen (2001) *Engelen van de wereld. Hedendaagse filosofen over democratie*. Pelckmans, Kapellen.
- Heysse Tim, Stefan Rummens en Ronald Tinnevelt (2007). *Habermas. Een inleiding op zijn filosofie van recht en politiek*. Pelckmans, Kapellen.
- Kennedy, J. (2005) Civic Virtues en Democratie. In: *In de marge, jrgn 14* (nr 2).
- Leenders, H. en W. Veugelers (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch democratisch burgerschap. In: *Paedagogiek, jrgn. 24* (nr. 4).
- Lefort, Claude (1992). *Het democratisch tekort*, Meppel, Boom.
- Locke , John (1690 [1988]). *Two treatises of government*. Peter Laslett (ed.) Cambridge, Cambridge University Press) te downloaden via <http://socserv2.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/locke/government.pdf>
- Mackie, Gerry (1998). 'All men are liars'. In: J.Elster (ed.). *Deliberative democracy*, Cambridge (UK) Cambridge University Press, p.69-96.

- Miller, David (2000). *Citizenchip and national identity*. Cambridge (UK) Polity Press.
- Merrill, M. D. (2002). Knowledge objects and mental models. In; D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects* (pp. 261-280). Washington DC: Agency for Instructional Technology & Association for Educational Communications and Technology.
- MOCW (2005). *Voorstel van wet en Memorie van toelichting*. W2624K-2, Den Haag.
- Mouffe, Chantal (2000). *The democratic paradox*. London, Verso.
- Notté, H. (2002). *Aardrijkskunde voor de basisschool*. Arnhem, Cito.
- Ponsioen, J.A. (1952). *Symboliek in de samenleving, een sociologie van de symbolen en van het symboliek denken*. Utrecht, Erven Bijleveld.
- Rawls, John (1971 [1999]). *A theory of justice, revisited edition*. Oxford, Oxford university press.
- Schmitt, Carl (1932 [2001]). *Het begrip politiek*. Amsterdam, Parrèsia-Boom.
- Schumpeter, Joseph (1942 [1992]). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Tom Bottomore (ed.). London, Routle.
- Thijssen, J. (2010). *Natuuronderwijs voor de basisschool*. Arnhem, Cito.
- Wagenaar, H. (2008). *Geschiedenis voor de basisschool*, Arnhem, Cito.
- Wagenaar, Henk, Frank van der Schoot en Bas Hemker (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie, uitkomsten van de peiling in 2009*, PPOON-reeksnummer 45. Stichting Cito, Arnhem.
- Welsh, Wolfgang (1987 [2008]). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH Acta humaniora, 7th edition. Berlin, Akademie Verlag.
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Webpublicatie nr. 1. te downloaden via: http://wcms.wrr.nl/bestandupload/WCMS_wrr/Web1.pdf

Illustratieverantwoording

- p. 41 De oude kerk: Salvius (Oude kerk) Limbricht Gemeente: Sittard-Geleen-Born (Foto 2005) Rijksdienst voor de Monumentenzorg; <http://www.kerkgebouwen-in-limburg.nl/view.jsp?content=2475>
- p. 54 Chocoladerepen: tekening J. Huizinga 1989 , archief Cito.
- p. 65 Bosgezicht: bron onbekend
- p. 77 Jongens op het plein: foto 2009, Henk Wagenaar
- p. 94 Het nieuwe meisje: foto 2009, Henk Wagenaar
- p. 107 Sneeuwruimen bij oma: foto 1982, Henk Wagenaar

Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Balans Oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie

PPON-reeks nummer 49

Cito

Amsterdamseweg 13
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
T (026) 352 11 11
F (026) 352 13 56
www.cito.nl

Klantenservice

T (026) 352 11 11
F (026) 352 11 35
klantenservice@cito.nl

Fotografie: Ron Steemers



PPON 49 | Balans Oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie