

KU LEUVEN

FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN
MASTER OF SCIENCE IN DE VERGELIJKENDE EN
INTERNATIONALE POLITIEK

Politieke kennis bij jonge kinderen

Promotor : Dr. E. Quintelier
Verslaggever : Dr. E. Claes

MASTERPROEF
Aangeboden tot het
verkrijgen van de
graad van Master of
Science in de
Vergelijkende en
Internationale Politiek
door
Bo PEETERS

academiejaar 2012-2013

Inhoudstabel

Lijst van Tabellen	3
Voorwoord	4
Inleiding	5
1. Theoretisch kader	10
1.1 Politieke kennis gedefinieerd	10
1.2 Politieke socialisatie	12
1.2.1 Een definitie	13
1.2.2 Socialisatieagenten: School en Media	15
1.3 Achtergrondkenmerken	22
1.3.1 Geslacht	23
1.3.2 Sociaal-economische status	25
1.3.3 Leeftijd	27
1.4 Politieke houding: politieke interesse	28
2. Methode en data	30
2.1 Methode	31
2.2 Data	32
2.3 Operationalisering variabelen	33
2.3.1 Afhankelijke variabele	33
2.3.2 Onafhankelijke variabelen	35
3. Analyse	37
3.1 Bivariate analyse	37
3.1.1 Geslacht, SES, leeftijd	37
3.1.2 Politieke interesse	39
3.1.3 School en media	40
3.2 Regressie-analyse	48
4. Besluit	59
Referentielijst	64
Bijlagen	68
Bijlage 1: Vragenlijst leerlingen	68
Bijlage 2: Vragenlijst leerkrachten	81
Bijlage 3: Frequentieverdeling antwoorden leerlingen	88

Lijst van Tabellen

Tabel 1: Gemiddelden Geslacht – Politieke kennis	38
Tabel 2: Gemiddelden Aantal boeken – Politieke kennis	39
Tabel 3: Gemiddelden Leeftijd – Politieke kennis	39
Tabel 4: Gemiddelden Interesse – Politieke kennis	40
Tabel 5: Gemiddelden Praten over actualiteit in de klas (leerlingen)	
- Politieke kennis	41
Tabel 6: Gemiddelden Praten over nieuws in de klas (leerkracht)	
- Politieke kennis	42
Tabel 7: Gemiddelden Praten over politiek in de klas (leerkracht)	
- Politieke kennis	42
Tabel 8: Gemiddelden Kennis leerkracht – Politieke kennis	43
Tabel 9: Gemiddelden Nieuws kijken ouders – Politieke kennis	45
Tabel 10: Gemiddelden Het journaal – Politieke kennis	46
Tabel 11 : Voorbeeldtabel regressie-analyse	48
Tabel 12: Regressie-analyse 1	50
Tabel 13: Regressie-analyse 2	51
Tabel 14: Regressie-analyse 3	53
Tabel 15: Regressie-analyse 4a	56
Tabel 16: Regressie-analyse 4b	58

Voorwoord

“Maar juf, wat is dat een gemeente?” Als vakantiejob werk ik al enkele zomervakanties op rij in de kinderopvang Stekelbees. Deze vraag kreeg ik voorgeschoteld tijdens de busrit die we maakten om op uitstap te gaan en de vraag kwam of het nog ver was en waar we dan al wel waren. De bus reed net voorbij het verkeersbord “Gemeente x”. Leg dan maar eens aan een kleuter van vier jaar uit wat een gemeente precies is. Die vraag en het feit dat ik in de masterproefonderwerpen van vorig jaar “de invloed van Karrewiet op de politieke kennis van kinderen” zag staan, maakten dat ik ontzettend nieuwsgierig werd naar de vraag wat kinderen eigenlijk al van politiek weten.

Dankzij de mogelijkheid die mijn promotor Ellen Quintelier me gaf om deze vraag effectief te gaan onderzoeken, heb ik deze thesis kunnen schrijven. Graag wil ik haar dan ook bedanken voor haar advies en intensieve begeleiding. Maar ook voor de steun, de hulp bij het statistische deel, het nalezen en het beantwoorden van de vele vragen wil ik haar bedanken. Verder richt ik een woord van dank aan de scholen die hun medewerking verleenden aan het onderzoek. Zonder hen was deze thesis er niet gekomen. Ook mijn ouders verdienen een dankwoord. Zij gaven me de kans om te studeren en steunden me al die tijd. Mijn dank gaat eveneens uit naar Andreas, die me onvoorwaardelijk steunde, moed in sprak en telkens opnieuw stukken tekst na las. Tenslotte wil ik graag al de mensen die me de afgelopen vier jaar van ver of dichtbij gesteund en mee gevormd hebben bedanken.

Inleiding

Het bezitten van politieke kennis wordt door vele auteurs gezien als één van de voorwaarden voor politieke participatie, en een goed werkende democratie (Hooghe, 2012, p.11; Vis, 1995, p. 100; Delli Carpini, & Keeter, 1996, p.1; Galston, 2003, pp. 32-33; Galston, 2007, pp. 636-638). Op de vraag waarom deze politieke kennis zo belangrijk is zijn er meerdere antwoorden te geven. Ten eerste helpt het burgers bij het verdedigen van hun belangen bij de overheid (Galston, 2003, pp. 32-33; Galston, 2007, pp. 636-638; Hooghe, 2012, p. 11). *“Zonder elementaire politieke kennis zal het voor hen (de burgers) zelfs niet duidelijk zijn tot welke instantie ze zich moeten wenden opdat er met hun eisen rekening zou gehouden worden”* (Hooghe, 2012, p. 11). Ten tweede kunnen goed geïnformeerde burgers beter gefundeerde keuzes maken in het besluitvormingsproces (Vis, 1995, p. 100). Bovendien zullen mensen met meer politieke kennis meer geneigd zijn om te participeren (Galston 2003, pp. 32-33; 2007, pp. 636-638). Tenslotte vereist het systeem van een democratie politiek geïnformeerde burgers om naar goed behoren te kunnen functioneren (Vis, 1995, p. 100; Delli Carpini & Keeter, 1996, p. 1).

Galston geeft, naast de hierboven reeds opgesomde redenen, nog vier andere argumenten waarom politieke kennis zo belangrijk is. Politieke kennis hangt, ten eerste, samen met de stabiliteit van politieke attitudes die burgers hebben. Hoe meer politieke kennis, hoe minder snel men van attitude verandert. Burgers met weinig politieke kennis zullen, ten tweede, meer moeilijkheden ondervinden bij het kaderen van nieuwe informatie en bij het begrijpen van politieke gebeurtenissen. Ze hebben het moeilijker om hun kennis uit te breiden omdat ze geen of te weinig basiskennis hebben om op voort te bouwen. Als derde argument wordt aangehaald dat door meer politieke kennis te hebben, de visie van burgers op publieke aangelegenheden kan veranderen. Tenslotte begrijpen burgers met meer politieke kennis beter de politieke instituties en principes waardoor ze er meer begrip voor kunnen opbrengen en dus minder wantrouwig staan tegenover de overheid (Galston, 2003, pp. 32-33; 2007, pp. 636-638).

Het hebben van politieke kennis wordt door Vis (1995, p. 89) om nog drie andere redenen belangrijk geacht voor de werking van een democratie. Weinig politieke kennis hebben, maakt mensen meer vatbaar voor indoctrinatie van anti-democratische ideeën. Verder kan een gebrek aan politieke kennis leiden tot politieke apathie. Tenslotte kan weinig politieke kennis een aanleiding zijn voor het misbruiken van politieke macht.

Zoals duidelijk is gebleken, is het hebben van politieke kennis essentieel voor burgers en voor een democratie. De algemene onderzoeksvraag van deze thesis luidt dan ook als volgt:

- Hoeveel, en welke, politieke kennis hebben Vlaamse lagere schoolkinderen?

Daarbij ligt de focus op kennis van het Vlaamse politieke niveau. Verder zal er ook onderzoek worden gedaan naar enkele variabelen die in de literatuur worden aangeduid als variabelen die mogelijks een invloed hebben op het bezit van politieke kennis. Concreet zal er gekeken worden naar de invloed van de leerkracht, de media, geslacht, sociaal-economische status, leeftijd en politieke interesse. Hierbij worden de volgende hypothesen gesteld:

- Leerlingen hebben meer politieke kennis wanneer ze in een klas zitten met een leerkracht die actief rond politiek werkt, zelf politieke kennis bezit, en politiek zelfvertrouwen heeft.
- Kinderen met ouders die meer het nieuws volgen en die zelf meer naar nieuwsprogramma's kijken, hebben meer politieke kennis.
- Jongens hebben meer politieke kennis dan meisjes.
- Kinderen uit een familie met een hogere sociaal-economische status hebben meer politieke kennis.
- Hoe ouder een kind is, hoe meer politieke kennis het heeft. Dit verschil zal groter zijn voor de kennis van de werking van het systeem dan voor feitenkennis.
- Politieke interesse heeft een positieve invloed op het hebben van politieke kennis.

De motivatie om deze thesis te schrijven komt niet enkel voort uit interesse maar ook uit vier tekortkomingen die bij voorgaand wetenschappelijk onderzoek vermeld kunnen worden. Deze tonen

tevens de relevantie van deze onderzoeksvraag aan. Allereerst gebeuren de meeste onderzoeken naar politieke kennis doorgaans bij adolescenten of bij volwassenen. Uit de studies die toch bij jonge kinderen zijn gevoerd is er echter geweten dat politieke socialisatie reeds vanaf de lagere school begint. Zo concluderen Hess en Easton (1962a, pp. 235-236) dat: *“Every piece of evidence indicates that the child's political world begins to take shape well before he even enters elementary school and that it undergoes the most rapid change during these years, the ages of three and thirteen...”* waardoor *“it is apparent that the elementary-school years rather than the high-school years present the crucial time for training in citizenship attitudes and the wider range of behavior we have called political socialization”* (Hess & Easton, 1962b, p. 264). Het onderzoeken van jonge kinderen is bovendien interessant omdat we weten dat politieke kennis stabiel is (Quintelier, 2013). Maar ondanks dat het essentieel is om kinderen reeds vanop jonge leeftijd te bevragen, is onderzoek naar politieke kennis bij lagere schoolkinderen schaars. *“Compared to these studies on political attitudes comparatively few have looked at children's knowledge”* (Furnham & Gunter, 1987, p. 93). Het doel van dit onderzoek is dus politieke kennis bij kinderen nagaan, alsook na te gaan of de ongelijkheden rond politieke kennis reeds op jonge leeftijd bestaan.

Ten tweede zijn de basiswerken rond dit onderwerp, zoals de studies van Greenstein (1965) of van Hess en Torney (1967) redelijk gedateerd. Zelfs het basiswerk van politieke kennis in Amerika van Delli Carpini (1996) is alweer 17 jaar oud. Andere auteurs beargumenteren dan ook dat de wereld van kinderen sinds die eerste onderzoeken aanzienlijk is veranderd, waardoor de validiteit van deze onderzoeken betwifelbaar is: jonge kinderen leven in een meer gemediatiseerde wereld dan 50 jaar geleden waarin de politici dagelijks in de media verschijnen, er is minder gender bias in de opvoeding van kinderen door de ouders, etc.. Dit alles doet ons vermoeden dat er een aantal ongelijkheden verkleind zullen zijn, maar een aantal andere misschien vergroot (Van Deth, Abendschön & Vollmar, 2011, p. 148).

Hiermee zijn al twee nuances bij eerder onderzoek geplaatst. Het merendeel van de studies rond vroege politieke socialisatie is, ten derde, in de Verenigde Staten (VS) gebeurd. In de VS leren kinderen van jongs af aan reeds heel wat patriottistische handelingen zoals *"The Pledge of Allegiance"* of de belofte van trouw aan de Amerikaanse vlag. Bovendien identificeren kinderen de nationale overheid met de president, die in Amerika een heel zichtbare rol heeft (Hess & Torney, 1967 [2006], pp. 28-35). Dit om te zeggen dat Amerikaanse kinderen reeds vanaf jonge leeftijd in contact komen met elementen van de Amerikaanse politiek, en er mogelijks iets over weten. Vlaamse scholen beginnen de dag niet met de Belgische of Vlaamse vlag te groeten en noch de eerste minister noch de koning hebben de populariteit die een Amerikaanse President heeft. Met andere woorden, Vlaamse kinderen worden in een heel andere politieke omgeving gesocialiseerd. Dit maakt het mede interessant om te onderzoeken hoeveel en welke politieke kennis Vlaamse kinderen hebben. Het is dus de vraag of de niveaus van politieke kennis zomaar naar de wereld van kinderen getransfereerd kunnen worden, in een Belgische, multilevel context.

Tenslotte is er geweten dat de doorsnee burger doorgaans weinig politieke kennis bezit. Zo blijkt uit Amerikaans onderzoek dat de burgers vandaag niet meer politieke kennis hebben dan de burgers 50 jaar geleden (Galston, 2007, pp. 629-630). Dit terwijl sommige auteurs argumenteren dat de mensen 50 jaar geleden doorgaans weinig opleiding genoten, en al zeker geen specifieke politieke vorming kregen. Daarenboven hebben mensen vandaag meer toegang tot verschillende media. Tegenwoordig genieten veel meer mensen onderwijs en wordt er bovendien wel degelijk aandacht aan burgerschapsopvoeding gegeven. De accenten die in die burgerschapsopvoeding worden gelegd, blijken wel te verschillen van de accenten die het International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) belangrijk vindt. Het ICCS legt de nadruk op het promoten van kennis van sociaal, politieke en civiele instituties, de kennis van de rechten en plichten van burgers alsook het voorbereiden van leerlingen op toekomstig politiek engagement. Net in die drie zaken scoren Vlaamse scholen minimum 10 % slechter dan het Europese gemiddelde. Onze scholen scoren wel

goed in het promoten van respect en behoud van het milieu, de capaciteit om je standpunt te verdedigen en de vaardigheden om conflicten op te lossen (Kerr, Sturman, Schulz & Burge, 2010, p. 128). Uit een recent onderzoek van Swerts en Monten is bovendien gebleken dat het vrij slecht gesteld is met de economische, geografische, historische en voor ons belangrijk politiek-maatschappelijke kennis van studenten uit de lerarenopleiding voor het secundaire onderwijs (Swerts & Monten, s.d., p. 11-13). Dan rijst de vraag in welke mate de school (nog) een politieke socialisatiefunctie heeft.

Deze masterproef bestaat uit vier grote delen. Het eerste deel omvat de literatuurstudie. Hier zal eerst een definitie van politieke kennis worden gegeven. Daarna zal er dieper worden ingegaan op verschillende variabelen die een invloed op politieke kennis hebben om tot concrete hypothesen te komen. Daarbij zal politieke socialisatie besproken worden, waarin de school en media als politieke socialisatieagent worden toegelicht. Vervolgens wordt er nagegaan wat er reeds geweten is over de invloed van een aantal achtergrondkenmerken. Meer specifiek komt de invloed van geslacht, sociaal-economische status en leeftijd op politieke kennis aan bod. Politieke interesse zal als laatste variabele besproken worden. In het tweede deel wordt het onderzoek zelf besproken. Hier komen de methode, data en operationalisering van de variabelen aan bod. In een derde deel worden de statistische analyses besproken. Tenslotte zal er in een laatste deel terug gekoppeld worden naar de gestelde hypothesen en zal de conclusie van het onderzoek gegeven worden.

1. Theoretisch kader

1.1 Politieke kennis gedefinieerd

In de probleemstelling werd reeds aangegeven waarom politieke kennis belangrijk is. Om te weten welke politieke kennis jonge kinderen hebben en welke variabelen daar een invloed op hebben, is het belangrijk om een duidelijke definitie van politieke kennis te hebben. In de literatuur worden er echter een veelheid aan definities gegeven. Enkele definities zullen worden toegelicht. Een eerste definitie komt van Delli Carpini en Keeter. Deze auteurs definiëren politieke kennis als: *“the range of factual information about politics that is stored in the long-term memory”* (Delli Carpini & Keeter, 1996, p. 10). Onder ‘range’ vallen drie categorieën van kennis. Ten eerste is er de kennis over de spelregels van de instituties, het verkiezingsproces enzovoort. Als tweede categorie is er de kennis van de inhoud, zowel van binnenlandse en internationale zaken als van sociale en economische condities. Ten slotte is er ook nog de kennis van personen en partijen. Al die kennis samen beschouwen de auteurs als zeer belangrijk voor het behoud van een gezonde democratie. De waarde van de kennis mag dan wel situationeel en relatief, want tijdsgebonden, zijn, toch heeft ze ook een collectieve waarde omdat de kennis nodig is om als burgers door de overheid gehoord te worden (Delli Carpini & Keeter, 1996, pp. 12-14). De auteurs benadrukken bovendien het belang van een gelijke verdeling van politieke kennis: *“Maldistribution of political knowledge has consequences: it threatens the basic democratic principle of political equality among citizens”* (Delli Carpini & Keeter, 1996, p. 265).

Een tweede definitie komt van Vis (1995, p. 92): *“Politieke kennis kan worden omschreven als het correct geïnformeerd zijn over aspecten van politiek”*. Die aspecten kunnen omschreven worden als de 3 P’s: politics (het politieke proces), policy (politieke problemen en het overheidsbeleid) en polity (het constitutioneel staatsbestel en de politieke instituties). Deze kennis kan verworven en uitgebreid worden, zowel door burgers als door toekomstige burgers (Vis, 1995, pp. 92-93). Ook jonge kinderen kunnen gezien worden als toekomstige burgers. Ze zijn wel al burger maar ze hebben nog geen

echte invloed op de politiek. Als toekomstige burgers kunnen ze volgens deze definitie wel al politieke kennis verwerven, die ze dan later kunnen uitbreiden. Verder maakt Vis nog een onderverdeling in soorten politieke kennis. Zo wordt kennis van de actualiteit (dus tijdsgebonden zaken, personen en gebeurtenissen) als feitenkennis gecategoriseerd. Voorbeelden hier van zijn de namen van politici en partijen kennen maar ook de basis van het politieke systeem en actuele zaken kennen. Achtergrondkennis is een tweede soort politieke kennis. Hieronder valt kennis waarmee mensen politieke zaken kunnen interpreteren of in een ideologisch kader kunnen denken, zoals politieke begrippen en politieke filosofieën. Het gaat bijgevolg om gespecialiseerde kennis. Als laatste is er functionele politieke kennis die mensen in staat stelt om politiek te handelen (Vis, 1995, pp. 94-96).

Ten slotte wordt gekeken naar hoe Van Deth e.a. politieke kennis onderzoeken. Daarvoor nemen we eerst de definitie van Barber die politieke kennis omschrijft als “*what the government is and does*” (Barber, 1969, p. 38). Dit omdat de auteurs de definitie van Delli Carpini & Keeter en Barber samen nemen. Binnen politieke kennis onderscheiden de auteurs twee dimensies. Enerzijds is er *political awareness* waarbij het gaat over de perceptie van verschillende elementen van de overheid. Met andere woorden, hoe kinderen naar politieke objecten zoals politici, partijen en wetten kijken. In het onderzoek van deze thesis wordt dit benoemd met feitenkennis. Anderzijds is er ook *functional knowledge*. Bij deze, complexere, dimensie ligt de klemtoon op de werking van de overheid zoals de functie van een politicus (Van Deth e.a., 2011, pp. 153-154). Dit wordt kennis van de werking van het systeem in het onderzoek van deze thesis genoemd. Wat Delli Carpini en Keeter (1996, pp. 12-14) en Vis (1995, pp. 94-96) onder kennis van inhoud plaatsen, wordt door Van Deth e.a. (2011, pp. 154-155) omschreven als *political issues*. Hiermee wijzen ze naar zowel de sociale en politieke problemen als naar de mogelijke oplossingen om de problematische situatie te verbeteren. Ze concluderen dat onderzoek naar bekendheid met politieke problemen en politieke onderwerpen kan samengevat worden als onderzoek naar *issue awareness* oftewel achtergrondkennis (Van Deth e.a., 2011, pp. 154-155).

Het is duidelijk dat politieke kennis niet zomaar te meten valt, maar vele dimensies bevat. Bij het opstellen van de enquêtes is er dan ook met deze dimensies rekening gehouden, zodoende dat er gekeken kan worden naar de specifieke politieke kennis van lagere schoolkinderen alsook naar een algemeen beeld van hun politieke kennis. Hierbij ligt de focus op kennis van het Vlaamse politieke niveau. Uit eerder onderzoek is er geweten dat kinderen hun politieke kennis gradueel opbouwen. Eerst verwerven ze politieke kennis van personen, dan kennis van instituties en ten slotte ook kennis van politieke processen. Elke categorie van politieke kennis is onderzocht aan de hand van vragen die samen representatief zijn voor deze categorieën. Deze thesis zal de indeling van Van Deth e.a. (2011, pp. 153-154) van politieke kennis in feitenkennis enerzijds en kennis van de werking van het systeem anderzijds hanteren.

1.2 Politieke socialisatie

“It also provides evidence that much of the basic socialization of political attitudes has taken place before the end of the elementary school years.” (Hess & Torney, 2006, p. 114)

In bovenstaande delen werd reeds besproken wat politieke kennis exact inhoudt en waarom het van belang is. Burgers verwerven echter niet van de ene op de andere dag al de nodige politieke kennis. Het proces waarbij kinderen hun politieke rol, politieke kennis, participatie enzovoort aanleren wordt politieke socialisatie genoemd (Quintelier, 2012, p. 35). Het doel van politieke socialisatie is dan ook *“to train or develop individuals that they become well-functioning members of political society”* (Sigel, 1965, p. 1). Tijdens dit proces spelen verschillende politieke socialisatieagenten zoals familie, school, vrienden en media een belangrijke rol (Quintelier, 2012, p.35). Toch wordt de invloed van ouders, uitgezonderd het mediagebruik van ouders, en vrienden hier buiten beschouwing gelaten: enerzijds wijst onderzoek uit dat er maar beperkte transmissie van politieke kennis is tussen ouders en kinderen (Quintelier, 2013), anderzijds is deze invloed moeilijk te meten met enkel zelf gerapporteerde data van de kinderen. Het gaat immers

over perceptie van de houdingen van vrienden en ouders, niet om wat ouders en vrienden effectief doen of welke politieke kennis ze hebben. Bovendien zou dit het onderzoek te uitgebreid maken voor een thesis. De nadruk ligt hier dus vooral op de invloed van school en media. De concrete operationalisering van deze variabelen zal later besproken worden. In wat volgt zal eerst een definitie gegeven worden van wat politieke socialisatie precies is. Vervolgens zal er ingegaan worden op de rol van school en media als politieke socialisatieagenten.

1.2.1 Een definitie

Net zoals bij politieke kennis zijn er ook over politieke socialisatie reeds vele definities geformuleerd. *“De studie van politieke socialisering houdt zich bezig met de vraag naar het wanneer, hoe en waardoor van het politieke leerproces. Mensen leren niet alleen in schoolverband maar ook in ‘leersituaties’ buiten de school (gezin, leeftijdgenoten, kerk, massamedia)”* (Vis, 1995, p.5). Greenstein verwijst eerst naar de definitie van Pye: *“political socialization through which the individual develops his awareness of his political world and gains his appreciation, judgment, and understanding of political events”* (Greenstein, 1965 [1969], p. 12). Zelf definieert hij politieke socialisatie als *“who learns what, from whom under what circumstances with what effects?”* (Greenstein, 1965 [1969], p. 12). Socialisatie of *social learning* wordt door Hess en Torney (1967 [2006], p. 6) omschreven als *“a life-long process, although much of the basic teaching is apparently accomplished in the early years”*. Horowitz (2005, p. 83) maakt dan weer gebruik van volgende definitie: *“political socialisation is the process by which a person acquires the necessary skills to function in the political world... Political socialisation is an ongoing and changing process that occurs over a lifetime”*.

Dit zijn natuurlijk maar enkele van de vele definities. Quintelier (2012, pp. 35-36) besluit dat in de definities die doorgaans voor politieke socialisatie gebruikt worden, steeds vier elementen weerkeren. Deze elementen zijn: socialisatie is een leerproces, het individu, politieke houdingen en gedrag en politieke

socialisatieagenten. Zij komt uiteindelijk tot de volgende definitie: *“Politieke socialisatie kan beschouwd worden als het proces waardoor individuen kennismaken met de politiek, geleidelijk politieke waarden en opvattingen interioriseren en uiteindelijk ook zelf een rol gaan spelen in het politieke gebeuren.”* (Quintelier, 2012, pp. 35-36). In deze thesis wordt er vanuit gegaan dat het een levenslang proces is waarbij vele agenten een rol spelen en dat het al bij kinderen uit de lagere school start, waar kinderen kennismaken met de politiek. Via de eindtermen rond maatschappij wil de overheid immers dat de leerlingen doorheen de lagere school de basiskenmerken van de politiek leren kennen alsook dat ze kennis maken met de basisbeginselen van goed burgerschap (Vlaamse overheid, 21.08.2012). Deze eindtermen leggen voor de lagere school de nadruk op het kennen van de spelregels, de feitenkennis. Later, in het deel van de school als socialisatieagent, worden de eindtermen verder besproken.

Hooghe (2012, pp. 9-10) geeft een drietal redenen waarom er onderzoek verricht moet worden naar politieke socialisatie van jongeren. Allereerst blijkt uit onderzoek dat de politieke houdingen van jongeren al vanaf jonge leeftijd stabiel zijn. Deze houdingen veranderen door de jaren bijna niet. Bovendien ontwikkelt de overheid allerhande initiatieven, zoals onder andere burgerschapsopvoeding op school, om de jongeren meer politiek betrokken te maken. De school is als secundaire socialisatieagent dus van groot belang maar is het ook een effectieve socialisatieagent? De school als socialisatieagent wordt hieronder nog besproken. Ten slotte verwijst Hooghe ook naar het onderzoeken van het ontstaan van bepaalde attitudes die nodig zijn om een stabiel democratisch systeem te hebben (Hooghe, 2012, pp. 9-10). De redenen die Hooghe aanhaalt voor adolescenten kunnen uitgebreid worden naar leerlingen uit de lagere school. Uit hun onderzoek concluderen Hess en Torney (1967 [2006], p. 12) immers dat: *“the most prominent feature of political socialization is the rapidity with which attitudes change during the elementary-school years”*. Om nog beter de ontwikkeling van politieke houdingen en politieke kennis te begrijpen moet er dus onderzoek verricht worden bij kinderen jonger dan 12 jaar.

Hess en Torney (1967 [2006], pp. 13-16) bekijken de eerste politieke betrokkenheid in vier fasen. In een eerste fase gaat het om identificatie van politieke objecten. Kinderen maken kennis met politieke objecten en herkennen ze ook als 'politiek'. De politieke betrokkenheid vergroot wanneer kinderen met meerdere zaken van het politieke systeem in contact komen. Tijdens de tweede fase gaan kinderen het politieke systeem conceptualiseren. Ze beginnen een eigen opinie te ontwikkelen, beginnen de normen van goed burgerschap te kennen en leren hoe burgers in de samenleving participeren. Zo wordt bijvoorbeeld de staat in drie fasen geconceptualiseerd. Eerst leren kinderen de nationale symbolen, dan leren ze cognitieve elementen zoals ideologieën en ten slotte leren ze dat hun land deel uit maakt van een groter systeem van landen (Hess & Torney, 1967 [2006], pp. 28-31). Kinderen conceptualiseren de staat dus in fasen die overeenkomen met de soorten politieke kennis die we eerder beschreven hebben. Ze leren eerst de personen kennen, dan de spelregels en ten slotte de inhoud. Naarmate kinderen ouder worden, wordt hun feitenkennis uitgebreid met achtergrondkennis. De derde fase wordt gekenmerkt door emotionele of subjectieve betrokkenheid. Kinderen uiten positieve dan wel negatieve gevoelens ten opzichte van politieke zaken, bijvoorbeeld de steun voor een bepaalde kandidaat. Ten slotte, in de vierde fase, beginnen mensen actief deel te nemen aan het politieke leven (Hess & Torney, 1967 [2006], pp. 13-16). Dit onderzoek zal zich vooral op de eerste twee fasen toespitsen.

1.2.2 Socialisatieagenten: School en Media

Politieke socialisatie, zoals hierboven gedefinieerd, gebeurt via socialisatieagenten. Een klassieke onderverdeling is die van de primaire (familie), secundaire (school, peer groups) en tertiaire (politieke en sociale instituties) socialisatieagent (Westphal, Waechter & Ptaszynska, 2008, p. 87). Ook de media wordt door vele auteurs als een socialisatieagent gezien (Langton, 1969, p. 5; Quintelier, 2012, p. 37). Binnen de klassieke onderverdeling kan media onder de secundaire socialisatieagenten geplaatst worden (Laermans, 2009, pp. 57-62). Auteurs als Hess en Torney (1967 [2006], pp. 93-94) zien politieke socialisatie echter ruimer dan de directe socialisatie. Zij

onderscheiden drie verschillende sociale invloeden die meer uitleggen welke verschillende manieren van socialisering er bestaan. Ten eerste zijn er de instituties die voor directe socialisatie zorgen. Hieronder vallen familie, school en kerk. Politieke waarden en attitudes worden door deze instituties op een directe wijze aangeleerd. Maar de instituties leren kinderen ook andere rollen die zij later kunnen gebruiken in hun politieke rol. De bredere sociale context vormt een tweede invloed. Hieronder begrijpen Hess en Torney de sociale klasse, de etnische origine en de geografische regio. De laatste sociale invloed bestaat uit de persoonlijkheidskenmerken van het kind zelf. De emotionele, intellectuele en fysieke vaardigheden van een kind beïnvloeden de pogingen van andere socialisatieagenten om te leren. Dit zijn indirecte manieren van socialisering. Binnen het bestek van deze thesis is het onmogelijk om de invloed van alle socialisatieagenten te onderzoeken. Hierbij wordt de invloed van andere socialisatieagenten niet ontkend maar zal er, gezien de onderzoeksvraag, enkel dieper worden ingegaan op de school en de media als socialisatieagent.

A) De school

“Al de gegevens samen wijzen erop dat scholen effectief een heel grote invloed kunnen hebben op de totstandkoming van democratisch burgerschap.” (Hooghe, 2012, p. 17)

De invloed van school op politieke houdingen van jongeren wordt doorgaans groot geacht (Quintelier, 2012, p. 21). De school doet namelijk meer dan enkel kennis bijbrengen. Ze laat de leerlingen kennis maken met de democratische principes van onze maatschappij (Westphal e.a., 2008, p. 92). Uit onderzoek is er echter geweten dat de traditionele manier van zaken vanbuiten leren minder bijdraagt tot politieke kennis dan wanneer leerlingen via projecten samenwerken en al doende kennis vergaren (Hooghe & Dassonneville, 2012, p. 106). Toch zijn er redenen waarom het belangrijk is te weten of burgerschapsvorming bijdraagt tot politieke kennis bij leerlingen. Enerzijds omdat feitelijke kennis belangrijk is, onder andere om attitudes en inzichten te kunnen verwerven en anderzijds omdat

politieke kennis nog steeds een belangrijke bron is voor volwaardig burgerschap (Hooghe & Dassonneville, 2012, p. 96).

Ook de Vlaamse overheid verwacht van haar scholen dat zij de leerlingen mede opvoeden tot goede burgers. Hiervoor heeft zij eindtermen opgesteld, die aanduiden wat een kind op het einde van de basisschool moet kennen en kunnen. Binnen de eindtermen Wereldoriëntatie – Maatschappij vallen, naast sociaal-economische en sociaal-culturele verschijnselen, ook politiek-juridische verschijnselen. Leerlingen moeten op het einde van de lagere school: 1) het belang van de fundamentele rechten van de mens en de rechten van het kind kunnen illustreren, 2) kunnen uitleggen, weliswaar op een eenvoudige manier, dat verkiezingen een basiselement van de democratie zijn, 3) van internationale organisaties zeggen hoe zij welzijn en/of vrede in de wereld bevorderen, 4) de federale structuur van België kennen en weten dat België lid is van de Europese Unie, 5) de erkende symbolen van de Vlaamse Gemeenschap kennen (Vlaamse overheid, 21.08.2012). Vlaamse kinderen moeten dus heel wat kennen en kunnen wanneer ze de lagere school verlaten. Via De Kracht van je Stem steekt de Vlaamse overheid een helpende hand uit zowel naar leerkrachten als naar leerlingen. En ook voor het basisonderwijs is er een luik voorzien waar begrippen en de werking van de Vlaamse overheid worden uitgelegd (Vlaams Parlement, s.d.). Hoewel er dus projecten bestaan die leren participeren, valt in de eindtermen toch op dat de Vlaamse toch vooral de nadruk legt op politieke kennis en niet zo zeer op politieke vaardigheden zoals participatie. Dit is ook zo bij de Vakoverschrijdende eindtermen voor het middelbaar onderwijs (Claes, 2010, p. 80). Uit de resultaten van de studie van Hess en Torney blijkt echter dat in de Verenigde Staten de burgerschapsopvoeding in lagere scholen zich beperkt tot het gehoorzamen van regels en autoriteit. Er wordt in mindere mate aandacht gegeven aan politieke partijen (Hess & Torney, 1967 [2006], p. 110). Toch kan een school op een aantal manieren de leerlingen beïnvloeden.

In de literatuur wordt er vaak verwezen naar de lessen burgerschapsopvoeding van scholen, ze moeten immers aan bepaalde eindtermen

voldoen. Maar er bestaan verschillende methoden van burgerschapsopvoeding. Voor deze thesis is de belangrijkste methode de formele burgerschapsopvoeding waarbij de school de leerlingen formele politieke kennis bij brengt. De eindtermen over politieke kennis en vaardigheden vallen echter niet onder een apart vak maar onder het algemeen overkoepelend vak Wereldoriëntatie, waar nog een hele reeks andere thema's aan bod komen. De lessen over politiek zijn dus niet duidelijk afgebakend maar worden in een bredere context gegeven.

Daarbuiten worden er op school, zoals reeds aangehaald, ook andere vaardigheden aangeleerd die leerlingen nodig hebben om later als volwaardige burgers in een democratische samenleving te kunnen functioneren. Hieronder vallen onder andere het hebben van een open klasklimaat en een actieve leerstrategie waarbij leerlingen via groepswerken, een bezoek aan het parlement, de mogelijkheid om deel uit te maken van een schoolraad enzovoort kennis maken met maatschappelijke problemen en de politiek (Quintelier, Dassonneville & Claes, 2012, pp. 22-23). Daardoor leren leerlingen niet enkel feitelijke kennis maar leren ze ook participeren. Westphal e.a. (2008, p. 92) tonen met hun onderzoek aan dat *'the more active young people are at school, the more active they are outside school'*. Meer zelfs, dit effect geldt ook voor wanneer de leerlingen de school verlaten. Mensen die als leerling actief participeerden zullen na hun schoolcarrière ook meer participeren (Westphal e.a., 2008, p. 92).

Niet enkel de inhoud en de vorm van de lessen is belangrijk om leerlingen kennis bij te brengen, ook de deskundigheid van de leerkracht is van belang. Dat bijvoorbeeld in Nederland de lessen politiek in het middelbaar onderwijs steeds vaker door leerkrachten met een diploma in de politieke wetenschappen wordt gegeven is dus een goede zaak (Vis, 1995, p. 140-141). Deze thesis onderzoekt echter de politieke kennis van kinderen uit de lagere school, waar geen aparte vakleerkrachten bestaan en dus niet verwacht kan worden dat de leerkrachten allemaal ook politiek geschoold zijn. Uit het eerder aangehaalde onderzoek van Swerts en Monten is immers geweten dat de toekomstige leerkrachten doorgaans onvoldoende politieke kennis heeft. Zo blijkt dat het verschil tussen de diverse

bestuursniveaus voor velen niet duidelijk is. De werking van ons politieke stelsel is voor velen eveneens een verwarrende zaak: *“57,5 % van de studenten weet niet dat het de ministers zijn die wetten of decreten uitvoeren en meer dan 60 % weet niet dat we bij federale verkiezingen Kamerleden verkiezen”* (Swerts & Monten, s.d., pp. 11-13). Bovendien kunnen 40% van de ondervraagden politieke ideologieën niet van elkaar onderscheiden (Swerts & Monten, s.d., pp. 11-13).

Uit diezelfde studie komt tevens naar voor dat het mediagedrag meer dan geslacht, leeftijd enzovoort significant is voor de score op de test. Het zijn vooral de “nieuwsfreaks” die opvallend beter scoren op onder andere de vragen die peilen naar politieke kennis (Swerts & Monten, s.d., p.15). De resultaten zouden misschien doorgetrokken kunnen worden naar de toewijding en interesse om over politiek les te geven in de lagere school. Nieuws volgen hangt immers samen met interesse voor de actualiteit. Indien men hiervoor interesse vertoont, zal het meer waarschijnlijk zijn dat men dat ook bij de leerlingen wil overbrengen. Hess en Torney (1967 [2006], pp. 105-115) onderzochten de invloed van de leerkracht op de politieke attitudes van hun leerlingen. Zo blijkt dat Amerikaanse leerkrachten in de eerste leerjaren vooral de nadruk leggen op burgerplichten, politieke personen zoals de president, senator, burgemeester en instituties. Naarmate de schoolcarrière vordert, leggen de leerkrachten meer nadruk op instituties.

De vraag blijft dan of leerkrachten een model zijn waarmee leerlingen zich identificeren, met andere woorden of de leerlingen de politieke attitudes van de leerkrachten overnemen. Daarom lieten de Hess en Torney (1967 [2006], pp. 105-115) de leerkrachten dezelfde vragenlijsten als de leerlingen invullen. Wanneer ze de antwoorden van leerkrachten en leerlingen gingen vergelijken kwamen ze tot de conclusie dat leerkrachten en laatstejaars leerlingen van de lagere school vrij gelijke attitudes hebben inzake politieke figuren, instituties en de ideale burger. Leerkrachten hebben echter meer interesse maar minder vertrouwen in politiek dan hun leerlingen. De verschillen wijzen er op dat in die domeinen vooral andere socialisatieagenten een belangrijke invloed hebben. Maar *“The*

extent of congruence in responses supports the conclusion that the school is a powerful socializing agent in the area of citizenship and political behaviour." (Hess & Torney, 1967 [2006], pp. 105-115).

Hieruit valt af te leiden dat de school wel degelijk een belangrijke rol speelt als politiek socialisatieagent. Gezien de invloed van leerkrachten op de attitudes van leerlingen en hun opdracht, die ook in eindtermen is vastgelegd, om leerlingen mee tot goed geïnformeerde burgers op te leiden zou er gesteld kunnen worden dat leerlingen van leerkrachten die hier actief mee bezig zijn en enthousiast over zijn meer politieke kennis hebben dan leerlingen van leerkrachten die dit niet zo belangrijk vinden. De hypothese voor de variabele school geldt dan als volgt: leerlingen hebben meer politieke kennis wanneer ze in een klas zitten met een leerkracht die actief rond politieke kennis werkt, zelf politieke kennis bezit, en politiek zelfvertrouwen heeft.

B) De media

"One of the primary functions of news media in a democratic society is to inform its citizens." (Dimitrova, 2011, p. 4)

Bij de bespreking van politieke socialisatie, werd er gewezen op het feit dat kinderen via school, familie, vrienden,... politieke kennis vergaren. In de literatuur wordt dit beschreven als actief leren (Ahern, Conway, Wyckoff & Feldbaum, 1981, p. 164). Maar zeggen deze auteurs, kinderen leren ook van televisie, uit het lezen van kranten enzovoort, zij het op een passieve manier. Bovendien speelt bij de mediakeuze de leeftijd een belangrijke rol. Volwassenen leren meer van nieuws dat ze halen uit printmedia of van op een computerscherm dan van audiovisuele media als televisie en radio (Defleur, Davenport, Croning & Defleur, 1992, pp. 1020-1021). Omdat kinderen in de eerste leerjaren het lezen echter nog niet goed onder de knie hebben, zullen zij eerder naar voor hen eenvoudiger te volgen en te begrijpen media zoals televisie grijpen. Bij het ouder worden zullen ze alsnog de geprinte media gebruiken (Ahern e.a., 1981, pp. 164-165). Ook Garramone en Atkin (1986, p. 78) gaan er van uit dat kinderen eerder televisie zullen verkiezen, net omdat ze

zich vooral op het visuele richten en minder cognitief ontwikkeld zijn. Televisie brengt de nieuwsverhalen op een visuele, kortere, eenvoudigere en dus makkelijker te verwerken manier dan bijvoorbeeld de krant. Het is dan ook duidelijk dat televisie een enorm potentieel bezit voor het aanbieden van informatie over de overheid, politieke leiders en politieke zaken (Gunter & McAleer, 1997, p. 61).

Onderzoek toont inderdaad aan dat binnen het gebruik van media, het kijken van televisienieuws de beste voorspeller is van algemene politieke kennis en specifiek van actuele nieuwsfeiten maar dat voor de fundamentele kennis toch de printmedia de beste voorspellers zijn (Garramone & Atkin, 1986, p. 84). Het positieve effect van nieuws kijken op politieke kennis geldt zowel voor het volwassen nieuws als voor het kijken van een kinderjournaal (Atkin & Gantz, 1978, pp. 191-192). Dat het kijken naar nieuwsprogramma's zelfs voor kinderen uit het eerste leerjaar een relevante factor is voor *political en issue awareness* wordt door Van Deth e.a. (2011, p. 161) bevestigd. Uit een kleinschalig onderzoek in Vlaanderen blijkt eveneens dat kinderen die naar het jeugdjournaal Karrewiet kijken meer politieke kennis hebben dan kinderen die daar niet naar kijken (Vandoninck, 2012, p. 41). Bovendien is aangetoond dat reeds van in het begin van de lagere school kinderen naar het nieuws kijken en dat dit samen met de leeftijd evolueert (Atkin & Gantz, 1978, p. 188).

Tegenwoordig is er een groot aanbod van media. Prior (2005, pp. 587-589) toont aan dat dit zowel een positief als een negatief effect op politieke kennis heeft. Enerzijds heeft het een positief effect op mensen die nieuws-programma's verkiezen want zij hebben een ruimere keuze en kunnen dus eenvoudiger politieke kennis vergaren. Anderzijds is er een negatief effect op politieke kennis bij mensen die eerder een voorkeur voor entertainmentprogramma's hebben. Ook zij hebben een groter aanbod aan programma's en kunnen dus gemakkelijker nieuwsprogramma's omzeilen. Waar ze vroeger nog kennis opdeden 'omdat er niets anders op televisie was', kunnen ze nu eenvoudig naar een programma van hun voorkeur zappen (Prior, 2005, pp. 587-589).

Dit geldt niet alleen voor volwassenen. Uit onderzoek blijkt dat jongeren die naar nieuwsprogramma's en -sites kijken en surfen meer politieke kennis en interesse hebben alsook dat zij vaker participeren (Quintelier, Vissers & Hooghe, 2012, p. 57). Over de invloed van het internet op politieke kennis bestaan er echter verschillende visies. Uit zijn onderzoek rond het gebruik van digitale media tijdens een verkiezingscampagne concludeert Dimitrova (2011, p. 16) dat die digitale media slechts een kleine impact heeft op politieke kennis en dat het vooral de traditionele media, politieke interesse en reeds eerder verworven politieke kennis zijn die een invloed hebben.

De resultaten in de literatuur tonen aan dat het kijken van nieuwsprogramma's wel degelijk een positieve invloed heeft op het hebben van politieke kennis. Toch zijn dit doorgaans resultaten van onderzoeken bij jongeren en volwassenen of uit de Engelstalige literatuur. Deze thesis gaat na of de resultaten ook bij Vlaamse kinderen te vinden zijn. Zowel via de ouders, die de krant kunnen lezen, naar het radionieuws luisteren en het nieuws via het internet kunnen volgen alsook bij de kinderen zelf die naar Karrewiet maar ook naar het nieuws voor volwassenen kunnen kijken. De hypothese wordt als volgt gesteld: kinderen met ouders die meer het nieuws volgen en die zelf meer naar nieuwsprogramma's kijken, hebben meer politieke kennis.

1.3 Achtergrondkenmerken

Kinderen vergaren politieke kennis door middel van het politieke socialisatieproces waarbij een aantal socialisatieagenten van groot belang zijn. Toch geeft politieke socialisatie maar een deel van de verklaring voor het al dan niet hebben van politieke kennis. Er zijn nog een aantal variabelen die kinderen bezitten en die, al dan niet een positieve, invloed hebben op politieke kennis van de kinderen. De variabelen die hier besproken zullen worden zijn geslacht, de sociaal-economische status (SES) en de leeftijd.

1.3.1 Geslacht

“That women exhibit lower levels of political knowledge than men is a common and consistent finding in political science research.” (Dolan, 2011, p. 97)

Reeds in 1936 toont Burton aan dat er vanaf de *preadolescence* genderverschillen zijn in politieke informatie, zijnde dat jongens beter geïnformeerd zijn dan meisjes (Greenstein, 1965 [1969], p. 113). Delli Carpini en Keeter (1996, p. 204) wezen er eveneens op dat vrouwen minder politieke kennis hebben dan mannen. Ook Wolak en McDevitt (2010, p. 526) concluderen uit hun onderzoek dat: *“The early emergence of a significant gender gap in knowledge suggests deep roots to the differences in how young men and women come to see politics, ones that develop earlier in life than high school”*. Uit de resultaten van de studie van Van Deth e.a. (2011, p. 161) kan er afgeleid worden dat er zelfs bij kinderen uit het eerste leerjaar een genderverschil in politieke kennis aanwezig is: meisjes hebben minder kennis van de werking van het systeem (basiskennis) alsook minder feitenkennis (kennis van politieke problemen enzovoort).

Op de vraag hoe het komt dat er genderverschillen bestaan in politieke kennis zijn al verschillende antwoorden gegeven. Auteurs wijten dit enerzijds aan het feit dat vrouwen gedurende lange tijd minder kansen kregen dan mannen omdat ze thuis voor de kinderen en het huishouden zorgden, geen of minder onderwijs konden volgen en anderzijds aan de historische uitsluiting van vrouwen van deelname aan het politieke leven (Dolan, 2011, p. 98). Greenstein (1965 [1969], pp. 126-127) vindt in zijn resultaten hier echter geen steun voor. Zijn data ondersteunen meer de theorie van de sekserollen. Genderverschillen bij volwassenen ontstaan mede door de maatschappelijke opvattingen over sekserollen, zoals de opvatting dat mensen politieke activiteiten als mannelijk dan wel vrouwelijk beschouwen. Het is mogelijk dat kinderen de idee hebben dat politiek een mannenwereld is (Greenstein, 1965 [1969], pp. 126-127). Dit wordt door Hess en Torney (1967 [2006], p. 174) bevestigd:

“Role expectations are quite different for the two sexes, even at the pre-school level”.

Dolan (2011, p. 98) probeert dit verschil in gender echter te nuanceren door de aandacht te vestigen op de surveyvragen van de klassieke studies zelf. Enerzijds wijst ze op het psychologische aspect van vragen beantwoorden (Dolan, 2011, p. 98). In 1965 bleek reeds dat vrouwen vaker ‘geen mening’ aanduiden in surveys dan mannen (Greenstein, 1965 [1969], p. 109). Wanneer het antwoord op een vraag niet geweten is, dan beantwoorden mannen en vrouwen deze vraag verschillend, in die zin dat vrouwen eerder “ik weet het niet” antwoorden terwijl mannen toch nog een gok wagen (Dolan, 2011, p. 98). Anderzijds is het mogelijk dat er een verschil in politieke kennis tussen mannen en vrouwen gevonden wordt net omdat de determinanten van politieke kennis zelf *gendered* zijn (Dolan, 2011, p. 98).

In haar onderzoek bevestigt Dolan (2011, p. 102) de bevindingen van Delli Carpini en Keeter, namelijk dat er geen genderverschil is in kennis bij vragen over onderwerpen die meer direct relevant zijn voor het leven van vrouwen. De resultaten van Wolak en McDevitt worden eveneens door Dolan bevestigd: vrouwen scoren niet gewoon beter op politieke kennis wanneer er gepeild wordt naar de representatie van vrouwen in de Amerikaans politiek, het genderverschil in kennis is bij deze vraag gewoon onbestaande (Dolan, 2011, p. 105). Ook bij vragen die peilen naar burgerplicht (Greenstein, 1965 [1969], p. 116) of vragen over de verbondenheid met hun land (Hess & Torney, 1967 [2006], p. 175) worden er geen genderverschillen gevonden. Deze resultaten tonen aan dat de manier van vraagstelling en de kennis waarnaar gepeild wordt invloed hebben op het al dan niet bekomen van een genderverschil in de antwoorden.

Verder onderzoek zou een goede balans moeten vinden tussen de klassieke items uit metingen van politieke kennis en de voor vrouwen relevante items. Al zijn er ook auteurs die dit weerleggen. Zo vonden Hooghe en Dassonneville, ondanks het inbouwen van deze balans, nog steeds een genderverschil in politieke kennis. Zo

konden vrouwen bijvoorbeeld zich minder goed de naam van een vrouwelijke minister herinneren dan mannen (Hooghe & Dassonneville, 2012, p. 9). Hiermee rekening houdend voor de opstelling van de enquêtes wordt de volgende hypothese gesteld: jongens hebben meer politieke kennis dan meisjes. Als deze hypothese correct is kan er nagegaan worden voor welke soorten kennis dit het geval is. Hierbij wordt verwacht dat het verschil groter is bij kennis van de werking van het systeem dan voor feitenkennis.

1.3.2 Sociaal-economische status

“It is clear that even in early life, the basis requirements for political involvement...are far from equally distributed” (Van Deth e.a., 2011, p. 166)

De resultaten van studies met volwassenen tonen vaak een verschil tussen sociale klassen aan in de mate van politieke betrokkenheid, stemgedrag, partijkeuze enzovoort (Hess & Torney, 1967 [2006], p. 126). Het opleidingsniveau, inkomen en het beroep vormen samen de componenten van de sociaal-economische status (SES) (Verba e.a., 1995, p. 271). Die SES kan zowel een direct als een indirect effect op politieke kennis hebben. Het indirecte effect is er door de invloed van SES op geld, tijd en civic skills (Verba e.a., 1995, p. 271). Burgers met een hogere SES hebben vooral meer geld om te kunnen participeren. Uit de literatuur komt ook naar voor dat het de kinderen met een hogere SES zijn die meer participeren, wat verklaard kan worden door het feit dat ouders met een hoge SES meer actief zijn dan ouders met een lage SES, en dit via socialisatie aan hun kinderen leren (Hess & Torney, 1967 [2006], pp. 131- 171). De variabelen geld en tijd zullen dus vooral via de ouders een effect hebben op de politieke socialisatie van hun kinderen. Kinderen beschikken echter zelf over *civic skills* en die zijn wel van belang om politieke kennis te ontwikkelen. Maar het zijn net de civic skills die, meer dan tijd en inkomen, onderhevig zijn aan de invloed van SES. Vooral de mensen met een geprivilegeerde SES hebben meer civic skills dan anderen (Verba e.a., 1965, p. 275). De studies bij kinderen die dit onderzochten wijzen in dezelfde richting, namelijk dat er reeds bij

kinderen een verschil is tussen de sociale klassen waartoe kinderen behoren.

De literatuur over de ontwikkeling van het kind schuift reeds enkele belangrijke algemene bevindingen over de samenhang tussen SES en civic skills naar voor. Zo zouden kinderen met een hogere SES verbaal sterker zijn dan kinderen met een lagere SES. Daaruit volgt dat kinderen met een hogere SES meer intellectuele en psychische autonomie hebben en dat kinderen met een lagere SES zowel minder intellectuele vaardigheden hebben als dat ze deze ook minder willen gebruiken (Greenstein, 1965 [1969], p. 90-91). Er zou dus verwacht kunnen worden dat kinderen met een lagere SES minder politieke kennis hebben alsook minder vaardigheden die nodig zijn om politiek actief te zijn of later te worden, waardoor ze in de toekomst misschien minder goed vertegenwoordigd zullen zijn. De resultaten uit de studie van Greenstein tonen aan dat kinderen met een hogere SES meer capaciteiten en motivatie vertonen voor politieke participatie dan kinderen met een lagere SES. Dit kan geïllustreerd worden met zijn bevinding dat kinderen met een hogere SES meer in politieke termen antwoorden op de vraag hoe zij de wereld zouden veranderen, en dit was zo bij alle leeftijden (Greenstein, 1965 [1969], pp. 95-96).

Van Deth e.a. (2011, pp. 159-160) komen tot de bevinding dat kinderen die schoollopen in een gebied met een hoge SES een hogere score behalen voor politieke kennis en *issue awareness*. Hess en Torney (1967 [2006], pp. 131- 171) vinden in hun studie dan weer dat de kinderen uit een lagere sociale klasse het politieke systeem meer in persoonlijke termen bekijken, dat ze zich meer aangetrokken voelen tot de personen die het systeem vertegenwoordigen zoals de president, dat ze positiever staan tegenover de politieagent en zulke autoritaire personen meer aanvaarden, dat ze de motivatie van de overheid niet vaak in vraag stellen, dat ze staan positiever tegenover de Democratische partij (VS), enzovoort. Vooral bij het gevoel van *political efficacy* en bij politieke activiteit is er een duidelijk verschil te merken. Kinderen met een hoge sociale status hebben een veel groter gevoel van *political efficacy*. Dit is reeds zo op jonge leeftijd en het verschil wordt met de jaren enkel groter (Hess & Torney,

1967 [2006], pp. 131- 171). Uit dit alles valt af te leiden dat *“In general, these differences by social status parallel the differences between social status levels in the adult society”* (Hess & Torney, 1967 [2006], p. 171). De hypothese voor het onderzoek luidt als volgt: Kinderen uit een familie met een hogere SES hebben meer politieke kennis.

1.3.3 Leeftijd

Hoe ouder we worden, hoe meer kennis we vergaren. Dit algemeen bekende feit geldt zeker ook voor politieke kennis. Al op jonge leeftijd hebben mensen politieke kennis, maar deze kennis wordt meer precies en krijgt ook meer inhoud naarmate de kinderen ouder worden (Van Deth e.a., 2011, p. 159). Onderzoek bij kinderen gebeurt meestal bij kinderen tussen “fourth” en “eighth grade”, wat overeenkomt met het vierde leerjaar tot het tweede middelbaar in het Vlaamse systeem. Ook Greenstein heeft bij kinderen van die leeftijd onderzoek gedaan. Zijn resultaten wijzen uit dat kinderen van het vierde leerjaar vooral de naam van de president en van de burgemeester weten en af en toe iets kennen over de functie van de president. Feitenkennis neemt dus jaar na jaar toe. Wanneer ze in “eighth grade” zitten, hebben de jongeren echter al redelijk wat kennis, vooral over de belangrijkste politieke instituties (Greenstein, 1965 [1969], pp. 55-60). Hess en Torney bevestigen dit met hun onderzoek. Kinderen uit het tweede en derde leerjaar bekijken de overheid vooral als zijnde een persoon maar het is tussen het vierde en vijfde leerjaar dat er een enorme verandering plaats vindt. Eerst conceptualiseren de kinderen de overheid als instituties en de oudste kinderen zullen de overheid als een politiek proces zien (Hess & Torney, 1967 [2006], p. 33).

Kinderen leren ook niet alles ineens volgens Greenstein. Interessant aan de studie van Greenstein is dat hij de volgorde van leren opdeelt naar de verschillende overheidsniveaus en naar uitvoerende en wetgevende macht (Greenstein, 1965 [1969], p. 60). Deze opdeling kan ook hier gemaakt worden aangezien België een federaal land is. Op jongere leeftijd hebben kinderen vooral kennis van de federale overheid, zowel van de uitvoerende macht als van de wetgevende

macht. Over het algemeen weten ze ook meer over de uitvoerende dan de wetgevende macht (Greenstein, 1965 [1969], pp. 60-61). De kennis van de uitvoerende macht en de federale overheid zijn te verklaren door het feit dat in een politieke cultuur bepaalde politieke instellingen en functies meer status worden toegediend dan anderen. Bovendien vertonen volwassenen meer interesse voor de federale overheid en de uitvoerende macht en zullen ze er vlugger over spreken of discussieren in het bijzijn van kinderen. Bovendien schenkt ook de media meer aandacht aan de uitvoerende macht, de president, dan aan het Congres (Greenstein, 1965 [1969], pp. 75-77).

Uit de literatuur kan er afgeleid worden dat politieke kennis positief samenhangt met de leeftijd van het kind. Hoe ouder een kind is, hoe meer en preciezere kennis het zal bezitten. De hypothese voor de variabele leeftijd die gesteld wordt is dan ook: hoe ouder een kind is, hoe meer politieke kennis het heeft. Dit verschil zal groter zijn voor de kennis van instellingen dan van procedures en personen (Hess & Torney, 1967 [2006], pp. 28-31).

1.4 Politieke houding: politieke interesse

Politieke interesse heeft een positieve invloed op politieke kennis, en omgekeerd. Hoewel Vis (1995, p. 148) politieke interesse als *“een van de belangrijkste determinanten van politieke kennis”* beschouwt en het steeds mee als variabele in politiek onderzoek wordt opgenomen, is er weinig theorie over te vinden. De wederzijdse relatie tussen politieke interesse en politieke kennis wordt bevestigd in onderzoek rond burgerschapsopvoeding op school. Onderzoek uit de Verenigde Staten toont aan dat politiek geïnteresseerde jongeren vaker een vak zoals burgerschapsopvoeding kiezen alsook dat jongeren die nog niet zo zeer geïnteresseerd waren net door een dergelijk vak te volgen wel interesse voor politiek krijgen (Dassonneville, Quintelier & Claes, 2012, p. 24). Voor de invloed van politieke interesse op politieke kennis verwijst Greenstein (1965, p. 114) naar studies waarbij de resultaten aantonen dat verschil in politieke interesse voorafgaat aan verschil in informatie. Politieke interesse is niet enkel voor politieke kennis maar ook voor onder andere participatie van belang. Hoe meer interesse mensen hebben in

politiek, hoe groter de kans is dat ze zullen stemmen en op andere manieren politiek participeren (Prior, 2010, p. 747). Hooghe (2012, p. 11) bevestigt eveneens dat politieke interesse een voorwaarde voor politieke participatie is. Hij wijst er bovendien op dat burgers *“zonder die interesse niet eens op de hoogte zijn van maatschappelijke problemen”* (Hooghe, 2012, p. 11).

Zowel nieuwsgierigheid als politieke interesse vanuit een bepaald belang zorgen voor meer politieke kennis. Vis gebruikt de definitie van Van Deth, namelijk dat *“politieke interesse kan worden opgevat als de lust of het verlangen politieke zaken te zien, te horen of te weten te komen. ...Een bepaalde nieuwsgierigheid. Het kan ook verwijzen naar interesse voor datgene waarmee iemands voordeel is gemoeid.”* (Vis, 1995, p. 149). Of nog: *“een gevoel van belangstelling voor wat er gaande is in die sectoren van de samenleving waar overheidsoptreden in het geding is of zou moeten zijn”* (Van Deth, 1983, p. 470). Uit onderzoek van Hess en Torney (1967 [2006], p. 215) is geweten dat tegen het einde van de lagere school kinderen toch wat interesse in overheidsactiviteiten hebben. Dit is een belangrijke bevinding. Prior (2010, p. 764) toont namelijk aan dat: *“in most countries, most of the time, political interest was extremely stable in relative and absolute terms”*. Gezien het feit dat politieke interesse op zoveel aspecten van politieke betrokkenheid een positieve invloed heeft en het doorheen de tijd vrij stabiel is, zou men kunnen argumenteren dat het belangrijk is dat kinderen al een zekere politieke interesse ontwikkelen. Zo zullen ze later ook meer geïnteresseerde burgers zijn, wat de democratie ten goede komt.

Politieke interesse hangt bovendien ook samen met de andere reeds besproken variabelen. Ouders uit verschillende sociale klassen moedigen politieke interesse bij hun kinderen op verschillende manieren aan (Hess & Torney, 1967 [2006], p. 154). Niet alleen sociale klasse heeft een invloed op politieke interesse, ook geslacht speelt een rol. Wolak en McDevitt (2010, p. 513) tonen aan dat vrouwen wel aangeven dat ze minder interesse in politiek hebben maar dat dit geen significant verschil is met mannen. Greenstein komt echter tot andere resultaten. Hij komt tot de conclusie dat jongens meer interesse en informatie hebben over relevante politieke

zaken dan meisjes (Greenstein, 1965, p. 114). Hess en Torney (1967 [2006], pp. 67-68 & p. 186) vinden eveneens resultaten in deze lijn, alhoewel dat het de meisjes zijn die politieke interesse sneller als een norm voor goed burgerschap beschouwen. Het zijn vooral de oudere kinderen die politieke interesse als norm benadrukken, al beseffen de meesten wel dat veel burgers niet aan deze norm voldoen (Hess & Torney, 1967 [2006], pp. 67-68 & p. 186). Politieke kennis hangt eveneens samen met het gebruik van massamedia maar via de interesse in nieuws en actualiteit. Van kinderen die nieuws- en actualiteitsprogramma's volgen kan verwacht worden dat ze meer politieke kennis zullen ontwikkelen dan kinderen die hier niet in geïnteresseerd zijn, en er bijgevolg niet naar kijken (Gunter & McAleer, 1997, p. 61). Aandacht schenken aan politiek nieuws vertoont een gendereffect, zijnde dat mannen meer dan vrouwen geneigd zijn om hier aandacht aan te schenken (Wolak & McDevitt, 2010, p. 513).

Politieke interesse hangt dus met zowat alle besproken variabelen samen, waardoor er heel wat hypothesen rond deze variabele mogelijk zijn zoals vrouwen hebben minder politieke interesse, kinderen met minder politieke interesse kijken minder naar het nieuws enzovoort. Gezien het onderwerp van deze thesis wordt de hypothese gehouden op: het hebben van politieke interesse heeft een positieve invloed op het hebben van politieke kennis. Aangezien er echter veel indirecte effecten via politieke interesse op politieke kennis zijn, zullen we alle factoren in één regressiemodel opnemen.

2. Methode en data

De onderzoeksvraag van deze thesis leent zich tot een kwantitatief onderzoek. Kwantitatief onderzoek laat immers toe om gemiddelden te presenteren en vergelijken alsook de effecten van verschillende variabelen te meten terwijl andere variabelen constant worden gehouden. Andere voordelen van kwantitatief onderzoek zijn de mogelijkheid tot veralgemening en replicatie (Bryman, 2012, pp. 176-177). Dit onderzoek is echter exploratief van aard omdat er nog weinig tot geen onderzoek rond politieke kennis gebeurd is. Mede hierdoor, en door het feit dat een thesis een beperkt bestek heeft, is

de steekproef niet representatief wat het veralgemenen moeilijk maakt. Wel is het een begin om na te gaan welke variabelen mogelijk een invloed hebben en kan het dus een aanzet zijn tot verder onderzoek.

2.1 Methode

Voor het onderzoek is er gekozen voor een schriftelijke groepsenquête. Dit omwille van een aantal redenen (Billiet & Waage, 2009, pp. 290-291). Allereerst levert het afnemen van een vragenlijst in groep, in dit geval een klas, een hogere en meer egalitaire respons op dan wanneer men zou werken met bijvoorbeeld een post-enquête. Daardoor is er voor de onderzoeker een enorme tijdsbesparing, wat in het kader van een tijdsgebonden masterproef een groot voordeel is, zonder een verlies aan kwaliteit. Ten tweede is de vragenlijst gestandaardiseerd, wat het analyseren vereenvoudigt. Bovendien is de anonimiteit steeds benadrukt. Hoewel de onderzoeker en de leerkracht altijd aanwezig waren, werd er telkens uitdrukkelijk en meermaals vermeld dat de leerlingen hun naam niet mochten noteren en dat de leerkracht de resultaten van de test nooit te zien zou krijgen. De leerkracht heeft, ten vierde, een voor zijn of haar klas passend moment kunnen uitkiezen om de vragenlijst te laten afnemen. Een laatste voordeel van een schriftelijke vragenlijst is de lage kostprijs (Billiet & Waage, 2009, pp. 290-291).

Het opstellen van de vragenlijst van de leerlingen is gebeurd aan de hand van vragen uit de studie van Van Deth e.a. (2011), Vandoninck (2012) en de Parent-Child Socialization Study. Hierbij is veel aandacht geschonken aan de lay-out van de vragenlijst. Het grafische ontwerp is overgenomen van de studie van Van Deth (2011) omdat deze bij leerlingen uit het eerste leerjaar is afgenomen. De leerlingen in dit onderzoek zijn iets ouder maar zo was er zekerheid in verband met de begrijpbaarheid en volgbaarheid bij het afnemen van de vragenlijst in groep (o.a. door de aanwezigheid van een prentje naast elk vraagnummer en waar mogelijk werden de antwoorden zowel in prentvorm als in tekst gegeven werden). De vragenlijst van de leerkrachten is opgesteld aan de hand van de vragen uit de studie van Swerts en Montens (2010). De vragenlijsten zijn op voorhand getest

door middel van enkele cognitieve interviews om onduidelijkheden in de vraagstelling weg te kunnen werken.

Het onderzoek zelf is als volgt verlopen. De onderzoeker is naar de betrokken klas gegaan en heeft zichzelf alsook het onderzoek voorgesteld. De eerste twee vragen waren oefenvragen, zodoende dat de onderzoeker er van verzekerd werd dat alle leerlingen de werkwijze begrepen. Daarna werden de vragen en antwoordmogelijkheden voorgelezen, zodat de kinderen de vragenlijst op een rustig tempo konden invullen en zodat ze steeds de mogelijkheid hadden om vragen te stellen over mogelijke onduidelijkheden.

2.2 Data

Om het onderzoek uit te voeren is er geopteerd om via scholen te werken. Dit omwille van de specifieke onderzoekseenheden, met name enerzijds de leerlingen uit het derde leerjaar en het zesde leerjaar, en anderzijds de leerkrachten van de desbetreffende klassen. In het kader van de groepsenquêtes kan elke klas dan gezien worden als een groep. Het derde leerjaar werd enerzijds gekozen omdat auteurs als Hess en Torney (1967 [2006], p. 33) aangeven dat er al beperkte politieke kennis aanwezig is op die leeftijd en dat het een jaar voor de twee belangrijke jaren, vierde en vijfde leerjaar, is die door de auteurs als kantelmoment worden beschouwd. Anderzijds is er ook de hypothese die stelt dat leeftijd een rol speelt bij het hebben van politieke kennis. Er zitten drie jaren tussen beide groepen, wat maakt dat deze hypothese goed te testen is. Bovendien zouden de leerlingen van het zesde leerjaar, gezien de data waarop het onderzoek uitgevoerd werd, toch zo goed als aan alle eindtermen moeten voldoen. Door het derde leerjaar als jongste leeftijd te kiezen, wordt dus voor een leeftijd gekozen waarop er al politieke kennis aanwezig is en door het zesde leerjaar als oudste leeftijd te kiezen zitten die twee, door Hess en Torney, als zeer belangrijke jaren beschouwd mee in het onderzoek.

Voor het onderzoek konden we op de medewerking van de volgende scholen rekenen: de Vrije Basisschool Terbank, het Paridaens-insstituut Lager Onderwijs en Basisschool Zele-Heikant. Telkens

werden de vragenlijsten er in een klas van het derde leerjaar en een klas van het zesde leerjaar afgenomen, met uitzondering van Zele-Heikant waar beide klassen van het zesde leerjaar deelnamen (omdat één klas minder dan 20 leerlingen telde). In totaal zijn er 141 leerlingen en 8 leerkrachten bevraagd, waarvan er 64 leerlingen uit het derde leerjaar en 77 uit het zesde leerjaar. Er waren 3 leerkrachten uit het derde leerjaar en 5 uit het zesde leerjaar (de zesde klas in Terbank werkt met een duobaan).

Aangezien dit onderzoek vrij exploratief van aard is, is het selecteren van de scholen gebeurd op basis van persoonlijke connecties en nabijheid. Om de externe validiteit van de data te vergroten, zou een representatieve steekproef optimaler zijn maar dit ligt buiten het beperkte bestek van een thesis. Deze beperking impliceert eveneens dat we de uitkomsten van dit onderzoek niet kunnen veralgemenen naar alle Vlaamse kinderen van deze leeftijd. Ook door het feit dat er slechts een beperkt aantal klassen bevraagd werd ($n=7$), is veralgemenen moeilijk, maar desalnietemin geeft dit onderzoek een aantal aanwijzingen over het effect van de leerkracht op politieke kennis van het kind.

2.3 Operationalisering variabelen

2.3.1 Afhankelijke variabele

In ons onderzoek is politieke kennis de afhankelijke variabele. Hoewel de tweedeling niet altijd duidelijk is, is het onderzoek gebaseerd op de tweedeling uit de studie van Van Deth. Politieke kennis wordt dus onderverdeeld in kennis van de actualiteit of feitenkennis enerzijds en kennis van de werking van het Belgische politieke systeem anderzijds (Van Deth e.a., 2011, pp. 153-154). Zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten werd van beide soorten politieke kennis een schaal gemaakt, die omgerekend werd naar een schaal op 10 om de interpretatie te vergemakkelijken.

De kennisschalen van de kinderen werden beiden opgesteld op basis van de vragen en kennisschalen uit de studie van Van Deth e.a. (2011, p. 167). Voor feitenkennis bedraagt de gemiddelde score

7,68/10. De schaal feitenkennis van de leerlingen is opgesteld met de volgende vragen:

- ☐ Wie van deze drie politici is Bart De Wever?
- ☐ Bij welke partij hoort hij?
- ☐ Wie is Elio Di Rupo?
- ☐ Welke partij is voor het milieu?

De vragen waarbij gepeild werd of ze al eens van partijen hadden gehoord en of ze Elio Di Rupo kennen, werden niet in de schaal opgenomen omdat ze niets zeggen over echte kennis. De vraag wat er speciaal is aan Elio Di Rupo werd eveneens niet opgenomen omdat uit de analyse naar voor kwam dat deze vraag niet representatief was en vaak fout begrepen werd.

De leerlingen haalden voor de kennis van de werking gemiddeld 6,93/10. De schaal werd samengesteld op basis van deze vragen:

- ☐ Kunnen we zelf de mensen kiezen die beslissen wat er in België zal gebeuren?
- ☐ Wat denk je dat Europa is?
- ☐ Wie denk je dat in België het meeste te zeggen heeft?
- ☐ Wat denk je dat een democratie is?
- ☐ Hoeveel talen worden er officieel in België gesproken?
- ☐ Wat is het parlement?
- ☐ Van wie is deze vlag? (de Vlaamse vlag)

Hier werd eveneens een vraag weggelaten die geen echte kennis test, namelijk de vraag of men al eens van een democratie gehoord heeft. De vraag “wat denk je dat een minister doet” werd uit de kennisschaal gehaald omdat, op één leerling na, iedereen deze juist beantwoord had, waardoor de vraag niet meer representatief was. De juiste verdeling van de antwoorden worden weergegeven in de bijlagen.

Zoals reeds aangehaald zijn zowel voor de leerlingen als voor de leerkrachten kennisschalen opgesteld. De vragenlijst voor de leerkrachten is opgesteld aan de hand van vragen over politieke

kennis uit de studie van Swerts en Montens (2010).¹ In tegenstelling tot dit onderzoek scoorden de leerkrachten in ons onderzoek wel goed tot zeer goed op deze vragen. Gemiddeld haalden ze voor feitenkennis 8,96/10. De schaal feitenkennis bevatte voor de leerkrachten de volgende vragen:

- ☐ Wie is de huidige Vlaamse Minister-President?
- ☐ Wie is de huidige Vlaamse Minister van Onderwijs?
- ☐ Wie is de huidige Vlaamse Minister van Begroting?
- ☐ Welk partijlogo hoort bij de Vlaamse Socialisten?
- ☐ Welk partijlogo hoort bij de Vlaamse Liberalen?
- ☐ Welk partijlogo hoort bij de Vlaams-Nationalisten?

Op de vragen die peilen naar kennis van de werking van het politieke systeem haalden de leerkrachten gemiddeld 8,35/10. De vragen die deze schaal vormen zijn de volgende:

- ☐ Welke personen voeren wetten uit?
- ☐ Welke van de volgende zaken is noodzakelijk voor democratische landen?
- ☐ Over welke machten heeft men het als men spreekt over ‘de scheiding der machten’?
- ☐ Voor welke instellingen worden vertegenwoordigers rechtstreeks gekozen bij federale verkiezingen?
- ☐ Bij welke ideologische stroming horen onderstaande kernbegrippen?

2.3.2 Onafhankelijke variabelen

Uit de hypothesen zijn een hele reeks variabelen naar voor gekomen waarvan verwacht wordt dat zij een invloed hebben op het bezitten van zowel feitenkennis als kennis van de werking van het politieke systeem. Dit zijn de onafhankelijke variabelen uit het onderzoek: geslacht, SES, leeftijd, politieke interesse, de invloed van school en van media volgen.

¹ Wegens de te kleine aantallen worden deze resultaten niet per vraag weergegeven.

Allereerst is er het geslacht. Dit werd eenvoudig gemeten met de vraag “ben je een jongen (=1) of een meisje (=0)?”. Ten tweede is er de leeftijd. Deze werd enerzijds gemeten aan de hand van het leerjaar waarin de leerling zich bevond, het derde of het zesde. Anderzijds werd er in de vragenlijst gevraagd om de leeftijd te noteren. Voor de analyses is er steeds gewerkt vanuit het leerjaar (“klas”) waarin de leerlingen zaten. Een derde onafhankelijke variabele is de sociaal-economische status. Dit werd gemeten aan de hand van de vragen: heeft je mama/papa een betaalde job, hoeveel boeken en computers heb je bij je thuis? Ten vierde is er de politieke interesse. Dit werd gemeten met de vraag “ik vind het nieuws interessant ja (=1)/neen (=0)”.

De twee laatste onafhankelijke variabelen zijn de socialisatieactoren school en media. Om de invloed van de school te meten werd er in de vragenlijst gevraagd of het kind vindt dat de juf of meester veel weet over wat er in de wereld gebeurt en of ze over dingen die in de wereld gebeuren in de klas praten. Daarenboven worden ook de kennisschalen van de leerkrachten in de analyses betrokken om de invloed van de politieke kennis van de leerkracht op de politieke kennis van de kinderen te testen. Aan de hand van de kennisschalen van hun leerkracht kregen de leerlingen een cijfer toegewezen, waarbij 1 er op wijst dat het een leerkracht is die hoog scoort en 0 dat de leerkracht lager scoort dan gemiddeld op de betreffende kennisschaal.

De laatste variabele gaat over de media als socialisatieagent. Hiervoor werd in de vragenlijst gepeild naar de frequentie van het nieuws volgen, en dit zowel voor de ouders als voor de kinderen. Voor de ouders werd er een dummy variabele aangemaakt: of de ouders kijken elke dag naar het nieuws op televisie (1) of de ouders kijken niet elke dag of nooit naar het nieuws (0). Verder werd er onderzocht of de ouders het nieuws volgen via de krant, de radio of het internet. Aan de kinderen werd gevraagd of zij naar een nieuwsprogramma kijken. Daarna werd er gespecificeerd naar welk programma ze al dan niet kijken (karrewiet, het nieuws, het journaal of iets anders).

3. Analyse

In dit deel van de masterproef zal de verzamelde data statistisch geanalyseerd worden. Dit zal in twee stappen verlopen. Eerst zullen de hypothesen aan de hand van bivariate analyses getest worden. Daarna zullen de onafhankelijke variabelen in een multivariate analyse, een regressie-analyse, besproken worden. Gezien het lage aantal respondenten (n leerlingen = 141, n leerkrachten = 8) is het moeilijk om een significantieniveau van 0,05 of 0,01 te bereiken. Daarom zal er tijdens de statistische analyse ook met een significantieniveau van 0,1 gewerkt worden.

3.1 Bivariate analyse

In de bivariate analyse zal er op zoek gegaan worden naar een mogelijke relatie tussen een onafhankelijke variabele enerzijds en feitenkennis dan wel kennis van de werking van het politieke systeem anderzijds. Daarbij wordt er eerst gekeken naar geslacht, SES en leeftijd. Vervolgens zal de relatie tussen politieke interesse en politieke kennis onderzocht worden. Om ten slotte te eindigen met de resultaten van de relatie tussen de verschillende socialisatie actoren en politieke kennis van het kind. Voor alle tabellen geldt dat de kennisschalen op 10 zijn herberekend.

3.1.1 Geslacht, SES, leeftijd

De hypothese over geslacht stelde dat jongens meer politieke kennis dan meisjes zouden bezitten (Greenstein, 1965 [1969], p.113; Delli Carpini & Keeter, 1996, p. 204; Wolak & McDevitt, 2010, p. 526; Van Deth, e.a., 2011, p. 161). De onderzoeksresultaten bevestigen dit, zowel voor feitenkennis als voor kennis van de werking van het systeem. Jongens scoren voor feitenkennis gemiddeld 1,15 punt en voor kennis van het systeem, dat algemeen aanzien wordt als iets moeilijker, gemiddeld 1,83 punt hoger dan meisjes. Dit verschil in gemiddelden is voor beide soorten kennis significant, op een respectievelijk significantieniveau van 0,019 en 0,000. Het bezitten van politieke kennis hangt dus samen met het geslacht van het kind (Tabel 1).

Tabel 1: Gemiddelden Geslacht – Politieke kennis

	Feitenkennis	Werking systeem
Jongen	8,27	7,88
Meisje	7,12**	6,05***

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

De tweede te testen onafhankelijke variabele is SES. Uit de literatuurstudie kwam de hypothese dat kinderen met een hoge SES meer politieke kennis bezitten naar voor. Of de moeder al dan niet een job heeft, blijkt uit de analyses voor beide soorten politieke kennis geen significant verschil uit te maken voor het hebben van politieke kennis bij het kind. De significantieniveaus voor feitenkennis en kennis van het systeem zijn respectievelijk 0,131 en 0,448. De resultaten van de analyses zijn gelijklopend voor de vader. Het verschil tussen de gemiddelden tussen een vader met al dan niet een job is voor beide soorten kennis eveneens niet significant. Voor feitenkennis is er een significantieniveau van 0,523. Het significantieniveau voor kennis van de werking van het systeem bedraagt 0,711. Hieruit kan er geconcludeerd worden dat de tewerkstelling van de ouders niet samenhangt met de politieke kennis van het kind.

Het aantal computers in huis heeft geen significante invloed op het hebben van politieke kennis. Voor feitenkennis is er een significantieniveau van 0,388, voor kennis van het systeem 0,503. Enkel het aantal boeken dat er in huis zijn, hangt samen met het bezit van politieke kennis. Een kind met thuis meer dan 100 boeken scoorde gemiddeld 3,2 punten hoger op feitenkennis dan een kind dat thuis maximaal 10 boeken heeft. Het verschil in gemiddelde score loopt voor de kennis van de werking van het systeem op tot 4,07. De gemiddelden zijn voor beide soorten politieke kennis significant verschillend. Voor feitenkennis is er een significantieniveau van 0,022. Voor kennis van de werking van het systeem is er een significantieniveau van 0,001. Hoe meer boeken er in huis zijn, hoe meer politieke kennis een kind heeft. Dit geldt voor beide soorten politieke kennis (Tabel 2).

Tabel 2: Gemiddelden Aantal boeken – Politieke kennis

	feitenkennis	Werking systeem
0-10	5,00	3,57
10-100	7,19	6,07
>100	8,20**	7,64***

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

Er werd ten slotte ook gesteld dat oudere kinderen meer politieke kennis zouden hebben dan jongere kinderen. Dit verschil zou bovendien groter zijn voor kennis van de werking van het systeem dan voor feitenkennis (Hess & Torney, 1967 [2006], pp. 28-31). Deze hypothese wordt door de data bevestigd. Voor feitenkennis is er een verschil van 3,40 punten tussen de beide leeftijdsgroepen. Met een verschil van 4,02 punten zijn ook de gemiddelden op kennis van het systeem significant verschillend, en is dit verschil iets groter. Beide zijn significant op 0,000. Met andere woorden, leeftijd hangt samen met het bezitten van politieke kennis in die zin dat hoe ouder iemand is, hoe meer politieke kennis de persoon bezit (Tabel 3).

Tabel 3: Gemiddelden Leeftijd – Politieke kennis

	Feitenkennis	Werking systeem
Derde leerjaar	5,82	4,73
Zesde leerjaar	9,22***	8,76***

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

3.1.2 Politieke interesse

De hypothese stelde dat politieke interesse een positieve invloed heeft op het hebben van politieke kennis (Greenstein, 1965, p. 114). De resultaten bevestigen dit, maar enkel voor kennis van de werking van het systeem. Met een significantieniveau van 0,138 blijkt dat het al dan niet geïnteresseerd zijn in politiek niet samen hangt met het bezitten van feitenkennis. Voor kennis van de werking is er een verschil van 1,16 punt tussen het al dan niet geïnteresseerd zijn in politiek. Dit verschil is significant op een niveau van 0,087. De hypothese wordt dus deels bevestigd: politieke interesse heeft geen

invloed op feitenkennis, maar het heeft wel een significant positieve invloed op kennis van de werking (Tabel 4).

Tabel 4: Gemiddelden Interesse – Politieke kennis

	feitenkennis	Werking systeem
Ja	7,85	7,12
Neen	6,85 (Ns)	5,96*

Ns= niet significant; * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

3.1.3 School en media

Hoewel er heel wat verschillende socialisatieagenten bestaan en het belang er van niet ontkend wordt, wordt er in dit onderzoek toch de nadruk gelegd op de invloed van school en media op het bezit van politieke kennis. Daarbij worden zowel school als media ruim onderzocht. Bij school werden verschillende invloedsfactoren die uitgaan van de leerkracht onderzocht, voor media werd zowel naar het mediagebruik van ouders als van leerlingen gekeken. Eerst worden de resultaten van de bivariate analyse van school besproken. Daarna komen de resultaten van de invloed van media aan bod.

De school heeft als socialisatieagent een belangrijke rol in het mede opvoeden van de leerlingen tot volwaardige burgers (Hooghe & Dasosonneville, 2012, p.96). Dit doen ze onder andere door leerlingen feitelijke politieke kennis, maar ook vaardigheden zoals participatie bij te brengen (Hooghe & Dasosonneville, 2012, p.96; Quintellier e.a., 2012, pp. 22-23). De eindtermen voor het lager onderwijs omvatten dan ook een aantal zaken die leerlingen moeten kennen en kunnen in verband met politiek-juridische verschijnselen (Vlaamse overheid, 21.08.2012). Eerder werd echter al aangetoond dat niet enkel de inhoud van de lessen maar ook de deskundigheid van de leerkracht belangrijk is (Vis, 1995, pp. 140-141). De hypothese die geformuleerd werd luidde als volgt: leerlingen hebben meer politieke kennis wanneer ze in een klas zitten met een leerkracht die (1) actief rond politieke kennis werkt, (2) zelf meer politieke kennis bezit en (3) meer politiek zelfvertrouwen heeft.

Voor er naar de analyses van de invloed van school gekeken wordt, is het belangrijk op te merken dat het zesde leerjaar in Terbank twee leerkrachten heeft (duobaan). Aan de leerlingen van hun klas werd telkens de gemiddelde score van beide leerkrachten toegekend voor de verdere analyses.² Een eerste element dat in de hypothese naar voren kwam, is de leerkracht die actief rond politieke kennis werkt in de klas. Zowel aan de leerlingen als aan de leerkrachten werd gevraagd of er in de klas gesproken werd over de actualiteit. Bij de leerlingen was de stelling: we praten soms over dingen die er in de wereld gebeuren in de klas. Leerlingen die vinden dat er in de klas gepraat wordt over dingen die in de wereld gebeuren scoren 2,1 punten hoger op vragen die peilen naar feitenkennis en 1,74 punt hoger voor vragen over de werking van het systeem. Beide verschillen zijn significant op een niveau van respectievelijk 0,004 en 0,019 (Tabel 5).

Tabel 5: Gemiddelden Praten over actualiteit in de klas (leerlingen) – Politieke kennis

	feitenkennis	Werking systeem
Ja	7,93	7,14
Nee	5,83**	5,40**

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

Aan de leerkrachten werd er zowel naar praten in de klas over het nieuws in het algemeen als over politiek specifiek gevraagd. In tegenstelling tot het ja/nee antwoord bij de leerlingen, hadden de leerkrachten de extra antwoordcategorie “enkel bij belangrijke gebeurtenissen”. Er valt op te merken dat geen enkele leerkracht aangaf nooit in de klas te praten over het nieuws. Kinderen in een klas waar er enkel bij belangrijke gebeurtenissen over het nieuws gesproken wordt, scoren gemiddeld 3,4 en 4,03 punten minder op respectievelijk feitenkennis en kennis van de werking van het systeem dan kinderen die in een klas zitten waar er buiten de belangrijke gebeurtenissen om ook over het nieuws gepraat wordt.

² Maar hun scores voor politieke kennis en toepassing in de klas waren zeer gelijkaardig.

Voor beide soorten politieke kennis is dit verschil significant op een niveau van 0,000 (Tabel 6).

Tabel 6: Gemiddelden Praten over nieuws in de klas (leerkracht) – Politieke kennis

	Feitenkennis	Werking systeem
Belangrijke gebeurtenis	5,82	4,73
Ja	9,22***	8,76***

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

Bij de vraag of er specifiek over politiek in de klas gesproken wordt, zijn er wel een aantal leerkrachten die “neen” antwoorden. Het verschil in politieke kennis loopt op tussen de leerlingen uit een klas waar niet, enkel bij belangrijke gebeurtenissen en wel over politiek gesproken wordt. Leerlingen uit een klas waar wel over politiek gesproken wordt, scoren gemiddeld 3,48 punten hoger op vragen die peilen naar feitenkennis dan leerlingen waar nooit over politiek in de klas wordt gesproken. Voor kennis van de werking van het systeem bedraagt dit verschil 4,07, in het voordeel van de leerlingen die wel over politiek praten in de klas. De verschillen hebben voor beide soorten politieke kennis een significantieniveau van 0,000 (Tabel 7). Er kan dus geconcludeerd worden dat zowel de perceptie van leerlingen als de metingen van de leerkrachten over het al dan niet praten in de klas over politiek een duidelijke invloed hebben op de politieke kennis bij leerlingen: hoe vaker er over politiek in de klas gepraat wordt, hoe meer de leerlingen weten.

Tabel 7: Gemiddelden Praten over politiek in de klas (leerkracht) – Politieke kennis

	Feitenkennis	Werking systeem
Neen	5,77	4,84
Belangrijke gebeurtenis	7,05	5,82
Ja	9,25***	8,91***

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

De mate waarin de leerkracht zelf politieke kennis bezit vormt een tweede onderdeel van de hypothese. Zoals hierboven al aangehaald werd, is er in de analyse voor de leerkrachten voor beide soorten politieke kennis een dummy gemaakt waarbij 1 wijst op een leerkracht die veel politieke kennis bezit en 0 verwijst naar een leerkracht die minder politieke kennis bezit. De analyses zijn telkens op dezelfde soort politieke kennis gebeurd, dus de invloed van feitenkennis van de leerkracht op de feitenkennis van de leerlingen (tabel 8: kolom “feitenkennis”) en de invloed van de kennis van de werking van de leerkracht op de kennis van de werking van de leerlingen (tabel 8: kolom “kennis werking”).

De onderzoeks-resultaten voor feitenkennis tonen een verschil van 1,77 punt in het voordeel van leerlingen van een leerkracht die minder feitenkennis bezit. Dit verschil is significant op een niveau van 0,000. Dit resultaat is het omgekeerde van wat verwacht werd en zou mogelijks verklaard kunnen worden door het feit dat het vooral de leerkrachten uit het zesde leerjaar waren die iets minder goed scoorden op de kennisvragen terwijl, zoals reeds aangetoond, het net de leerlingen uit het zesde leerjaar zijn die veel meer weten dan de leerlingen van het derde leerjaar. De resultaten voor kennis van de werking zijn echter niet significant verschillend, dit op een niveau van 0,985 (Tabel 8). We moeten dus vaststellen dat de steekproef te klein is om hier op bivariate wijze een uitspraak te doen die in lijn is met de verwachtingen. We zullen echter in de finale regressie-analyse controleren voor de leeftijd van de kinderen, en verwachten dat het effect in deze analyses misschien in een meer logische richting gaat.

Tabel 8: Gemiddelden Kennis leerkracht – Politieke kennis

	feitenkennis	Werking systeem
Minder kennis	8,57	6,93
Meer kennis	6,80***	6,94 (Ns)

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

Het laatste element uit de hypothese is de invloed van het politieke zelfvertrouwen van de leerkracht op de politieke kennis van de

leerlingen. In de vragenlijst werd aan de leerkracht gevraagd of hij/zij het gevoel heeft voldoende politieke kennis te hebben om het aan zijn/haar leerlingen uit te leggen. Uit de analyses blijkt dat echter alle leerkrachten in de steekproef vinden dat ze voldoende weten over politiek om dit aan hun leerlingen over te brengen, met uitzondering van 2 leerkrachten uit het zesde. Dit is onvoldoende variantie om in de analyse op te nemen. Over dit deel van de hypothese kan er dus geen uitspraak gedaan worden.

Er kan besloten worden dat een leerkracht die actief rond politiek in de klas werkt wel degelijk een positieve invloed heeft op de beide soorten politieke kennis die leerlingen bezitten. Dit zowel vanuit het standpunt van de leerlingen die vinden dat ze rond actualiteit werken als leerkrachten die aangeven al dan niet of soms over nieuws of politiek te praten met de leerlingen. De kennis van de leerkracht blijkt enkel invloed te hebben op de feitenkennis van de leerlingen. Dit is echter een negatief verband: hoe minder feitenkennis de leerkracht heeft, hoe meer feitenkennis de leerling bezit. Dit negatieve verband kan waarschijnlijk verklaard worden door de leeftijd, het waren immers leerkrachten uit het zesde die lager scoorden terwijl leerlingen van het zesde leerjaar meer politieke kennis hebben dan leerlingen van het derde leerjaar. Over het laatste element uit de hypothese, politiek zelfvertrouwen van de leerkracht, kan wegens onvoldoende variantie geen uitspraak gedaan worden.

In de literatuurstudie werd aangetoond dat ook media als socialisatie-agent een invloed heeft op de politieke kennis die kinderen bezitten. Daarbij zou het kijken van een televisienieuws de beste voorspeller zijn voor feitenkennis en het gebruik van printmedia de beste voorspeller voor werkingkennis (Garrazone & Atkin, 1986, p. 84). Kinderen zullen echter sneller naar het medium televisie grijpen omdat dat voor hen beter te begrijpen is (Ahern, e.a., 1981, pp. 164-165). In de vragenlijst is er bij de kinderen dan ook enkel gevraagd naar de mate waarin ze nieuwsprogramma's kijken en welke dat dan zijn. Voor het televisienieuws zouden zowel het journaal voor volwassenen als een kinderjournaal een positief effect hebben op de politieke kennis van kinderen (Atkin & Gantz, 1978, pp. 191-192). Volwassenen daarentegen leren meer wanneer ze hun nieuws halen

uit de printmedia of via een computerscherm (Defleur e.a., 1992, pp. 1020-1021). In de vragenlijst is er aan de kinderen gevraagd hoe vaak hun ouders naar het televisienieuws kijken en of ze het nieuws ook nog volgen via de krant, radio of internet. De algemene hypothese luidde dan ook als volgt: kinderen met ouders die meer het nieuws volgen en die zelf meer naar nieuwsprogramma's kijken, hebben meer politieke kennis.

Allereerst is er de invloed van ouders die meer het nieuws volgen. Hiervoor werd een dummy gemaakt waarbij 1 wijst op ouders die elke dag het nieuws volgen via televisie en 0 wijst op ouders die niet elke dag of nooit kijken. Kinderen van ouders die elke dag naar het nieuws kijken scoren 0,93 punt hoger op de vragen die peilen naar feitenkennis dan de kinderen van ouders die niet elke dag kijken. Dit verschil is significant op een niveau van 0,059. Met een significantieniveau van 0,669 is er echter geen significant verschil tussen de kennis van de werking bij kinderen wiens ouders al dan niet elke dag naar het nieuws kijken (Tabel 9).

Tabel 9: Gemiddelden Nieuws kijken ouders – Politieke kennis

	Feitenkennis	Werking systeem
0 (niet elke dag)	7,22	6,83
1 (elke dag)	8,15*	7,04 (Ns)

Ns= niet significant; * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Vervolgens wordt er gekeken naar de andere media die volwassenen kunnen volgen om politieke kennis te vergaren. In de vragenlijst werd aan de leerlingen gevraagd of hun ouders het nieuws ook volgen via de krant, de radio en het internet. Noch de krant lezen noch naar het radionieuws luisteren levert een significant verschil op voor beide soorten kennis. Het lezen van de krant levert voor feitenkennis een significantieniveau van 0,824 op en voor kennis van de werking 0,180. De significantieniveaus voor luisteren naar het radionieuws bedragen respectievelijk 0,777 en 0,942. De actualiteit volgen via het internet heeft wel een significante invloed, zij het enkel op de kennis van de werking. Voor dit soort kennis is er een verschil van 1 punt voor kinderen wiens ouders het nieuws wel via

het internet volgen. Dit verschil is significant op een niveau van 0,043. Op feitenkennis heeft het hebben van ouders die het nieuws al dan niet via het internet volgen met een significantieniveau van 0,939 geen significante invloed. Het blijkt dus belangrijker dat de ouders het nieuws volgen, ongeacht het medium.

Nu zal er gekeken worden naar de invloed van het al dan niet kijken naar nieuwsprogramma's van de kinderen zelf. Hier spreken de analyses de hypothese tegen. Beide soorten politieke kennis hangen niet samen met het al dan niet kijken van nieuwsprogramma's. De significantieniveau's voor feitenkennis en kennis van de werking zijn respectievelijk 0,283 en 0,973. Wanneer er gekeken wordt naar welke nieuwsprogramma's de kinderen kijken dan valt op dat enkel Het Nieuws (VTM) geen significante invloed heeft op beide soorten kennis. Voor feitenkennis is het significantieniveau 0,749 en voor kennis van de werking 0,619. Het kijken van het jeugdjournaal Karrewiet hangt op een significantieniveau van 0,014 samen met de kennis van de werking. Het significante verschil van 1,38 is er echter in het voordeel van kinderen die niet naar Karrewiet kijken, hoewel eerder onderzoek hiervan een positief effect aantoonde. Feitenkennis hangt met een significantieniveau van 0,298 niet samen met het al dan niet kijken naar Karrewiet. Enkel het kijken naar Het Journaal (één) hangt met beide soorten kennis significant samen. Voor feitenkennis is er een verschil van 1,46 punt in het voordeel van kinderen die mee naar Het Journaal kijken, dit op een significantieniveau van 0,005. Bij kennis van de werking is er een verschil van 1,55 punt op een significantieniveau van 0,003 (Tabel 10). Het zou dus kunnen dat het nieuws iets moeilijker moet zijn zodat de kinderen iets leren of dat het kinderen van een hogere sociale klasse (met dus iets meer politieke kennis) zijn die naar het Journaal kijken.

Tabel 10: Gemiddelden Het journaal – Politieke kennis

	feitenkennis	Werkingsysteem
Neen	6,70	5,90
Ja	8,16**	7,45**

Ns= niet significant; *p<0,10; **p<0,05; ***p<0,001

Hieruit valt te concluderen dat het hebben van ouders die elke dag het televisienieuws kijken samenhangt met de feitenkennis van het kind en dat ouders hebben die de actualiteit volgen via het internet samenhangt met kennis van de werking van het politieke systeem van het kind. Dat kinderen elke dag of soms naar het nieuws kijken maakt geen verschil. Wel kan het nieuwsprogramma zelf waar ze dan naar kijken een verschil uitmaken. Het Journaal kijken hangt met beiden soorten politieke kennis samen terwijl Het Nieuws met geen van beide samen hangt. Karrewiet kijken hangt samen met kennis van de werking terwijl de andere nieuwsprogramma's dan weer samenhangen met feitenkennis.

Uit de bivariate analyses kan er geconcludeerd worden dat jongens, kinderen met meer boeken thuis, die in het zesde leerjaar zitten zowel meer feitenkennis als kennis van de werking van het systeem bezitten dan meisjes, kinderen met minder boeken thuis en kinderen uit het derde leerjaar. Kinderen die interesse hebben in de actualiteit hebben ook meer politieke kennis, al beperkt dit effect zich tot kennis van de werking van het systeem. Er is een overwegend positief verband tussen school en politieke kennis. Zo bezitten kinderen die in een klas zitten waar er actief rond politiek in de klas wordt gewerkt en meer over nieuws en politiek gesproken wordt meer politieke kennis. Het verband tussen politieke kennis van de leerkracht en de politieke kennis van het kind is enkel significant bij feitenkennis. Dit is echter een negatief verband dat mogelijks verklaard kan worden doordat het vooral leerkrachten van het zesde leerjaar waren die iets minder politieke kennis bezitten maar het net de leerlingen van het zesde leerjaar zijn die meer politieke kennis bezitten.

Tussen het mediagebruik en politieke kennis is er enkel een verband voor het mediagebruik van de ouders. Kinderen waarvan de ouders elke dag naar het nieuws kijken hebben significant meer feitenkennis dan kinderen wiens ouders niet of niet elke dag kijken. Voor kennis van de werking van het systeem is er geen significant verband gevonden. Of de kinderen zelf al dan niet naar een nieuwsprogramma kijken heeft, op Het Journaal voor beide soorten

politieke kennis en Karrewiet enkel voor de kennis van de werking na, geen significant effect op de politieke kennis die ze bezitten.

3.2 Regressie-analyse

Met een regressie-analyse wordt het verband tussen de afhankelijke variabele (in dit geval feitenkennis of kennis van de werking van het systeem) en de onafhankelijke variabele, gecontroleerd voor andere variabelen in de analyse. Daarbij toont een regressie-analyse ook hoeveel procent van de variantie in de afhankelijke variabele verklaard wordt door het gebruikte model (R^2) (Field, 2009, p. 209). In de tabellen die volgen, worden de afhankelijke variabelen weergegeven boven de kolommen: feitenkennis en kennis van de werking van het systeem (“Werking systeem”). De onafhankelijke variabelen worden in de linkerkolom weergegeven. De tabellen zelf zijn steeds volgens hetzelfde principe opgebouwd (zie voorbeeldtabel hieronder).

Tabel 11 : Voorbeeldtabel regressie-analyse

	Afhankelijk variabele
Onafhankelijke variabele	B (st error) β^*

Het eerste cijfer is de regressiecoëfficiënt (B). Dit getal duidt de relatie tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabele, wanneer het effect van alle andere onafhankelijke variabelen constant is. (Field, 2009, p. 238). Het duidt dus de waarde van de afhankelijke variabele aan wanneer de onafhankelijke variabele met één eenheid zou stijgen (Field, 2009, p. 239). Tussen haakjes volgt dan de standaard error. Daaronder staat de Beta-waarde, dit is de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt. Omdat deze Beta-waarde met standaarddeviaties van 1 berekend wordt, zijn ze onderling te vergelijken (Field, 2009, p. 239). Het duidt immers aan hoeveel standaarddeviaties dat de afhankelijke variabele zal veranderen wanneer de standaarddeviatie van de onafhankelijke variabele met één verandert (Field, 2009, p. 239). Met de Beta-waarde kan dus gekeken worden naar welke onafhankelijke variabele in het model de

beste voorspeller van de afhankelijke variabele is (Field, 2009, p. 239). Deze wordt gevolgd door het significantieniveau, aangeduid met: Ns= niet significant; * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$. In wat volgt zal het model stapsgewijs opgebouwd worden. Eerst worden geslacht, SES en klas opgenomen. Vervolgens wordt klas uit het model gehaald maar wordt interesse binnengebracht in de analyse. Daarna worden ouders toegevoegd. Tenslotte zouden alle variabelen in een laatste regressie-analyse worden gevoegd. Wegens een te grote collineariteit tussen twee variabelen was dit echter niet mogelijk en is het finale model in twee deelmodellen opgesplitst.

In een eerste regressie-analyse zijn de onafhankelijke variabelen geslacht, boeken (als SES) en klas (leeftijd) opgenomen. Eerst bekijken we de afhankelijke variabele feitenkennis, daarna de kennis van de werking van het systeem. Bij feitenkennis valt allereerst vast te stellen dat de onafhankelijke variabelen – geslacht, boeken en klas – samen 34,8% van de variantie in de afhankelijke variabele feitenkennis verklaren ($R^2 = 0,348$). Uit tabel 12 kan afgeleid worden dat wanneer geslacht met één eenheid zou stijgen, men 0,698 punt meer zou scoren op feitenkennis. Aangezien 0 wijst op een meisje en 1 op een jongen, betekent dit dus dat jongens net iets meer feitenkennis bezitten. Hetzelfde valt af te leiden bij boeken en klas, hoe hoger het aantal boeken in huis of hoe hoger het leerjaar waar men in zit, hoe meer feitenkennis kinderen bezitten. Hierbij dient opgemerkt te worden dat enkel het geslacht en vooral de klas een significant effect hebben. Boeken (of SES) heeft echter geen significant effect. Wanneer er naar de gestandaardiseerde regressie-coëfficiënt gekeken wordt, kunnen de onafhankelijke variabelen met elkaar vergeleken worden. Een jongen bezit dus meer feitenkennis dan een meisje. Bij klas is hetzelfde effect te zien, maar dan veel duidelijker. Kinderen die in het zesde leerjaar zitten, hebben dus significant meer feitenkennis dan kinderen van het derde leerjaar.

Ongeveer dezelfde resultaten komen naar voor uit de regressie-analyse met dezelfde onafhankelijke variabelen, maar nu met kennis van de werking van het systeem als afhankelijke variabele. De determinatiecoëfficiënt ligt hier wat hoger ($R^2 = 0,533$). Dat wil zeggen dat de onafhankelijke variabelen samen ongeveer 53% van de

variantie in de afhankelijke variabele, kennis van de werking, verklaren. Verder valt op te merken dat het aantal boeken in huis wel een, zij het zeer klein, significant effect heeft op de kennis van de werking (significantieniveau 0,056). Uit de tabel valt af te leiden dat geslacht een regressiecoëfficiënt (B) van 1,362 heeft. Een jongen scoort dus 1,36 punt (op 10) hoger op kennis van de werking dan een meisje. Ook het aantal boeken en het leerjaar waarin het kind zit hebben een positieve invloed. Wanneer het aantal boeken met een eenheid stijgt, dan scoort het kind 0,64 punt hoger op kennis van de werking, bij klas is dit 1,24 punt. Jongens, meer boeken in huis en in een hoger leerjaar zitten hebben dus alle drie een significante positieve invloed op het bezit van kennis van de werking van het systeem, maar het effect van klas is wederom het meest uitgesproken.

Tabel 12: Regressie-analyse 1

	feitenkennis	Werking systeem
Geslacht	0,698 (0,405) 0,121*	1,362 (0,351) 0,231***
Boeken	0,331 (0,383) 0,063 (Ns)	0,641 (0,332) 0,119*
Klas	1,052 (0,140) 0,545***	1,237 (0,122) 0,626***

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

In een tweede model wordt interesse mee opgenomen. Gezien de uitgesproken invloed van klas, wordt deze variabelen uit het model gehouden. Wederom zal er eerst naar feitenkennis en vervolgens naar kennis van de werking van het systeem gekeken worden. De onafhankelijke variabelen in dit model verklaren 8,4% van de variantie in feitenkennis ($R^2 = 0,084$). Elke variabele heeft een positieve invloed op feitenkennis. Zo scoort een jongen 0,90 punt hoger op feitenkennis dan een meisje. Wanneer de variabele boeken met één eenheid zou stijgen, scoort een kind 1,07 punt meer op vragen die peilen naar feitenkennis. Interesse in het nieuws lijkt een positief effect te hebben maar dit effect is niet significant (significantieniveau 0,259). Wanneer er naar de gestandaardiseerde

regressiecoëfficiënt gekeken wordt, zien we dat het aantal boeken in huis het meeste invloed op feitenkennis heeft (Tabel 13).

De bij feitenkennis gevonden effecten zijn ook bij kennis van de werking systeem te vinden, hetzij dat deze effecten hier groter zijn. Met een R^2 van 0,185 verklaren deze onafhankelijke variabelen iets meer kennis van de werking dan feitenkennis. Dit model verklaart 18,5% van de variantie in kennis van de werking van het systeem. Wanneer er naar de resultaten gekeken wordt, valt op te merken dat een jongen 1,601 punt meer haalt op vragen die peilen naar kennis van de werking dan een meisje. Iemand met één eenheid meer boeken haalt 1,504 punt meer dan iemand met minder boeken. Ook hier is er een positief effect van interesse maar dit is wederom niet significant. Als de onafhankelijke variabelen onderling vergeleken worden, dan valt op te merken dat zowel geslacht als boeken goede voorspellers zijn van kennis van de werking van het systeem. Een jongen en een kind dat thuis meer boeken heeft, weet dus meer over de werking van het politieke systeem dan een meisje of iemand met minder boeken thuis (Tabel 13).

Tabel 13: Regressie-analyse 2

	feitenkennis	Werking systeem
Geslacht	0,902 (0,482) 0,156*	1,601 (0,466) 0,271***
Boeken	1,067 (0,441) 0,203**	1,504 (0,426) 0,279***
Interesse	0,742 (0,654) 0,094 (Ns)	0,896 (0,632) 0,111 (Ns)

Ns= niet significant; * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Zoals reeds aangehaald, werd de onafhankelijke variabele “media” zowel op het niveau van het kind als op het niveau van de ouders bevraagd. Kinderen die al dan niet een nieuwsprogramma volgden, hadden echter geen significant verschillende politieke kennis. Wat wel een significant verband vertoonde, was de relatie tussen het hebben van ouders die elke dag naar een nieuwsprogramma kijken en de politieke kennis van het kind. In deze derde regressie-analyse

wordt dan ook enkel het mediagebruik van de ouders toegevoegd. Dit model verklaart 10,5% van de variantie in feitenkennis ($R^2 = 0,105$). Uit de onderzoeksresultaten valt af te leiden dat alle onafhankelijke variabelen in dit model een positieve invloed hebben op feitenkennis. Zo scoort een jongen 0,887 punt hoger op feitenkennis dan een meisje. Een kind met een eenheid meer boeken scoort 1,129 punt hoger dan een kind met minder boeken thuis. Wie meer interesse vertoont in de actualiteit scoort 0,608 punt hoger dan wie geen interesse heeft. En kinderen wiens ouders elke dag naar het nieuws kijken, halen 0,846 punt meer op vragen die naar feitenkennis peilen dan kinderen wiens ouders dit niet doen. Echter, interesse is in dit model niet significant.

Bij het vergelijken van de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten valt af te leiden dat in dit model het aantal boeken in huis hebben de belangrijkste voorspeller is van feitenkennis. Geslacht en ouders die elke dag het nieuws kijken zijn ongeveer even belangrijk. De beta-waarden zijn echter allemaal vrij laag dus het effect van deze onafhankelijke variabelen op feitenkennis is in dit model niet zo groot. Maar jongens, kinderen met meer boeken thuis en kinderen wiens ouders elke dag naar een nieuwsprogramma kijken hebben significant meer feitenkennis dan meisjes, kinderen met minder boeken thuis en kinderen waarvan de ouders niet of niet elke dag het nieuws kijken (Tabel 14).

Deze onafhankelijke variabelen verklaren 18,6% van de variantie in de kennis van de werking van het systeem ($R^2 = 0,186$). Ook hier hebben alle onafhankelijke variabelen een positief effect op de afhankelijke variabele, met name kennis van de werking. Een meisje haalt 1,598 punt minder dan een jongen op vragen die peilen naar kennis van de werking. Een kind met een eenheid meer boeken in huis scoort 1,51 punt meer dan een kind met minder boeken in huis. Iemand die interesse in de actualiteit vertoont, haalt 0,872 punt meer op vragen over de werking van het systeem dan iemand die niet geïnteresseerd is. Tenslotte haalt een kind wiens ouders elke dag het nieuws volgen 0,152 punt meer dan kinderen waarvan de ouders niet of niet elke dag naar het nieuws kijken. Op te merken valt dat zowel interesse als ouders die al dan niet elke dag naar het nieuws kijken

geen significante invloed hebben op kennis van de werking van het systeem. Geslacht en het aantal boeken zijn ongeveer even belangrijk in het voorspellen van kennis van de werking, al zijn de beta-waarden vrij laag. Een jongen en iemand met meer boeken in huis weten significant meer over de werking van het systeem dan een meisje en iemand met minder boeken in huis (Tabel 14).

Tabel 14: Regressie-analyse 3

	feitenkennis	Werking systeem
Geslacht	0,887 (0,479) 0,154*	1,598 (0,468) 0,270***
Boeken	1,129 (0,439) 0,214**	1,515 (0,429) 0,281***
Interesse	0,608 (0,653) 0,077 (Ns)	0,872 (0,638) 0,108 (Ns)
Ouders elke dag nieuws	0,846 (0,480) 0,146*	0,152 (0,469) 0,026 (Ns)

Ns= niet significant; * $p < 0,10$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$

Het laatste model zou alle onafhankelijke variabelen bundelen.³ De analyses wezen echter uit dat er tussen de variabelen klas en “praten in de klas (leerkracht)” (dit is een schaal op basis van de antwoorden van de leerkrachten “praten over nieuws in de klas” en “praten over politiek in de klas”) een te grote collineariteit bestaat ($VIF > 9$). Daardoor is er geopteerd voor twee deelmodellen, waarbij in het ene klas en in het andere praten in de klas wordt opgenomen. In de tabellen verwijst “kennis leerkracht” naar de resultaten van feitenkennis van de leerkracht bij de afhankelijke variabele feitenkennis. Bij de afhankelijke variabele kennis van de werking verwijst “kennis leerkracht” naar de resultaten van kennis van de werking van de leerkracht. Het gaat dus in de kolom van de afhankelijke variabele steeds om dezelfde soort politieke kennis bij de leerkracht.

³ Er werden eveneens analyses met de niet-significante variabelen uitgevoerd maar dit bleek geen effect te hebben.

Eerst wordt het model waarin praten in de klas op basis van de antwoorden van de leerkracht werd opgenomen besproken. Deze onafhankelijke variabelen verklaren 41,2% van de variantie in feitenkennis ($R^2 = 0,412$). Uit de resultaten (Tabel 15) blijkt dat alle onafhankelijke variabelen, op kennis van de leerkracht na, een positief effect hebben op de feitenkennis die een kind bezit. Zo haalt een jongen 0,708 punt meer dan een meisje op vragen die feitenkennis testen. Ook een kind met meer boeken thuis of dat interesse vertoont in de actualiteit scoort respectievelijk 0,439 en 0,341 punt hoger dan iemand met minder boeken thuis of zonder interesse. Deze twee variabelen hebben echter geen significant effect op feitenkennis. Kinderen van ouders die elke dag naar het nieuws kijken behalen 1,01 punt meer op vragen over feitenkennis dan wanneer de ouders niet of niet elke dag naar het nieuws kijken.

Leerlingen die aangeven dat ze in de klas over “dingen die in de wereld gebeuren” of dus de actualiteit praten (“praten in klas (leerling)”), scoren 1,355 punt meer dan leerlingen die vinden dat dat niet gebeurt. Maar ook aan de leerkrachten werd gevraagd of zij het met hun leerlingen over het nieuws en/of de politiek in de klas hadden. De schaal van “praten in de klas (leerkracht)” is een schaal op zes, waarbij 0 verwijst naar noch over nieuws noch over politiek praten en 6 zowel over politiek als over nieuws praten. Wanneer er in de klas vaker over nieuws en politiek gepraat wordt, dan scoort een kind 1,086 punt hoger dan kinderen uit een klas waar dit minder het geval is. De feitenkennis van de leerkracht heeft een negatief effect, maar dit is niet significant.

De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten duiden aan dat praten in de klas (leerkrachten) in dit model de variabele is die het beste feitenkennis kan voorspellen. De andere beta-waarden liggen eerder aan de lage kant. Uit de resultaten valt dus af te leiden dat een jongen, iemand met ouders die elke dag naar het nieuws kijken, die zelf ervaart dat er in de klas over de actualiteit wordt gesproken en die een leerkracht heeft die aangeeft vaker over nieuws en politiek te praten in de klas heeft significant meer feitenkennis dan een meisje, iemand wiens ouders niet of niet elke dag naar het nieuws kijken, die

zelf vindt dat er niet over de actualiteit wordt gepraat in de klas en die een leerkracht heeft die aangeeft minder over nieuws en politiek te praten in de klas.

Dezelfde onafhankelijke variabelen verklaren 55,6% van de variantie in kennis van de werking ($R^2 = 0,556$). De regressiecoëfficiënten vertonen dezelfde trend als bij feitenkennis. Alle onafhankelijke variabelen, op kennis van de leerkracht na, hebben een positief effect op het bezitten van kennis van de werking van het systeem. Op te merken valt dat het aantal boeken in huis, interesse hebben in de actualiteit, het hebben van ouders die elke dag naar het nieuws kijken en de kennis van de werking van de leerkracht geen significant effect hebben op kennis van de werking van het systeem van het kind. De andere onafhankelijke variabelen hebben wel een significant positief effect. Een jongen haalt 1,595 punt meer dan een meisje op vragen die de kennis van de werking van het systeem testen. Kinderen die ervaren dat er in de klas over de actualiteit gepraat wordt, scoren 1,229 punt hoger dan kinderen die vinden dat dit niet het geval is. Wanneer de variabele praten in de klas zoals aangegeven door de leerkracht met een eenheid stijgt, dan stijgt de score op politieke kennis met 1,443 punt.

De beta-waarden tonen aan dat praten in de klas zoals aangegeven door de leerkracht de variabele is die in dit model kennis van de werking van het systeem het beste verklaart. Het model toont aan dat een jongen, een kind dat vindt dat er in de klas over actualiteit wordt gepraat en een kind dat in een klas zit waarvan de leerkracht aan geeft er over nieuws als politiek gepraat wordt significant meer kennis van de werking van het systeem heeft dan een meisje, iemand die vindt dat er in de klas niet over de actualiteit gepraat wordt en een leerkracht heeft die aangeeft niet veel over nieuws en/of politiek in de klas te praten (Tabel 15).

Tabel 15: Regressie-analyse 4a

	feitenkennis	Werking systeem
Geslacht	0,708 (0,410) 0,122*	1,595 (0,352) 0,269***
Boeken	0,439 (0,379) 0,083 (Ns)	0,469 (0,357) 0,087 (Ns)
Interesse	0,341 (0,559) 0,043 (Ns)	0,752 (0,491) 0,094 (Ns)
Ouders elke dag nieuws	1,010 (0,398) 0,175**	0,337 (0,357) 0,057 (Ns)
Praten in de klas (leerlingen)	1,355 (0,620) 0,151**	1,229 (0,552) 0,134**
Praten in de klas (leerkracht)	1,086 (0,170) 0,479***	1,443 (0,150) 0,622***
Kennis leerkracht	-0,730 (0,445) -0,126 (Ns)	-0,483 (0,396) -0,081 (Ns)

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

In het tweede model van de finale analyse wordt praten in de klas zoals aangegeven door de leerkracht niet meer opgenomen maar klas wel. Dit omdat deze twee onafhankelijke variabelen te hard met elkaar correleren. De onafhankelijke variabelen verklaren hier 41,8% van de variantie in feitenkennis ($R^2 = 0,418$). Enkel de variabelen ouders hebben die elke dag naar het nieuws kijken, een kind dat zelf ervaart dat er in de klas over de actualiteit wordt gesproken en klas hebben een significant effect op het bezit van feitenkennis. Indien de ouders elke dag naar het nieuws kijken, dan haalt het kind 0,948 punt meer op vragen die peilen naar feitenkennis dan een kind wiens ouders niet of niet elke dag naar het nieuws kijken. Een kind dat vindt dat er in de klas over het nieuws wordt gesproken, haalt 1,368 punt meer op vragen die feitenkennis testen dan een kind dat dit niet vindt. Kinderen uit het zesde leerjaar scoren 1,009 punt meer op feitenkennis dan kinderen uit het derde leerjaar. Van deze drie variabelen blijkt vooral klas een goede voorspeller van feitenkennis.

Hier luidt de conclusie dan ook dat kinderen wiens ouders elke dag naar het nieuws kijken, die vinden dat er in hun klas over de actualiteit wordt gesproken en kinderen uit het zesde leerjaar significant meer feitenkennis bezitten dan kinderen waarvan de ouders niet naar het nieuws kijken, die vinden dat er niet over actualiteit gesproken wordt in hun klas of kinderen die in het derde leerjaar zitten.

Dezelfde onafhankelijke variabelen verklaren 56,7% van de variantie in kennis van de werking van het systeem. Op te merken valt dat interesse in de actualiteit, ouders hebben die elke dag naar het nieuws kijken en de kennis van de werking van het systeem van de leerkracht geen significant effect hebben op de kennis van de werking van het kind. Een meisje behaalt 1,398 punt minder dan een jongen op kennis van de werking. Iemand met een eenheid meer boeken thuis, haalt 0,595 punt meer dan iemand met minder boeken thuis. Kinderen die aangeven dat er in hun klas gepraat wordt over de actualiteit, scoren 1,097 punt hoger dan kinderen die aangeven dat dit niet het geval is. Een kind uit het zesde leerjaar haalt 1,235 punt meer dan een kind uit het derde leerjaar op kennis van de werking van het systeem. Hierbij valt op te merken dat het effect van klas zowel voor feitenkennis als voor kennis van de werking significant is op een significantieniveau van 0,000.

De beta-waarden tonen aan dat klas in dit model de beste voorspeller is van kennis van de werking van het systeem. Maar ook geslacht, het aantal boeken thuis en vinden dat er in de klas over actualiteit gepraat wordt kunnen voor een klein deel deze kennis voorspellen. Uit de onderzoeksresultaten valt dus te concluderen dat een jongen, iemand met meer boeken thuis, iemand die aangeeft dat er in de klas over actualiteit gepraat wordt en een kind uit het zesde leerjaar significant meer kennis van de werking van het systeem bezitten dan een meisje, kinderen met minder boeken thuis, kinderen die vinden dat er niet in de klas over actualiteit gepraat wordt en kinderen uit het derde leerjaar (Tabel 16).

Tabel 16: Regressie-analyse 4b

	feitenkennis	Werking systeem
Geslacht	0,664 (0,407) 0,115 (Ns)	1,398 (0,349) 0,236***
Boeken	0,407 (0,378) 0,077 (Ns)	0,595 (0,348) 0,110*
Interesse	0,331 (0,555) 0,042 (Ns)	0,620 (0,485) 0,077 (Ns)
Ouders elke dag nieuws	0,948 (0,395) 0,164**	0,259 (0,352) 0,044 (Ns)
Praten in de klas (leerlingen)	1,368 (0,617) 0,152**	1,097 (0,547) 0,119**
Klas	1,009 (0,154) 0,520***	1,235 (0,124) 0,621***
Kennis leerkracht	-0,234 (0,470) -0,041 (Ns)	-0,159 (0,383) -0,027 (Ns)

Ns= niet significant; *p< 0,10; **p<0,05; ***p<0,001

4. Besluit

Deze thesis ging op zoek naar een antwoord op de vraag hoeveel en welke politieke kennis Vlaamse lagere schoolkinderen hebben. Die onderzoeksvraag kwam er uit nieuwsgierigheid maar ook omdat bestaand onderzoek naar politieke kennis enkele pijnpunten kent. Uit de meeste van die onderzoeken blijkt dat veel burgers weinig politieke kennis bezitten. Maar veel van de reeds uitgevoerde onderzoeken zijn doorgaans bij jongeren en volwassenen en in de Verenigde Staten gebeurd. Bovendien zijn de belangrijkste studies die toch politieke kennis van kinderen onderzochten redelijk gedateerd.

Politieke kennis werd door verschillende auteurs gedefinieerd. Voor deze studie werd de definitie en onderverdeling van Van Deth e.a. gehanteerd waarbij feitenkennis verwijst naar kennis van politici en partijen en kennis van de werking van het systeem op de werking van de overheid wijst. In de literatuurstudie werden vervolgens een aantal variabelen die mogelijks een invloed hebben op politieke kennis van naderbij bekeken. Uit die onderzoeksresultaten werden de hypothesen voor deze thesis opgesteld. Om de gestelde hypothesen te onderzoeken werd er gekozen voor een schriftelijke groepsenquête die in drie scholen, telkens in een klas van het derde en een klas van het zesde leerjaar, werden afgenomen. Hierbij kregen ook de leerkrachten van de betreffende klas een vragenlijst. De data die hieruit voortkwam werd op statistische wijze eerst via een bivariate analyse en vervolgens via regressie-analyses onderzocht.

In wat volgt worden de onderzoeksresultaten op basis van de finale regressie-analyse per gestelde hypothese besproken. De eerste hypothese stelde dat: Leerlingen hebben meer politiek kennis wanneer ze in een klas zitten met (1) een leerkracht die actief rond politiek werkt, (2) zelf politieke kennis bezit, en (3) politiek zelfvertrouwen heeft. De onderzoeksresultaten bevestigen het eerste deel van de hypothese voor beide soorten kennis. Leerlingen van een leerkracht die aangeeft vaker over nieuws en/of politiek in de klas te praten, scoren significant hoger dan leerlingen wiens leerkracht

aangeeft dit minder te doen. Dit geldt ook vanuit het perspectief van de leerling. Een leerling die vindt dat er in de klas over de actualiteit gesproken wordt, scoort gemiddeld één punt hoger op beide soorten kennisvragen dan kinderen die vinden dat dat niet het geval is. Het tweede deel van de hypothesen wordt ontkracht. De politieke kennis, feitenkennis dan wel kennis van de werking van het systeem, heeft geen significant effect op de politieke kennis van de leerlingen. Over het derde deel van de hypothese kan geen uitspraak gedaan worden wegens onvoldoende variantie in de antwoorden van de leerkrachten. Op twee leerkrachten na vonden alle leerkrachten dat ze voldoende politieke kennis hebben om het aan de leerlingen uit te leggen.

Voor de eerste hypothese kan dus besloten worden dat leerlingen die in een klas zitten met een leerkracht die, zowel in de perceptie van de leerkracht als in de perceptie van de leerling, actief rond politiek werkt meer politieke kennis hebben dan leerlingen uit een klas waar zowel de leerling als de leerkracht vindt dat dit minder het geval is. Over het algemeen zien we dat vaak over politiek spreken in de klas (hetzij gerapporteerd door leerkrachten en leerlingen) tot duidelijk meer politieke kennis bij kinderen leidt. Zeker op zo'n jonge leeftijd blijken leerkrachten zeer belangrijk.

Naast school werd ook media als socialisatieagent in dit onderzoek opgenomen. De hypothese hierover luidde als volgt: Kinderen met ouders die meer het nieuws volgen en die zelf meer naar nieuwsprogramma's kijken, hebben meer politieke kennis. Uit de bivariate analyses bleek reeds dat of kinderen nu wel, soms of niet naar een nieuwsprogramma kijken geen significant effect heeft op hun politieke kennis. Enkel kinderen die aangaven naar Het Journaal te kijken scoren significant beter voor beide soorten politieke kennis. Omdat in het algemeen kijken naar een nieuwsprogramma geen significant effect had, werd dit ook niet meer opgenomen in de regressie-analyses. Het hebben van ouders die elke dag een nieuwsprogramma volgen blijkt een significant effect te hebben op de feitenkennis die het kind bezit, maar het heeft geen significant effect op de kennis van de werking van het systeem. De conclusie van de tweede hypothese is dan ook dat kinderen met ouders die meer het nieuws volgen enkel meer feitenkennis bezitten dan

kinderen wiens ouders minder het nieuws volgen. Het effect hier is meest uitgesproken voor feitenkennis, d.w.z. elementen die snel op te pikken zijn.

Bij de achtergrondkenmerken werd er eerst gekeken naar de invloed van geslacht. Daarbij stelde de hypothese dat jongens meer politieke kennis dan meisjes bezitten. De onderzoeksresultaten bevestigen dit grotendeels, al is het effect groter voor kennis van de werking van het systeem dan voor feitenkennis. Maar deze hypothese wordt dus bevestigd. Een tweede achtergrondkenmerk was sociaal-economische status. Hierbij luidde de hypothese als volgt: Kinderen uit een familie met een hogere sociaal-economische status hebben meer politieke kennis. Uit de bivariate analyses bleek de tewerkstelling van de ouders of het aantal computers in huis geen significant effect te hebben op de politieke kennis van het kind. Wat wel een significant verschil gaf, was het aantal boeken in huis. Het aantal boeken in huis werd in de regressie-analyse opgenomen als meting van SES maar gaf gecontroleerd voor alle andere variabelen geen significant effect meer, noch op feitenkennis noch op kennis van de werking van het systeem.

Het laatste gemeten achtergrondkenmerk was leeftijd. Dit werd gemeten aan de hand van de klas (leerjaar) waarin het kind zich bevond. De hypothese stelde dat hoe ouder een kind is, hoe meer politieke kennis het heeft en dat dit verschil groter zou zijn voor kennis van de werking van het systeem dan voor feitenkennis. Uit alle analyses kwam klas inderdaad als sterkste variabele naar voren om beide soorten kennis te verklaren. Bovendien wordt ook het tweede deel van de hypothese bevestigd. Kinderen uit het zesde leerjaar scoren gemiddeld 1,009 punt hoger op feitenkennis en 1,235 punt hoger op kennis van de werking dan kinderen van het derde leerjaar. De onderzoeksresultaten bevestigen dus heel de hypothese.

De laatste hypothese stelde dat politieke interesse een positieve invloed heeft op het hebben van politieke kennis. Dit wordt in de regressie-analyse tegengesproken. Politieke interesse blijkt noch op feitenkennis noch op kennis van de werking van het systeem,

gecontroleerd voor de andere variabelen, een significant effect te hebben.

Uit het onderzoek kan dus geconcludeerd worden dat politieke interesse en SES (gemeten onder de vorm van het aantal boeken thuis) geen significant effect hebben op de politieke kennis van het kind, terwijl dit wel één van de belangrijkste indicatoren is bij onderzoek bij volwassenen. Actief in de klas werken rond politiek, geslacht en leeftijd hebben wel een significant effect op beide soorten politieke kennis van het kind. Kinderen in een klas waar meer over politiek gepraat wordt, jongens en kinderen uit het zesde leerjaar hebben meer politieke kennis dan kinderen uit een klas waar minder over politiek gepraat wordt, meisjes en kinderen uit het derde leerjaar. Voor leeftijd geldt bovendien ook dat het verschil groter is voor kennis van de werking van het systeem dan voor feitenkennis. Ten slotte hebben kinderen wiens de ouders vaker het nieuws kijken enkel meer feitenkennis dan kinderen waarvan de ouders dit minder doen.

Op basis van deze thesis valt dus vast te stellen dat leerkrachten een zeer belangrijke rol spelen in het verwerven van politieke kennis bij kinderen. In tegenstelling tot eerder Vlaams onderzoek, scoren de leerkrachten in ons onderzoek in het algemeen vrij goed op elementaire politieke kennis. Kinderen verwerven ook duidelijk politieke kennis naarmate ze ouder worden. Langs de andere kant kon er ook vastgesteld worden dat SES en interesse nog geen grote rol spelen in de ongelijkheid in politieke kennis. Wat wel bevestigd kon worden is dat er reeds op jonge leeftijd een duidelijk genderverschil in politieke kennis te zien is: meisjes bezitten minder politieke kennis dan jongens. Het ligt echter buiten het bestek van deze thesis om een antwoord te formuleren hoe dit komt.

Dit onderzoek is, zoals reeds aangehaald, exploratief en een poging om de tekortkomingen in de bestaande literatuur weg te werken. Gezien het belang van politieke kennis, is het dan ook aangewezen om verder onderzoek te voeren naar dit onderwerp. Een eerste aanbeveling voor verder onderzoek is de vragenlijst optimaliseren om onder andere SES en de politieke kennis zelf uitgebreider te

bevragen. Een andere aanbeveling is om het onderzoek op een grotere schaal uit te voeren, zodat men meer betrouwbare en meer representatieve resultaten krijgt. Meer representatieve resultaten leiden tot meer inzicht in deze thematiek, waardoor er bijvoorbeeld een andere of gerichtere beleid gevoerd zou kunnen worden zoals een meer gerichte burgerschapsopvoeding op school. Gezien de tekortkomingen van bestaand onderzoek en de resultaten van dit exploratief onderzoek, is de algemene aanbeveling om verder onderzoek te doen naar politieke kennis van het jonge kind omdat *“elke wijze uil als uilskuiken begon”* (Bond Zonder Naam, s.d.).

Referentielijst

- Ahern, D., Conway, M. M., Wyckoff, M.L, Feldbaum, E. (1981). The news media in children's political socialization. *The Public Opinion Quartetly*, 45(2), pp. 164-178.
- Atkin, C.K., & Gantz, W. (1978). Television news and political socialization. *Public Opinion Quartetly*, 42 (2), pp. 183-198.
- Barber, J.D. (1969). *Citizen politics: an introduction to political behavior*. Chicago: Markham Publishing.
- Billiet, J., Carton, A. (2009). Dataverzameling: gestandaardiseerde interviews en zelf-in-te-vullen vragenlijsten. In J. Billiet, & H. Waeghe (Reds), *Een samenleving onderzocht. Methoden van social-wetenschappelijk onderzoek* (pp. 285-311). Antwerpen: De Boeck.
- Bond Zonder Naam (s.d.). *Het bzn spreukenarchief - spreuken en gezegden sinds 1958*. (06.05.2012, BZN: http://www.bzn.be/nl/spreuken_en_gezegden).
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Claes, E. (2010). *Schools and citizenship education. A comparative investigation of socialization effects of citizenship education on adolescents* [Doctoraatsthesis]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Defleur, M.L., Davenport, L., Croning, M., & Defleur, M. (1992). Audience recall of news stories presented by newspaper, computer, television and radio. *Journalism Quarterly*, 69(4), pp. 1010-1022.
- Delli Carpini, M., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven and London: Yale University Press.
- Dimitrova, D.V, Shehata, A., Stromback, J., & Nord, L.W. (2011). The effects of digital media on political knowledge and participation in election campaigns: evidence from panel data. *Communication research*, pp. 1-24.
- Dolan, K. (2011). Do women and men know different things? Measuring gender differences in political knowledge. *The Journal of Politics*, 73(1), pp. 97-107.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics. Using SPSS (third edition)*.

- London: Sage Publications.
- Furnham, A., & Gunter, B. (1987). Young people's political knowledge. *Educational studies*, 13(1), pp. 91-104.
- Galston, W.A. (2003). Civic education and political participation. *Phi Delta Kappan*, 85(1), pp. 29-33.
- Galston, W.A. (2007). Civic Knowledge, Civic Education, and Civic Engagement: A Summary of Recent Research. *International Journal of Public Administration*, 30 (6-7), pp. 623-642.
- Garramone, G.M., & Atkin, C.K. (1986). Mass communication and political socialization: specifying the effects. *Public Opinion Quarterly*, 50(1), pp. 76-86.
- Greenstein, F.I. (1965 [1969]). *Children and politics*. New Haven & Londen: Yale University Press.
- Gunter, B., & McAleer, J. (1997). *Children and television*. Londen: Routledge.
- Hess, R.D., & Easton, D. (1962a). The child's political world. *Midwest Journal of Political Science*, 6(3), pp. 229-246.
- Hess, R.D., & Easton, D. (1962b). The role of the elementary school in political socialization. *The school review*, 70(3), pp. 257-265.
- Hess, R.D., & Torney, J.V. (1967 [2006]). *The development of political attitudes in children*. New Jersey: Aldine.
- Hooghe, M. (2012). Jongeren en politiek: een onderzoek naar politieke socialisatie. In M. Hooghe (Red.), *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren* (pp. 7-18). Leuven: Acco.
- Hooghe, M., & Dassonneville, R. (2012). De invloed van lessen over politiek op politieke kennis bij jongeren. In M. Hooghe (Red.), *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren* (pp. 95-110). Leuven: Acco.
- Hooghe, M., & Dassonneville, R. (2012). The effects of civic education on political knowledge. A two year panel survey among Belgian Adolescents. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(4), pp. 321-339.
- Horowitz, E.M. (2005). The family and the media in the political socialisation of Polish Youth. In J. Forbig (Red.), *Revisiting youth political participation* (pp. 83-92). Council of Europe

- Publishing.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge B. (2010). *ICCS 2009 European report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary student*. Nederland: IEA.
- Laermans, L. (2009). *Sociologie*. Leuven: Acco.
- Langton, K.P. (1969). *Political socialization*. New York: Oxford University Press.
- Prior M. (2005). News vs. Entertainment: how increasing media choice widens gap in political knowledge and turnout. *American Journal of Political Science*, 49(3), pp. 577-592.
- Quintelier, E. (2012). De politieke socialisatie van jongeren: de weg naar politieke participatie. In M. Hooghe (Red.), *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren* (pp. 35-48). Leuven: Acco.
- Quintelier, E. (2013). *Intergenerational transmission of political participation*. NYRIS Conference : Tallinn.
- Quintelier, E., Dassonneville, R., & Claes, E. (2012). De invloed van burgerschapsopvoeding op school op politieke houdingen. In M. Hooghe (Red.), *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren* (pp. 21-34). Leuven: Acco.
- Quintelier, E., Vissers, S., & Hooghe, M. (2012). Zijn televisiekijkers slimmer, actiever en/of meer geïnteresseerd in politiek? Het verband tussen mediagebruik en politieke kennis, participatie en interesse. In M. Hooghe (Red.), *Jongeren, politiek en burgerschap. Politieke socialisatie bij Belgische jongeren* (pp. 49-62). Leuven: Acco.
- Sigel, R. (1965). Assumptions about the learning of political values. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 361(1), pp. 1-9.
- Swerts, J., & Monten, K. (s.d.). *Een onderzoek naar de politiek maatschappelijke, geografische, historische en economische kennis van studenten lerarenopleiding. Eindrapport*. Limburg: Katholieke Hogeschool Limburg.
- Van Deth, J.W. (1983) Leeftijd en emancipatie: de ontwikkeling van politieke interesse in Nederland. *Acta Politica*, 18 (4), pp. 469-487.

- Van Deth, J.W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: an empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), pp. 147-173.
- Verba, S., Brady, H.E., & Schlozman, K.L. (1995). Beyond Ses: a resource model of political participation. *The American political science review*, 89(2), pp. 271-294.
- Vandoninck, L. (2012). *De invloed van het jeugdjournaal Karrewiet op de politieke kennis van kinderen. Een experiment bij kinderen van 9 tot 12 jaar* [Masterproef]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Vis, J.C.P.M. (1995). *Politieke kennis en politieke vorming*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vlaams Parlement. *De kracht van je stem*. [16.12.2012, Vlaams Parlement: <http://www.dekrachtvanjestem.be/kvjss/index.html>].
- Vlaamse Overheid (21.08.2012). *Lager onderwijs – Wereldoriëntatie – eindtermen*. [27.11.2012, Vlaamse Overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lageronderwijs/leergebieden/wereldorientatie/eindtermen.htm>].
- Westphal, S., Waechter, N., & Ptaszynska, A. (2008). Learning for participation: family, peers, school, work and voluntary organisations. In R. Spanring, G. Ogris, & W. Gaiser (Eds.), *Youth and political participation in Europe. Results of the comparative study EUYOUNG* (pp. 87-103). Warshaw: Barbara Budrich Publishers.
- Wolak, J., & McDevitt, M. (2011). The roots of the gender gap in political knowledge in adolescence. *Political Behavior*, 33(3), pp. 503-533.

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst leerlingen

Enkele vragen om te oefenen:

0a. 

Eet je graag een ijsje?



Ja



Neen

0b. 

Heb je vorige week een ijsje gegeten?



Ja,
elke dag



Ja,
af en toe



Neen



Weet het niet



Ik ben...



Een jongen



Een meisje



Ik ben jaar



Heeft jouw mama een betaalde job?



Ja



Neen



Heeft jouw papa een betaalde job ?



Ja



Neen



Hoeveel boeken heb je in jouw huis?

- ☐ 0-10 boeken
- ☐ 10-100 boeken
- ☐ Meer dan 100 boeken



Hoeveel computers heb je thuis?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ meer dan 4



Kijk je naar een nieuwsprogramma?



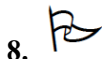
Ja, elke dag



Ja, soms



Neen



Naar welk nieuwsprogramma kijk je dan? Je mag meerdere antwoorden aanduiden.



Karrewiet



Het Nieuws



Het Journaal



Ander programma:



9. 

Hoe vaak kijken je ouders naar het nieuws op televisie?



Elke dag



Bijna altijd



Nooit



weet het niet

10. 

Mijn ouders volgen het nieuws ook via...



De krant



De radio



Het internet



11. 

Mijn ouders weten veel over wat er in de wereld gebeurt:



Ja



Neen

12. 

Ik praat soms met mijn ouders over wat er in de wereld gebeurt:



Ja



Soms



Neen

13. 

Mijn juf of meester weet veel over wat er in de wereld gebeurt:



Ja



Neen

14. 

We praten soms over dingen die er in de wereld gebeuren in de klas:



Ja



Neen

15. 

Ik weet veel over het nieuws



Ja



Een beetje



Neen

16. 

Ik vind het nieuws interessant



Ja



Neen

17. 🕶️

Heb je al eens van partijen gehoord?

open vld

NVA

sp.a

GROEN!

CDV &



Ja



Neen

18. ❤️

Wie van deze drie politici is Bart De Wever?



Weet het niet



19. 

Bij welke partij hoort Bart De Wever?



Weet het niet



20. 

Ken je deze man?



Ja



Neen

21.



Wie is die man? Is het een...



Burgemeester



Eerste
Minister



Koning



Weet het niet



22.



Kunnen we zelf de mensen kiezen die beslissen wat er in België zal gebeuren?



Ja



Neen



Weet het niet

23.



Wat denk je dat Europa is? Is het een...



Stad



Land



Meerdere landen



Weet het niet



24. ☁

Wie denk je dat er in België het meeste te zeggen heeft? Is dat...



Burgemeester



Eerste
Minister



Koning



Weet het niet



25. 🔑

Heb je al eens van een democratie gehoord?



Ja



Neen

26. ★

Wat denk je dat een democratie is?



Dat 1 persoon
het land leidt



Dat alle mensen in een
land een stem hebben



weet het niet



27. 

Welke partij is voor het milieu?



Weet het niet



28. 

Wat denk je dat een minister doet?



Een voetbalploeg
trainen



Helpt het land
te besturen



regelt het
verkeer



Weet het
niet



29.



Wat is er zo speciaal aan onze Waalse Eerste Minister Elio Di Rupo?

- ☐ Hij draagt steeds een strik
- ☐ Hij is de enige in de politiek die niet goed Nederlands kan spreken
- ☐ Hij was aanwezig op het schip 'Titanic'
- ☐ Het is meer dan 100 jaar geleden dat België een Waalse Eerste Minister had
- ☐ Weet ik niet

30.



Hoeveel talen worden er officieel in België gesproken?

- ☐ 1 taal
- ☐ 2 talen
- ☐ 3 talen
- ☐ 4 talen
- ☐ Weet het niet

31. 

Wat is het parlement?



Er worden misdadigers
gestraft



Naam van de woonplaats
van de koning



Politici vergaderen hier
over bijvoorbeeld de
wetten van België



Weet het niet



32. 

Van wie is deze vlag?



België



Vlaanderen



Wallonië



Weet het
niet



33. 

Wanneer je in het buitenland bent en mensen vragen je waar je woont, wat antwoord je dan?

- ☐ Europa
- ☐ België
- ☐ Vlaanderen
- ☐ Dorp/stad, bijvoorbeeld Leuven

34. 

Hoeveel broers of zussen heb je?

Ik heb broers

Ik heb ... zussen

35. 

Ik vond deze enquête



Leuk



Niet leuk

Bijlage 2: Vragenlijst leerkrachten

1. Ik ben een...

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

2. Wat was uw opleidingsniveau in het middelbaar onderwijs?

- ☐ ASO
- ☐ TSO
- ☐ BSO
- ☐ KSO

3. Hoeveel boeken heeft u thuis?

- ☐ 0 – 10
- ☐ 10 – 100
- ☐ meer dan 100

4. Hoeveel tijd besteedt u op een gemiddelde weekdag aan televisiekijken?

- ☐ Geen
- ☐ Minder dan 1 uur
- ☐ 1 tot 2 uur
- ☐ 3 tot 4 uur
- ☐ 5 uur of meer
- ☐

5. Volgt u het nieuws?

- ☐ Ja
- ☐ Neen

6. Hoe vaak leest, kijkt of luistert u naar het nieuws?

- ☐ Nooit
- ☐ Minder dan een keer per week
- ☐ Een keer per week
- ☐ Meerdere keren per week
- ☐ Dagelijks

7. Heeft u het gevoel dat u voldoende kennis heeft van politiek om het aan uw leerlingen uit te leggen?

- ☐ Ja
- ☐ Neen

8. Wordt er in de klas vaak over het nieuws gesproken?

- ☐ Ja
- ☐ Neen
- ☐ Alleen bij belangrijke gebeurtenissen

9. Wordt er in de klas vaak over politiek gesproken?

- ☐ Ja
- ☐ Neen
- ☐ Alleen bij belangrijke gebeurtenissen

10. Hoe geïnteresseerd bent u in maatschappelijke problemen en politiek?

- ☐ Niet geïnteresseerd
- ☐ Een beetje geïnteresseerd
- ☐ Geïnteresseerd
- ☐ Heel geïnteresseerd

11. Hoe vaak vindt u dat politiek zo ingewikkeld is dat u niet echt kunt begrijpen wat er aan de hand is?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Af en toe
- ☐ Geregeld
- ☐ Meestal

12. Wie is de huidige Vlaamse minister-president?



☐



☐



☐



☐



☐

☐
Weet ik niet

13. Wie is de huidige Vlaamse minister van Onderwijs?



☐



☐



☐



☐



☐

☐
Weet ik niet

14. Wie is de huidige Vlaamse minister van Begroting?



☐



☐



☐



☐



☐

☐ Weet ik niet

15. Welk partijlogo hoort bij de Vlaamse socialisten?



☐



☐



☐



☐



☐



☐



☐



☐

☐ Weet ik niet

16. Welk partijlogo hoort bij de Vlaamse Liberalen?



☐



☐



☐



☐



☐



☐



☐



☐

☐ Weet ik niet

17. Welk partijlogo hoort bij de Vlaams Nationalisten?



☐



☐



☐



☐



☐



☐



☐



☐

☐ Weet ik niet

18. Welke personen voeren wetten uit ? Kruis het juiste antwoord/ de juiste antwoorden aan.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ Parlementsleden | ☐ Volksvertegenwoordigers |
| ☐ Ministers | ☐ Kamerleden |
| ☐ Senatoren | ☐ Weet ik niet |

19. Welke van de volgende zaken is noodzakelijk voor democratische landen?

- ☐ Er zijn wetten ter bescherming van het milieu
- ☐ Er zijn veel overheidsbedrijven
- ☐ De burgers kunnen het publieke debat en beslissingen beïnvloeden
- ☐ Politieke leiders worden zelden bekritiseerd

20. Over welke machten heeft men het als men spreekt over ‘de scheiding der machten’ ? Kruis het juiste antwoord/ de juiste antwoorden aan.

- | | |
|--|--|
| ☐ Luchtmacht | ☐ Zeemacht |
| ☐ Landmacht | ☐ Macht van de media |
| ☐ Uitvoerende macht | ☐ Wetgevende macht |
| ☐ Rechterlijke macht | ☐ Weet het niet |

21. Voor welke instelling worden vertegenwoordigers rechtstreeks gekozen bij federale verkiezingen? Kruis het juiste antwoord/ de juiste antwoorden aan.

- | | |
|--|--|
| ☐ De Kamer | ☐ De federale regering |
| ☐ De Europese Commissie | ☐ De Senaat |
| ☐ Het schepencollege | ☐ De gemeenteraad |
| ☐ Het Europees Parlement | ☐ De regering van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest |
| ☐ Weet het niet | |

22. Bij welke ideologische stroming horen onderstaande kernbegrippen?

- Joden
- terugkeer naar het Beloofde Land
- Israël
- Jeruzalem
 - Liberalisme
 - Imperialisme
 - Communisme
 - Weet ik niet
 - Fascisme
 - Zionisme
 - Socialisme

23. In democratische landen is de hoofdtaak van het nationale parlement:

- Wetten afdwingen door het arresteren van criminelen
- Debatteren en stemmen van wetten
- Toezicht houden op de rechtbanken
- Het behoeden van wetten tegen verandering

24. Welke regering heeft Elio Di Rupo gevormd ? Kruis het juiste antwoord/ de juiste antwoorden aan.

- Een federale regering
- Een Europese regering
- Een confederale regering
- Een gemeenschapsregering
- Een regionale regering
- Een gewestregering
- Een
- Weet het niet

25. Doet uw klas mee aan de wedstrijd SpEurnEUs 2013 om de Europese klas van het jaar te worden?

- Ja
- Neen
- Ken het project niet

Bijlage 3: Frequentieverdeling antwoorden leerlingen

Scholen

	Frequentie	Percentage
Paridaensinstituut	46	32.6
Vrije basisschool Terbank	43	30.5
Basisschool Zele-Heikant	52	36.9
Totaal	141	100

Leerjaar

	Frequentie	Percentage
Derde leerjaar	64	45.4
Zesde leerjaar	77	54.6
Totaal	141	100

1. Geslacht

	Frequentie	Percentage
Jongen	68	48.2
Meisje	73	51.8
Totaal	141	100

2. Leeftijd

	Frequentie	Percentage
8 jaar	48	34.0
9 jaar	16	11.3
10 jaar	2	1.4
11 jaar	55	39.0
12 jaar	20	14.2
Totaal	141	100

3. Heeft jouw mama een betaalde job?

	Frequentie	Percentage
Ja	129	91.5
Neen	12	8.5
Totaal	141	100

4. Heeft jouw papa een betaalde job?

	Frequentie	Percentage
Ja	133	96.4
Neen	5	3.6
Totaal	138	100

5. Hoeveel boeken heb je in jouw huis?

	Frequentie	Percentage
0-10	4	2.9
10-100	48	34.8
> 100	86	62.3
Totaal	138	100

6. Hoeveel computers heb je thuis?

	Frequentie	Percentage
1	17	12.1
2	26	18.4
3	14	9.9
4	23	16.3
> 4	61	43.3
Totaal	141	100

7. Kijk je naar een nieuwsprogramma?

	Frequentie	Percentage
Ja, elke dag	36	25.5
Ja, soms	99	70.2
Neen	6	4.3
Totaal	141	100

8. Naar welk nieuwsprogramma kijk je dan?

Karrewiet

	Frequentie	Percentage
Ja	104	73.8
Neen	37	26.2
Totaal	141	100

Het Nieuws

	Frequentie	Percentage
Ja	54	38.3
Neen	87	61.7
Totaal	141	100

Het Journaal

	Frequentie	Percentage
Ja	94	66.7
Neen	47	33.3
Totaal	141	100

Andere

	Frequentie	Percentage
Ja	8	5.9
Neen	126	94.0
Totaal	134	100

Andere, welke

	Frequentie	Percentage
Karrewiet plus	2	1.5
Terzake	5	3.7
BBC news	1	0.7
Totaal	8	5.9

9. Hoe vaak kijken je ouders naar het nieuws op televisie?

	Frequentie	Percentage
Elke dag	69	49.3
Bijna altijd	54	38.6
Nooit	3	2.1
Weet het niet	14	10.0
Totaal	140	100

10. Mijn ouders volgen het nieuws ook via...

De krant

	Frequentie	Percentage
Ja	92	65.2
Neen	49	34.8
Totaal	141	100

De radio

	Frequentie	Percentage
Ja	102	72.3
Neen	39	27.7
Totaal	141	100

Het internet

	Frequentie	Percentage
Ja	78	55.3
Neen	63	44.7
Totaal	141	100

11. Mijn ouders weten veel over wat er in de wereld gebeurt

	Frequentie	Percentage
Ja	121	91.7
Neen	11	8.3
Totaal	132	100

12. Ik praat soms met mijn ouders over wat er in de wereld gebeurt

	Frequentie	Percentage
Ja	28	19.9
Ja, soms	99	70.2
Neen	14	9.9
Totaal	141	100

13. Mijn juf of meester weet veel over wat er in de wereld gebeurt

	Frequentie	Percentage
Ja	133	95.0
Neen	7	5.0
Totaal	140	100

14. We praten soms over dingen die er in de wereld gebeuren in de klas

	Frequentie	Percentage
Ja	122	87.1
Neen	18	12.9
Totaal	140	100

15. Ik weet veel over het nieuws

	Frequentie	Percentage
Ja	33	23.6
Een beetje	102	72.9
Neen	5	3.6
Totaal	140	100

16. Ik vind het nieuws interessant

	Frequentie	Percentage
Ja	117	83.6
Neen	23	16.4
Totaal	140	100

17. Heb je al eens van partijen gehoord?

	Frequentie	Percentage
Ja	123	87.9
Neen	17	12.1
Totaal	140	100

18. Wie van deze drie politici is Bart De Wever?

	Frequentie	Percentage
Alexander De Croo	2	1.4
Kris Peeters	2	1.4
Bart De Wever	123	87.2
Weet het niet	14	9.9
Totaal	141	100

19. Bij welke partij hoort Bart De Wever?

	Frequentie	Percentage
Sp.a	2	1.4
N-VA	91	65.0
Groen	0	0
Open vld	2	1.4
CD&V	11	7.9
Weet het niet	34	24.3
Totaal	140	100

20. Ken je deze man (Elio Di Rupo)?

	Frequentie	Percentage
Ja	126	89.4
Neen	15	10.6
Totaal	141	100

21. Wie is die man? Is het een..

	Frequentie	Percentage
Burgemeester	12	8.5
Eerste minister	115	81.6
Koning	0	0
Weet het niet	14	9.9
Totaal	141	100

22. Kunnen we zelf de mensen kiezen die beslissen wat er in België zal gebeuren?

	Frequentie	Percentage
Ja	87	62.1
Neen	28	20.0
Weet het niet	25	17.9
Totaal	140	100

23. Wat denk je dat Europa is? Is het een...

	Frequentie	Percentage
Stad	9	6.4
Land	8	5.7
Meerdere landen	119	85.0
Weet het niet	4	2.9
Totaal	140	100

24. Wie denk je dat er in België het meeste te zeggen heeft?

	Frequentie	Percentage
Burgemeester	10	7.2
Eerste minister	74	53.2
Koning	44	31.7
Weet het niet	11	7.9
Totaal	139	100

25. Heb je al eens van een democratie gehoord?

	Frequentie	Percentage
Ja	91	64.5
Neen	50	35.5
Totaal	141	100

26. Wat denk je dat een democratie is?

	Frequentie	Percentage
1 persoon leidt het land	11	7.9
Alle mensen in een land een stem	92	65.7
Weet het niet	37	26.4
Totaal	140	100

27. Welke partij is voor het milieu?

	Frequentie	Percentage
Sp.a	11	7.8
N-VA	0	0
Groen	104	73.8
Open vld	2	1.4
CD&V	2	1.4
Weet het niet	22	15.6
Totaal	141	100

28. Wat denk je dat een minister doet?

	Frequentie	Percentage
Voetbalploeg trainen	0	0
Helpen het land te besturen	140	99.3
Het verkeer regelen	0	0
Weet het niet	1	0.7
Totaal	141	100

29. Wat is er zo speciaal aan onze Waalse Eerste Minister Elio Di Rupo?

	Frequentie	Percentage
Draagt steeds een strik	39	28.7
Enige die niet goed Nederlands spreekt	26	19.1
Aanwezig op Titanic	2	1.5
Meer dan 100 jaar geleden	38	27.9
Weet het niet	31	22.8
Totaal	136	100

30. Hoeveel talen worden er officieel in België gesproken?

	Frequentie	Percentage
1	2	1.4
2	23	16.5
3	94	67.6
4	10	7.2
Weet het niet	10	7.2
Totaal	139	100

31. Wat is het parlement?

	Frequentie	Percentage
Misdadigers gestraft	1	0.7
Woonplaats koning	2	1.4
Politici vergaderen er	119	85.0
Weet het niet	18	12.9
Totaal	140	100

32. Van wie is de vlag?

	Frequentie	Percentage
België	3	2.1
Vlaanderen	99	70.2
Wallonië	28	19.9
Weet het niet	11	7.8
Totaal	141	100

33. Wanneer je in het buitenland bent en mensen vragen je waar je woont, wat antwoord je dan?

	Frequentie	Percentage
Europa	8	5.9
België	97	71.3
Vlaanderen	13	9.6
Dorp/stad	18	13.2
Totaal	136	100

34. Hoeveel broers of zussen heb je?

Broers

	Frequentie	Percentage
0	51	36.4
1	63	45.0
2	20	14.3
3	4	2.9
4	1	0.7
5	1	0.7
Totaal	140	100

Zussen

	Frequentie	Percentage
0	65	46.4
1	53	37.9
2	18	12.9
3	4	2.9
Totaal	140	100

35. Ik vond deze enquête

	Frequentie	Percentage
Leuk	136	97.1
Niet leuk	4	2.9
Totaal	140	100