



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Beïnvloeding van politieke houdingen via maatschappijleer?

Wittebrood, K.

Citation

Wittebrood, K. (1994). Beïnvloeding van politieke houdingen via maatschappijleer? *Acta Politica*, 29: 1994(3), 285-308. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3450191>

Version: Publisher's Version
License: [Leiden University Non-exclusive license](#)
Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3450191>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

- Powell, G. Bingham (1981), 'Party Systems as Systems of Representation and Accountability.' Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the American Political Science Association, New York, September 3-6, 1981.
- Rose, Richard, and Thomas Mackie (1983), 'Incumbency in Government: Asset or Liability', in: H. Daalder and P. Mair (1983): *Western European Party Systems: Continuity and Change*. London: Sage.
- Strøm, Kaare (1990), 'A Behavioral Theory of Competitive Political Parties.' *American Journal of Political Science*, 34, p.565-98.
- Van Holsteyn, J.J.M., and G.A. Irwin (1992), 'Politici en politieke partijen', in: J.J.M. Van Holsteyn and G.A. Irwin (eds.) *De Nederlandse kiezer 1989*. Amsterdam: Steinmetzarchief/Swidoc.
- Vis, J.J. (1973), *Kabinetsformatie 1973: De Slag om het Catshuis*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum B.V.

Onderzoek

Beïnvloeding van politieke houdingen via maatschappijleer?*

Karin Wittebrood

If the expectancy of life of a voter in the United States at the age of twenty-one is forty-two years, than in one-half of this time a new generation will have appeared upon the field of action. Consequently in twenty-one years it would be possible to have a new majority with an entirely new political education, with new political values, attitudes, interests, capacities. We could re-create the world politically within some twenty years, were we minded and equipped to do so. We might make the coming generation aristocrats, democrats, communists, nationalists, or internationalists at will, assuming that we were prepared to devote the necessary time and patience to the construction of the machinery for the purpose of social and political education. In the development of secondary education, then, lies one of the great possibilities of the political science of the future (Merriam 1925: 203).

1. Inleiding

De verwachting dat het onderwijs gebruikt kan worden voor de vorming van burgers is al eeuwenoud. Zowel Plato als Aristoteles benadrukten het belang van een uitgebreide instructie voor burgerschap door de staat. Later beklemtoonden politieke denkers als Hobbes de relevantie van burgerschapstraining als bescherming tegen politiek geweld, terwijl Rousseau onderstreepte dat burgers onderwezen moeten worden om hun persoonlijke belangen en wensen samen te laten gaan met de algemene wil. Ook in onze huidige samenleving wordt aan het onderwijs de taak toegeschreven een opleiding te verzorgen tot 'volwaardig burgerschap' (WRR 1986: 8).¹

Dat het onderwijs zo'n belangrijke plaats inneemt binnen de ideeën over de inrichting van een samenleving is niet verbazingwekkend. Het onderwijs is immers een door de overheid te besturen middel dat gebruikt wordt om invloed uit te oefenen in een samenleving. De overheid beschikt hiermee over een beleidsinstrument waarmee zij mogelijk de politieke houdingen en gedragingen van burgers kan beïnvloeden. In Nederland wordt binnen het onderwijs vooral het schoolvak maatschappijleer gezien als middel om politieke houdingen en gedragingen te beïnvloeden. Empirisch onderzoek naar

de effectiviteit van het schoolvak maatschappijleer is tot op heden niet uitgevoerd. Toch overheerst in Nederland het beeld dat het formele curriculum slechts weinig invloed kan uitoefenen op (de verandering van) attitudes (Dekker 1986; Van Marwijk Kooij 1975; Vis 1982). Van Deth & Vis (1985: 20) opperen zelfs de mogelijkheid dat 'bepaalde doelen *ondanks of ongeacht* het maatschappijleer-onderwijs worden bereikt en niet *dankzij* dit vak'.

In dit artikel wordt onderzocht in hoeverre het vak maatschappijleer succesvol is in het beïnvloeden van de politieke betrokkenheid en politieke tolerantie van leerlingen. Maatschappijleer is in 1968 op alle scholen van het voortgezet onderwijs ingevoerd en vanaf die tijd zijn alle leerlingen verplicht dit vak te volgen. Sinds 1990 wordt maatschappijleer op een aantal scholen ook aangeboden als eindexamenvak en kunnen leerlingen op deze scholen dit vak in hun eindexamenpakket kiezen. De invoering van het eindexamenvak biedt de mogelijkheid te onderzoeken of via het schoolvak maatschappijleer de politieke houdingen van leerlingen kunnen worden beïnvloed. Op basis van onderwijsdoelstellingen in Nederland zijn hypothesen geformuleerd. Deze hypothesen zijn getoetst door gegevens te analyseren van een onderzoek waarbij havo- en vwo-leerlingen zowel vóór als na het volgen van het vak maatschappijleer een vragenlijst hebben ingevuld.

2. Maatschappijleer in Nederland

Maatschappijleer wordt op het havo en vwo in de hoogste klassen aangeboden. Bij de invoering van maatschappijleer in 1968 werd vooral het aanleren van bepaalde vaardigheden en houdingen benadrukt. Later verschoof de nadruk naar het verwerven van kennis en inzicht, terwijl in de meest recente doelstellingen van maatschappijleer zowel kennis, inzicht, vaardigheden als houdingen worden beoogd (Van der Kallen 1987). De officiële doelstellingen, waar sinds de invoering van maatschappijleer langzaam consensus over is ontstaan, zijn overgenomen uit de nota *Naar een eindexamen maatschappijleer* van de Werkgroep Eindexamen Maatschappijleer (WEM). In deze nota is geadviseerd dat bij leerlingen kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen worden ontwikkeld, die hen in staat stellen:

- I de eigen sociale ervaringswereld te verduidelijken en van daaruit ook ruimere sociale verbanden te beoordelen door informatie te verwerven, te verwerken en toe te passen ten aanzien van
 - I.1 politieke en sociale problemen in de hedendaagse samenleving, met name de visies van onderscheiden maatschappelijke groeperingen daarop en de daarbij in het geding zijnde belangen en machtsverhoudingen;
 - I.2 waarden, normen, doeleinden en verwachtingen van verschillende groeperingen in de samenleving en de invloed daarvan op het handelen van mensen, zowel in-

- dividueel als in groepsverband;
- I.3 de veranderbaarheid van de samenleving, met daarbij de vraag naar mogelijkheden om sociale en politieke problemen op te lossen;
- I.4 de hedendaagse samenleving, gezien in het perspectief van de historische ontwikkeling en in vergelijking met andere samenlevingen;
- 2 politieke en sociale problemen in verband te brengen met fundamentele problemen van het samenleven en de te onderscheiden zienswijzen daarop;
- 3 te kunnen kiezen uit verschillende stellingnamen over problemen van het samenleven, en
- 4 inzicht te krijgen in de gevolgen van het eigen sociaal en politiek handelen en dat van anderen (TK 1984-85: 23).

Hoewel het verwerven van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen nauw met elkaar zijn verweven, is vooral in de houdingdoelstellingen van maatschappijleer het vergroten van de politieke betrokkenheid en politieke tolerantie van leerlingen terug te vinden. De Werkgroep Eindexamen Maatschappijleer denkt vooral aan het verkrijgen van: 'interesse in politieke en sociale vraagstukken, democratische gezindheid, verdraagzaamheid, kritische zin, opkomen voor eigen en andermans rechten, en dergelijke' (TK 1984-85: 28). Deze houdingdoelstellingen zijn, in tegenstelling tot de kennis- en inzichtdoelstellingen van maatschappijleer, nooit omgezet in waarneembare en meetbare eindtermen (zie Van Deth & Vis 1985: 25-6). Voor dit onderzoek zijn daarom concrete eindtermen uit de houdingdoelstellingen afgeleid, namelijk interesse in politieke vraagstukken, politiek cynisme, politiek zelfvertrouwen, intentie tot conventionele politieke participatie, intentie tot onconventionele politieke participatie, intentie tot deelname aan Tweede-Kamerverkiezingen, autoritarisme en etnocentrisme.

Ondanks de consensus die bestaat over de algemene doelstellingen van maatschappijleer, zijn er in de praktijk grote verschillen waarneembaar tussen de invulling van het eindexamenvak en het verplichte vak maatschappijleer. Voor maatschappijleer als eindexamenvak staat gedurende 2 jaar 4 uur per week ter beschikking. Dit vak heeft een vastgesteld programma en kent een zestal thema's: (1) massamedia: pers en omroep in de hedendaagse samenleving, (2) mens en werk, (3) informatie-technologie en maatschappelijke verandering, (4) ontwikkelings-samenwerking en beleid, (5) criminaliteit en strafrecht en (6) politieke besluitvorming. Deze thema's worden vanuit drie invalshoeken benaderd, namelijk vanuit een politiek-juridische, een sociaal-economische en een sociaal-culturele invalshoek. Voor ieder thema zijn eindtermen opgesteld. Deze eindtermen geven aan wat leerlingen moeten kennen en kunnen, en worden ook getoetst. De houdingdoelstellingen worden om praktische en principiële redenen buiten de centrale examinering gehouden.²

Het verplichte vak maatschappijleer wordt, in tegenstelling tot het eindexamenvak, slechts 1 uur per week gedurende 2 jaar of 2 uur per week gedu-

rende 1 jaar gegeven. Ook voor het verplichte vak maatschappijleer is een programma ontwikkeld dat aangeeft wat elke havo- en vwo-leerling zou moeten kennen en kunnen (Gerritsen & Klaassen 1991). In dit programma worden dezelfde invalshoeken gebruikt als bij het eindexamenvak. De thema's die bij het verplichte vak aan de orde komen zijn (1) cultuur en cultuuroverdracht en (2) sociale verschillen en sociale structuur, en (3) politieke visies en politieke besluitvorming. De inhoud van het verplichte vak is echter niet officieel vastgelegd. Zodoende hebben docenten maatschappijleer bij het geven van het verplichte vak maatschappijleer een grote vrijheid bij de invulling van de verplichte lesuren en bestaat er een grote diversiteit in lesprogramma's.

3. De invloed van politieke educatie op politieke houdingen

Eerder onderzoek naar de effecten van politieke educatie op politieke houdingen is zeer divers. De studies variëren niet alleen in onderzoekspopulatie, maar ook in de opzet van het onderzoek (zie Farnen 1990). Het meeste onderzoek kenmerkt zich doordat de conclusies gebaseerd zijn op kleine, vaak niet-representatieve steekproeven. Tot op heden zijn er drie belangrijke studies op dit terrein uitgevoerd.

De meest geciteerde en meest invloedrijke studie over de invloed van politieke educatie op politieke houdingen is ongetwijfeld het artikel van Langton & Jennings uit 1968 (zie ook Langton 1969 en Jennings, Langton & Niemi 1974). Zij onderzochten high school studenten in de Verenigde Staten en vonden dat 'the more civic courses the student has had the more likely he is to be knowledgeable, to be interested in politics, to expose himself to the political content of the mass media, to have more political discourse, to feel more efficacious, to espouse a participative (versus loyalty) orientation, and to show more civic tolerance' (1968: 858). De enige uitzondering was politiek cynisme. De verschillen waren echter klein, en de conclusie van het artikel luidde dan ook dat 'there is a lack of evidence that the civics curriculum has a significant effect on the political orientations of the great majority of American high school students' (1968: 866).

De tweede grootschalige studie over de invloed van politieke educatie verscheen pas in 1990 toen Denver & Hands voor leerlingen in Engeland en Wales het onderzoek van Langton & Jennings repliceerden door dezelfde politieke houdingen in beschouwing te nemen. In deze studie was de conclusie dat leerlingen die een cursus in politiek hadden gevolgd 'are more knowledgeable about politics, more sophisticated in terms of issues and ideology and more exposed to political communication via the mass media. They were also more likely to talk about politics and to participate in poli-

tics; they have a stronger sense of political efficacy and are a little less cynical than their peers' die geen cursus in politiek hadden gevolgd (1990: 273). Geen verschillen werden gevonden voor politieke tolerantie. Een multivariate analyse liet zien dat de effecten van de cursus bleven bestaan, met uitzondering voor politiek cynisme.

De derde belangrijke studie naar de invloed van politieke educatie op politieke houdingen is gedaan door Westholm, Linnquist & Niemi (1990). In deze studie werd de invloed op het politieke-kennisiniveau onderzocht en ook in dit onderzoek onder Zweedse leerlingen werd een significant effect gevonden van het curriculum. Een belangrijk voordeel van deze studie boven de beide andere studies is dat rekening is gehouden met het politieke-kennisiniveau van de leerlingen voordat zij de cursus gingen volgen. Hierdoor wordt een betere schatting verkregen van het effect van politieke educatie.

Ook in dit artikel is gebruik gemaakt van een onderzoek waar de politieke houdingen van leerlingen zowel vóór als ná het volgen van maatschappijleer zijn geregistreerd. Daarnaast zijn de hypothesen getoetst voor diverse politieke houdingen, zodat een strengere toetsing plaatsvindt dan wanneer de hypothesen slechts voor één politieke houding worden getoetst.

4. Hypothesen

Eén van de belangrijkste veronderstellingen die wordt gemaakt bij het aanbieden van het schoolvak maatschappijleer aan leerlingen tussen de 15 en 18 jaar is dat deze houdingen (nog) beïnvloedbaar zijn. In veel literatuur over politieke socialisatie (met name uit de jaren zestig en zeventig) werd verondersteld dat kinderen op jonge leeftijd hun politieke oriëntaties verwerven en dat deze vrij stabiel zijn. In dat geval zou het weinig zin hebben pas tijdens de adolescentie een vak als maatschappijleer aan te bieden. Longitudinaal onderzoek heeft echter laten zien dat politieke houdingen tijdens de adolescentie, maar ook op latere leeftijd, nog wel degelijk veranderen (Jennings & Niemi 1981; Alwin, Cohen & Newcomb 1991; zie ook Alwin 1994). Ook vanuit psychologische theorieën wordt betoogd dat kinderen, gezien hun cognitieve en morele ontwikkeling, pas tijdens de adolescentie in een ontwikkelingsfase verkeren waarin onderwijs over abstracte thema's, waarden en normen op z'n plaats is. Er kan daarom worden verwacht dat het volgen van maatschappijleer één van de factoren is die invloed heeft op de politieke houdingen van leerlingen. Vooral van het recent ingevoerde eindexamenvak maatschappijleer wordt een dergelijke invloed verwacht. In de eerste plaats wordt het eindexamenvak vier maal zoveel uren aangeboden als het niet-eindexamenvak. En in de tweede plaats sluit de inhoud van het eind-

examenvak in de praktijk beter aan bij de officiële doelstellingen van maatschappijleer, dan het verplichte vak. Op basis van deze verschillen is de volgende hypothese geformuleerd:

1. *Leerlingen die maatschappijleer als eindexamenvak hebben gevolgd, vertonen een grotere toename in politieke betrokkenheid en politieke tolerantie dan leerlingen die verplicht maatschappijleer hebben gevolgd.*

Naast de doelstelling van maatschappijleer de politieke betrokkenheid en politieke tolerantie te vergroten, is er in Nederland ook een meer algemene doelstelling binnen het onderwijs om de bestaande sociale ongelijkheid te verkleinen. Hoewel het verkleinen van de politieke ongelijkheid – dat gezien kan worden als een vorm van sociale ongelijkheid – niet één van de officiële doelstellingen is van maatschappijleer, kan verondersteld worden dat dit vak hieraan bijdraagt (vgl. Merelman 1971). Hoogerwerf (1988: 54) verwacht bijvoorbeeld dat invoeren van een verplicht eindexamenvak maatschappijleer als middel kan functioneren 'om de vaardigheden op het gebied van de politieke participatie zoveel mogelijk voor alle groeperingen van de bevolking gelijk te maken en drempels weg te nemen'. Wanneer het eindexamenvak maatschappijleer inderdaad een compenserende werking heeft, zouden er verschillen moeten bestaan in het effect van het eindexamenvak op de politieke betrokkenheid en politieke tolerantie tussen sociale categorieën leerlingen. Resultaten uit het onderzoek van Langton & Jennings (1968) suggereren een dergelijk compenserend effect. Zij vinden dat politieke educatie meer invloed heeft op de politieke betrokkenheid van zwarte leerlingen, maar niet op die van de witte leerlingen. De verklaring die zij hiervoor geven is dat, door culturele en sociale-status verschillen, het curriculum voor de zwarte leerlingen meer nieuwe informatie brengt dan voor de witte leerlingen. Westholm, Lindquist & Niemi (1990) onderzochten een vergelijkbare hypothese voor de invloed van politieke educatie op politieke kennis. Zij vonden dat de invloed van het maatschappij-onderwijs groter was voor die leerlingen waarvan het beginniveau lager was. Ook in dit artikel wordt een compenserende werking van het eindexamenvak maatschappijleer verwacht:

2. *Leerlingen die tot een sociale categorie behoren die minder politiek betrokken en politiek tolerant is, vertonen een grotere toename in politieke betrokkenheid en politieke tolerantie doordat zij maatschappijleer als eindexamenvak hebben gevolgd dan leerlingen die tot een sociale categorie behoren die meer politiek betrokken en politiek tolerant is.*

5. Politieke Socialisatie Studie

De hypothesen zijn getoetst met behulp van gegevens die speciaal voor dit doel zijn verzameld. Het onderzoeksontwerp dat is gebruikt om de invloed van maatschappijleer op de politieke houdingen van leerlingen te onderzoeken, staat bekend als een *nonequivalent control group design* (Cook & Campbell 1979; Judd & Kenny 1981). Omdat maatschappijleer in Nederland een verplicht vak is, moesten in deze studie leerlingen die maatschappijleer als eindexamenvak hebben gevolgd worden vergeleken met leerlingen die maatschappijleer als niet-eindexamenvak hebben gevolgd. Over de toewijzing van de leerlingen tot deze beide onderzoeksgroepen bestond echter geen controle omdat de leerlingen zelf konden kiezen of zij als dan niet eindexamen doen in maatschappijleer. Hierdoor ligt het voor de hand dat de leerlingen niet random zijn verdeeld over beide groepen.³ Dit probleem is opgelost door de politieke houdingen van de leerlingen zowel vóór als ná het volgen van maatschappijleer te registreren.

De leerlingen zijn geselecteerd door een steekproef te trekken uit alle scholen in Nederland met een havo- en/of vwo-afdeling.⁴ Het eerste gedeelte van het onderzoek is in het najaar van 1991 uitgevoerd. De vragenlijst is door de docenten maatschappijleer verspreid en tijdens één van de eerste lessen in het schooljaar ingevuld. Op bijna alle scholen is de vragenlijst ingevuld door leerlingen in de vierde klas van het havo of de vijfde klas van het vwo.⁵ De leerlingen waren veelal tussen de 15 en 17 jaar.⁶ In het voorjaar van 1993, vlak voor de examens van de betrokken leerlingen, hebben 5.719 leerlingen opnieuw hun medewerking aan het onderzoek verleend.⁷ Van deze leerlingen behoren 3.484 leerlingen tot het panel.⁸ Het eindexamenvak maatschappijleer is door 107 leerlingen uit het panel gevolgd. De overige leerlingen hebben het verplichte niet-eindexamenvak gevolgd.

Het analyseren van een nonequivalent control group design vereist speciale aandacht voor de onbekende toewijzing van de leerlingen aan beide groepen. Hoewel dit vaak als een probleem wordt gezien, bestaat er inmiddels veel literatuur over de analyse van de gegevens van een dergelijk onderzoeksontwerp en is duidelijk hoe *unbiased* schattingen kunnen worden verkregen van het effect van maatschappijleer. In het algemeen kan het onderzoeksdesign op twee manieren worden geanalyseerd (zie Hagenaars 1990: 215-33). De eerste mogelijkheid is om de nameting als afhankelijke variabele op te nemen in een model en zowel de voormeting als de *treatment* variabele als onafhankelijke variabelen. De tweede mogelijkheid is om de verschilscore tussen de nameting en de voormeting als afhankelijke variabele in de analyses op te nemen en de *treatment* variabele als onafhankelijke variabele. Omdat de tweede manier een speciaal geval is van de eerste manier, verdient de eerste manier de voorkeur (vgl. Markus 1979: 45-8).

Het onderzoeksontwerp in deze studie wordt ook gekenmerkt door een hiërarchische structuur. De leerlingen waarover gegevens zijn verzameld, zijn immers geen onafhankelijke individuen, maar gegroepeerd binnen scholen. Omdat leerlingen binnen scholen meer gelijk zijn dan leerlingen tussen scholen, zijn de storingstermen gecorreleerd. Hierdoor kan geen gebruik worden gemaakt van analysetechnieken zoals regressie-analyse. Wanneer bij het analyseren van gegevens met een hiërarchische structuur toch modellen worden gebruikt waarbij onafhankelijke metingen worden verondersteld, worden in het algemeen de standaardfouten van de effectparameters onderschat. In dit artikel zou dat bijvoorbeeld tot gevolg hebben dat onterecht een effect van het eindexamenvak maatschappijleer wordt gevonden. Om deze reden zijn de hypothesen getoetst met behulp van lineaire multiniveau modellen. Deze modellen houden rekening met de hiërarchische structuur in de gegevens (zie bijvoorbeeld Goldstein 1987 en Bryk & Raudenbush 1992).

De hypothesen zijn getoetst voor verschillende politieke houdingen. Bij de bepaling van deze houdingen is aangesloten bij de houdingdoelstellingen zoals die voor maatschappijleer zijn opgesteld. De politieke houdingen die in dit artikel centraal staan zijn interesse in politieke vraagstukken, politiek cynisme, politiek zelfvertrouwen, intentie tot conventionele politieke participatie, intentie tot onconventionele politieke participatie, intentie tot deelname aan Tweede-Kamerverkiezingen, autoritarisme en etnocentrisme. De precieze vraagstellingen die zijn gebruikt om de verschillende politieke houdingen te meten, zijn in bijlage A weergegeven en gebaseerd op vragen uit het Nationaal Kiezersonderzoek (zie bijvoorbeeld Anker & Oppenhuis 1993) en enkele jeugdonderzoeken (De Hart 1990, Hagendoorn & Janssen 1983 en Meeuws & 't Hart 1993).

Om een indicatie te krijgen van iemands *interesse in politieke vraagstukken*, is aan de leerlingen gevraagd in welke mate ze geïnteresseerd zijn in politiek. Bovendien is gevraagd naar de frequentie waarmee zij naar het NOS-journaal, het RTL4-nieuws of het Jeugdjournaal kijken, naar andere tv-programma's kijken die politieke onderwerpen behandelen, over politiek in de krant lezen en over politiek praten.

Voor *democratische gezindheid* zijn zowel de mate waarin leerlingen een cynisch beeld hebben van de politiek (politek cynisme), als de mate waarin zij denken invloed te kunnen uitoefenen op de politiek (politek zelfvertrouwen), gebruikt als indicatoren. Om dit te meten is aan de leerlingen een aantal uitspraken voorgelegd waarvan zij konden aangeven in hoeverre zij het hiermee eens waren.

Of leerlingen zullen *opkomen voor eigen en andermans rechten*, is nagegaan door te vragen in hoeverre zij zich kunnen voorstellen politiek te gaan participeren. Uit eerder onderzoek onder havo- en vwo-leerlingen blijkt dat de-

ze leerlingen niet of nauwelijks uit eigen ervaring kunnen spreken als het gaat om daadwerkelijke participatie in de politiek (De Hart 1990). In dit onderzoek is daarom niet gevraagd naar feitelijke gedragingen, maar is aan de leerlingen voor twaalf vormen van politieke participatie gevraagd in hoeverre zij zich kunnen voorstellen dat zij een dergelijke activiteit gaan uitoefenen. Daarbij is aangesloten bij het gebruikelijk onderscheid tussen conventionele en onconventionele (zie Elsinga 1985). Ook de mate waarin leerlingen denken te gaan stemmen wanneer er Tweede-Kamerverkiezingen zijn, is gebruikt als indicator voor deze houdingdoelstelling.

Als indicatoren voor de houdingdoelstelling *verdraagzaamheid* zijn de mate van autoritarisme en etnocentrisme gebruikt (Eisinga en Scheepers 1989; Scheepers en Eisinga 1991; Raaijmakers 1993). Autoritarisme verwijst naar een voorkeur voor het nastreven van conventioneel gedrag en heersende normen, evenals naar de neiging zich te onderwerpen aan het bestaande gezag. Bij etnocentrisme staat het onderscheid centraal tussen de eigen groep en andere groepen, waarbij andere groepen ondergeschikt worden gevonden aan de eigen groep. Om beide indicatoren te meten zijn aan de leerlingen een aantal uitspraken voorgelegd waarvan zij konden aangeven in hoeverre zij het hiermee eens waren.

Naast de indicatoren voor politieke betrokkenheid en politieke tolerantie is de variabele *maatschappijleer* opgenomen in de analyses.⁹ Om na te gaan of het effect van het eindexamenvak maatschappijleer verschilt voor bepaalde sociale groeperingen, zijn interactie-termen opgenomen tussen maatschappijleer en de variabelen sekse, opleidingsniveau, bevolkingsgroep, sociale achtergrond en denominatie.¹⁰ Bovendien zijn in de analyses deze variabelen niet alleen opgenomen als interactie met maatschappijleer, maar ook als controlevariabelen.

6. Politieke houdingen van havo- en vwo-leerlingen

Voordat de resultaten van de hypothese-toetsing worden bediscussieerd, bespreek ik de verandering in de politieke houdingen van de leerlingen ná het volgen van maatschappijleer, alsmede de verschillen in politieke houdingen tussen sociale groepen leerlingen.

Wanneer voor de verschillende politieke houdingen de individuele verandering worden bestudeerd, blijkt dat de politieke betrokkenheid en politieke tolerantie van veel leerlingen ná het volgen van maatschappijleer is veranderd. De mate van verandering is echter verschillend voor de verschillende houdingen. Een beschrijving van de individuele verandering kan worden gegeven door het percentage leerlingen te berekenen dat ná het volgen van maatschappijleer meer, respectievelijk minder, politiek betrokken is dan

vóór het volgen van maatschappijleer (bruto verandering). In tabel 1 zijn deze percentages weergegeven. Op grond hiervan kan worden geconcludeerd dat het aandeel leerlingen waarbij de politieke betrokkenheid en politieke tolerantie is toegenomen voor de meeste houdingen groter is dan het aandeel leerlingen waarbij dit is afgenomen. Wanneer de gemiddelde politieke betrokkenheid wordt berekend vóór het volgen van maatschappijleer, evenals de toename ná het volgen van dit vak, kan eenzelfde conclusie worden verkregen. Interesse in politieke vraagstukken, politiek zelfvertrouwen, opkomst bij Tweede-Kamerverkiezingen en de mate van ethnocentrisme zijn politieke houdingen die in de 'gewenste' richting zijn veranderd. De mate waarin leerlingen denken gebruik te gaan maken van conventionele en onconventionele vormen van politieke participatie is echter afgenomen. Ook het beeld dat leerlingen van politiek hebben gemiddeld is meer cynisch. Uit deze gegevens kan worden geconcludeerd dat in het algemeen de politieke betrokkenheid en de politieke tolerantie is toegenomen tussen de beide meetmomenten.

In dit artikel heb ik verondersteld dat leerlingen die tot een sociale categorie behoren die minder politiek betrokken en politiek tolerant zijn een grotere toename in politieke betrokkenheid vertonen nadat zij maatschappijleer als eindexamenvak hebben gevolgd dan leerlingen die tot een sociale categorie behoren die meer politiek betrokken en politiek tolerant is. De vraag is natuurlijk: welke sociale groepen zijn in dit verband relevant? Uit eerder onderzoek is bekend dat vooral sekse, opleidingsniveau, bevolkingsgroep, sociale achtergrond en denominatie belangrijke scheidslijnen zijn bij de verdeling van politieke houdingen (Barnes, Kaase e.a. 1974; Campbell e.a. 1960; Eisinga & Scheepers 1989; Gilsing 1991; Greenstein 1965; Van der Grift 1991; De Hart 1990; Leijenaar 1989; Milbrath & Goel 1977; Jennings &

Tabel 1: Percentage stijgers en dalers, alsmede de gemiddelde score en toename in gemiddelde score voor verschillende politieke houdingen vóór en ná het volgen van maatschappijleer

	% stijgers	% dalers	gemiddelde vóór maatschappijleer	toename in gemiddelde
interesse in politieke vraagstukken	42	22	2,76	0,36
politiek cynisme	28	26	1,55	0,02
politiek zelfvertrouwen	34	28	1,97	0,08
opkomst bij TK-verkiezingen	28	20	2,86	0,13
conventionele politieke participatie	34	38	3,37	-0,09
onconventionele politieke participatie	35	34	2,30	-0,04
autoritarisme	21	23	1,81	-0,03
ethnocentrisme	22	32	1,17	-0,14

Niemi 1974; Jennings & Van Deth 1989; Randall 1987; Scheepers & Eisinga 1991; Sigel & Hoskin 1981; Verba, Nie & Kim 1977).

In tabel 2 zijn voor deze sociale groepen de gemiddelde scores op de politieke houdingen weergegeven. Uit deze gemiddelden blijkt dat de sociale scheidslijnen voor vrijwel alle politieke houdingen van belang zijn. Meisjes hebben minder interesse in politieke vraagstukken dan jongens, zijn minder democratische gezind en denken minder vaak gebruik te gaan maken van onconventionele vormen van politieke participatie dan jongens. Meisjes zijn gemiddeld echter verdraagzamer dan jongens. Ook het opleidingsniveau blijkt van belang te zijn voor iemands politieke betrokkenheid en politieke tolerantie. Voor vrijwel alle politieke houdingen hebben vwo-leerlingen gemiddeld een grotere politieke betrokkenheid en zijn politiek meer tolerant dan havo-leerlingen. De enige uitzondering is de mate waarin leerlingen denken gebruik te gaan maken van onconventionele vormen van politieke participatie. Tot welke bevolkingsgroep leerlingen zichzelf rekenen blijkt vooral belangrijk te zijn voor de democratische gezindheid en verdraagzaamheid. Leerlingen die zichzelf niet tot de Nederlandse bevolking rekenen, zijn minder democratisch gezind, minder ethnocentristisch en meer autoritair. Ook de sociale achtergrond en denominatie zijn van belang voor de mate van politieke betrokkenheid en politieke tolerantie. Leerlingen van hoger opgeleide ouders hebben gemiddeld meer interesse in politieke vraagstukken, zijn meer democratisch gezind, denken vaker gebruik te gaan maken van conventionele vormen van politieke participatie en zijn verdraagzamer dan kinderen met lager opgeleide ouders. Leerlingen met een religieuze achtergrond (met name protestant-christelijke leerlingen) zijn meer democratische gezind, denken vaker gebruik te gaan maken van conventionele vormen van politieke participatie en juist minder van onconventionele vormen dan kinderen zonder een godsdienstige achtergrond. Bovendien zijn zij minder verdraagzaam. De conclusie die uit de gepresenteerde gegevens kan worden getrokken is dat er vóór het volgen van maatschappijleer sprake is van politieke ongelijkheid tussen de verschillende sociale groepen.

7. Toetsing van de hypothesen

In de geformuleerde hypothesen staan verschillen in de toename in politieke betrokkenheid en politieke tolerantie centraal. Om deze hypothesen te toetsen is gebruik gemaakt van multiniveau modellen (zie bijvoorbeeld Goldstein 1987 en Bryk & Raudenbush 1992). In deze modellen is de nameting als afhankelijke variabele opgenomen en zowel de voormeting als de *treatment* variabele als onafhankelijke variabelen.

Het model zoals dat in dit artikel is gebruikt, ziet er als volgt uit:

Tabel 2: Gemiddelde score voor verschillende politieke houdingen vóór het volgen van maatschappijleer (eerste kolom) en de absolute verandering in deze houdingen ná het volgen van maatschappijleer (tweede kolom), uitgesplitst naar sekse, opleidingsniveau, bevolkingsgroep, sociale achtergrond en denominatie

	interesse in politieke vraagstukken	politiek cynisme	politiek zelfvertrouwen	opkomst bij TK-verkiezingen	conventionele politieke participatie	onconventionele politieke participatie	autoritarisme	etnocentrisme
algemeen gemiddelde	2,76 0,36**	1,55 0,02	1,97 0,08**	2,86 0,13**	3,37 -0,09**	2,30 -0,04**	1,81 -0,03**	1,17 -0,14**
seks:								
jongen	3,23†† 0,29**	1,56 0,06**	2,03†† 0,06*	3,09†† 0,14**	3,33 -0,10**	2,53†† -0,03	1,95†† -0,05**	1,40†† -0,19**
meisje	2,36 0,42**	1,54 0,00	1,91 0,10**	2,68 0,12**	3,40 -0,09*	2,12 -0,05	1,69 -0,01	0,98 -0,10**
opleidingsniveau:								
havo	2,38†† 0,41**	1,58†† 0,01	1,89†† 0,07**	2,69†† 0,13**	3,21†† -0,15**	2,36† -0,15**	1,88†† -0,03	1,30†† -0,12**
vwo	3,20 0,30**	1,51 0,04*	2,06 0,10**	3,07 0,13**	3,55 -0,02	2,25 0,09	1,72 -0,02	1,02 -0,17**
bevolkingsgroep:								
nederlander	2,76 0,36**	1,54†† 0,02	1,97†† 0,09**	2,89† 0,12**	3,38 -0,10**	2,30 -0,04	1,79†† -0,02	1,19†† -0,14**
niet-nederlander	2,80 0,31**	1,78 0,05	1,82 0,01	2,64 0,14	3,18 0,03	2,45 -0,02	2,05 -0,16**	0,87 -0,16**
sociale achtergrond: ¹								
lo	2,39†† 0,47**	1,75†† -0,01	1,76†† 0,05	2,63†† 0,11	3,06†† 0,13	2,39 -0,07	1,85†† 0,00	1,53†† -0,16
lbo	2,47 0,39**	1,62 0,01	1,88 0,09*	2,75 0,11**	3,28 -0,12	2,31 -0,11	1,78 0,04	1,34 -0,13**
mulo/mavo	2,52 0,40**	1,59 -0,05	1,92 0,01	2,87 0,11**	3,24 -0,23**	2,28 -0,12**	1,86 0,01	1,21 -0,04
mbo	2,81 0,37**	1,55 0,07*	1,91 0,11**	2,91 0,12**	3,36 -0,16	2,18 0,02	1,87 -0,03	1,29 -0,20**
havo/mms/vwo/hbs	2,88 0,51**	1,45 0,09*	2,02 0,13**	2,87 0,17**	3,54 -0,10	2,30 0,04	1,83 -0,05	1,13 -0,19**
hbo	3,05 0,39**	1,50 0,04	2,08 0,07	3,11 0,11**	3,59 -0,05	2,36 -0,01	1,75 -0,05*	1,05 -0,18**
wo	3,21 0,18**	1,46 0,05	2,15 0,08	2,95 0,16**	3,54 0,00	2,43 0,01	1,69 -0,08**	0,96 -0,20**
denominatie:								
geen godsdienst	2,81 0,36**	1,57†† 0,03	1,97†† 0,12**	2,79†† 0,17**	3,23†† -0,08	2,51†† -0,04	1,69†† -0,01	1,13†† -0,18**
Rooms-Katholiek	2,67 0,31**	1,59 -0,01	1,91 0,08**	2,87 0,07*	3,39 -0,15**	2,21 0,03	1,85 -0,04*	1,26 -0,15**
Nederlands-Hervormd	2,88 0,29**	1,49 -0,04	2,06 0,05	2,95 0,12**	3,46 -0,16	2,18 0,04	1,88 -0,02	1,17 -0,14**
Gereformeerd	2,67 0,44**	1,42 0,12**	2,00 0,03	3,10 0,09**	3,61 -0,11	1,99 -0,16**	1,98 -0,06**	1,27 -0,11**
overig	2,79 0,39**	1,71 -0,02	1,92 0,05	2,66 0,16*	3,33 0,21	2,40 -0,05	1,83 0,01	0,78 -0,05

K. Wittebrood: Beïnvloeding van politieke houdingen via maatschappijleer?

noten bij tabel 2:

¹ in deze tabel is sociale achtergrond gebaseerd op de hoogste opleiding van één van beide ouders.

* verandering in politieke betrokkenheid is significant ($p < .10$)

** verandering in politieke betrokkenheid is significant ($p < .05$)

† verschil tussen gemiddelden binnen de cel is significant ($p < .10$)

†† verschil tussen gemiddelden binnen de cel is significant ($p < .05$)

Het model zoals dat in dit artikel is gebruikt, ziet er als volgt uit:

$$Y_{zijk} = \beta_{0jk} + \beta_1 Y_{1ijk} + \beta_2 X_{zijk} + \sum \beta_q X_{qijk} + e_{ijk}$$

In deze vergelijking geeft Y_{zijk} de score weer op een bepaalde politieke houding van leerling i ná het volgen van maatschappijleer bij docent j op school k , en Y_{1ijk} de score op een politieke houding vóór het volgen van maatschappijleer. De term X_{zijk} staat voor de variabele maatschappijleer, en β_2 voor het effect dat maatschappijleer als eindexamenvak heeft op de politieke houding. De termen X_{qijk} verwijzen naar individuele karakteristieken die een bijdrage leveren aan de verklaring van de verandering in de politieke houding, en de bijbehorende parameters β_q representeren het effect van deze karakteristieken. De storingsterm e_{ijk} verwijst naar alle individuele verklarende invloeden op Y_{zijk} die niet in het model zijn opgenomen. Om rekening te houden met de mate waarin de politieke houdingen variëren tussen leerlingen, docenten en scholen zijn random effecten op individueel niveau, docent niveau en school niveau geschat.¹¹

In tabel 3 zijn de parameterschattingen weergegeven voor de multiniveau modellen voor de politieke houdingen die centraal staan in dit artikel. Voor elke politieke houding is een afzonderlijk model geschat. Op basis van de Likelihood ratio-toets is nagegaan of een bepaalde variabele een significante bijdrage levert aan de verklaring van de verandering in de score op een politieke houding. Uiteindelijk is voor elke politieke houding een multiniveau model geschat waarin alleen de variabelen zijn opgenomen die hier een significante bijdrage aan leveren.

De eerste rij in tabel 3 geeft het intercept voor elk multiniveau model aan (β_{0jk}). Dit intercept is de gemiddelde toename op een bepaalde politieke houding van een leerling die tot de referentiecategorieën behoort. Deze 'referentie-leerling' stijgt bijvoorbeeld 1,46 op de schaal voor interesse in politieke vraagstukken en is jongen, havo-leerling, Nederlander, heeft laag-opgeleide ouders en is niet gelovig.

Met behulp van de parameters die in de derde rij in tabel 3 zijn weergege-

Tabel 3: Parameterschattingen van de best passende multiniveau-modellen voor verschillende politieke houdingen

	interesse in politieke vraagstukken	politiek cynisme	politiek zelfvertrouwen	opkomst bij TK- verkiezingen	conventionele politieke participatie	onconventionele politieke participatie	autoritarisme	ethnocentrisme
intercept	1,46**	1,27**	1,19**	1,41**	1,37**	1,41**	1,21**	0,83**
score vóór het volgen van maatschappijleer	0,57**	0,30**	0,29**	0,54**	0,38**	0,39**	0,42**	0,46**
maatschappijleer	0,55**	-	0,33**	0,32**	0,62**	0,40**	-	-
<i>interactie-effecten:</i>								
sekses * maatschappijleer	-	-	-	-	-	-	-	-
opleidingsniveau * maatschappijleer	-	-	-	-	-	-	-	-
bevolkingsgroep * maatschappijleer	-	-	-	-	-	-	-	-
sociale achtergrond * maatschappijleer	-	-	-	-	-	-	-	-
denominatie * maatschappijleer	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>controle-variabelen:</i>								
sekses	-0,21**	-0,08**	-	-0,21**	-	-0,24**	-0,13**	-0,19**
opleidingsniveau	0,17**	-	0,13**	0,11**	0,25**	0,09**	-0,07**	-0,16**
bevolkingsgroep	-	0,14*	-0,20**	-	-	-	-	-0,18**
sociale achtergrond	-	-	-	-	-	-	-	-
* opleidingsniveau vader	0,03**	-0,03**	0,03**	0,02**	0,05**	-	-0,03**	-0,05**
* opleidingsniveau moeder	-	-	0,03**	-	0,05**	-0,04**	-	-
denominatie	-	-	-	-	0	0	0	0
* geen godsdienst (ref.)	-	-	-	-	0,03	-0,06	0,05**	0,11**
* Rooms-Katholiek	-	-	-	-	0,18*	-0,11	0,12**	-0,03
* Nederlands-Hervormd	-	-	-	-	0,15	-0,28**	0,07*	0,11*
* Gereformeerd	-	-	-	-	0,37**	-0,07	0,08	-0,02
* overig	-	-	-	-	-	-	-	-
variantie tussen scholen	0,019	0	0,005	0,016	0,038	0,036	0,057	0,032
variantie tussen docenten	0	0,001	0	0	0	0	0	0
variantie tussen leerlingen	1,305	0,558	0,838	0,832	2,458	1,688	0,375	0,681

p < .10 (tweezijdig)
p < .05 (tweezijdig)

K. Wittebrood: Beïnvloeding van politieke houdingen via maatschappijleer?

ven is de eerste hypothese getoetst (β_2). Deze hypothese veronderstelt dat leerlingen die maatschappijleer als eindexamen hebben gevolgd een grotere toename in politieke betrokkenheid en politieke tolerantie vertonen dan leerlingen die maatschappijleer als verplicht vak hebben gevolgd. Als deze hypothese juist is, zouden de geschatte parameters dus een positief teken moeten hebben. Voor vijf van de acht politieke houdingen is inderdaad een positief effect gevonden. Maatschappijleer als eindexamenvak draagt echter niet meer bij aan politiek cynisme, autoritarisme en ethnocentrisme dan het verplichte vak. Vooral politieke betrokkenheid wordt dus beïnvloed door het eindexamenvak, terwijl voor de toename in politieke tolerantie geen effect van het eindexamenvak wordt gevonden.

Met de modellen is ook de tweede hypothese getoetst. Deze stelt dat leerlingen die tot een sociale categorie behoren die minder politiek betrokken en politiek tolerant is een grotere toename in politieke betrokkenheid en politieke tolerantie vertonen nadat zij maatschappijleer als eindexamenvak hebben gevolgd dan leerlingen die tot een sociale categorie behoren die meer politiek betrokken en politiek tolerant is. Om deze hypothese te toetsen zijn ook interactie-effecten opgenomen tussen aan de ene kant de variabele maatschappijleer en aan de andere kant de variabelen sekse, opleidingsniveau, bevolkingsgroep, sociale achtergrond en denominatie. De geschatte parameters die de grootte van deze interactie-effecten weergeven, zijn echter niet significant. Op basis van deze resultaten kan dus worden geconcludeerd dat voor geen van de politieke houdingen en voor geen van de sociale categorieën heeft maatschappijleer een compenserende werking. Deze hypothese moet dus worden verworpen.

In de modellen zijn tevens variabelen opgenomen die er toe dienen de beide hypothesen strenger te toetsen. In de tweede rij is het effect weergegeven van de score op een politieke houding vóór het volgen van maatschappijleer (β_1). Deze variabele is opgenomen in de modellen om rekening te kunnen houden met het beginniveau van de leerlingen. De leerlingen die maatschappijleer als eindexamenvak hebben gevolgd zijn immers vóór het volgen van maatschappijleer al meer politiek betrokken en meer politiek tolerant dan leerlingen die verplicht maatschappijleer hebben gevolgd (zie noot 3). Door rekening te houden met het beginniveau van de leerlingen kan echter een goede schatting worden verkregen van het effect van het eindexamen maatschappijleer.

Daarnaast is bij de toetsing van de hypothesen rekening gehouden met een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen, namelijk sekse, opleidingsniveau, bevolkingsgroep, sociale achtergrond en denominatie. De bijbehorende parameters geven aan of de verandering in politieke betrokkenheid en politieke tolerantie verschillend is voor bepaalde sociale categorieën. Het model ter verklaring van de verandering in interesse in politieke vraag-

stukken laat bijvoorbeeld zien dat de toename in interesse voor meisjes kleiner is dan voor jongens. Voor vwo-leerlingen geldt dat hun interesse meer toeneemt dan die van havo-leerlingen en ook de leerlingen met een hogere sociale achtergrond vertonen een grotere toename in interesse in politieke vraagstukken. De verandering in de politieke houdingen verschilt dus voor bepaalde sociale categorieën. In het algemeen geldt dat de politieke ongelijkheid is toegenomen tussen de beide meetmomenten van dit onderzoek.

8. Conclusies

Uit dit onderzoek blijkt dat maatschappijleer als eindexamenvak een grotere bijdrage levert aan de politieke betrokkenheid van leerlingen dan maatschappijleer als verplicht vak. Leerlingen die het eindexamenvak maatschappijleer hebben gevolgd laten een grotere toename zien in hun interesse in politieke vraagstukken, politiek zelfvertrouwen, intentie tot deelname aan Tweede-Kamerverkiezingen en het gebruik van conventionele en onconventionele vormen van politieke participatie. Het eindexamenvak levert geen bijdrage aan de vermindering van het politiek cynisme. Maatschappijleer als eindexamenvak levert ook geen bijdrage aan de toename van politieke tolerantie. De toename in tolerantie is bij leerlingen die maatschappijleer als eindexamenvak hebben gevolgd even groot als die van leerlingen die verplicht maatschappijleer hebben gevolgd. De veronderstelling dat het eindexamenvak mogelijk een compenserende werking heeft, en de politieke ongelijkheid zou kunnen verkleinen, blijkt niet juist te zijn. Het effect van het eindexamenvak maatschappijleer verschilt niet voor sekse, opleidingsniveau, bevolkingsgroep, sociale achtergrond en denominatie. De conclusie uit dit artikel dat het via maatschappijleer mogelijk is de politieke houdingen van leerlingen te veranderen is verrassend omdat in Nederland het beeld overheerst dat het formele curriculum slechts weinig invloed kan uitoefenen op houdingen. Uit dit onderzoek blijkt dat dit dus wel degelijk mogelijk is.

* Een eerdere versie is gepresenteerd op de Sociaal-wetenschappelijke Studiedagen tijdens de sessie 'Burgerschap, onderwijs en ongelijkheid' (7 en 8 april 1994). Voor kritiek op een vorige versie van dit artikel bedank ik de leden van de vakgroep Politicologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Dit onderzoek is uitgevoerd met steun van de Nederlandse Organisatie van Wetenschappelijk Onderzoek (NWO-projectnummer 430-224-001).

Noten

1. Zie Heater (1990) voor een overzicht van de ontwikkeling in de ideeën over burgerschap.
2. Eén reden hiervoor is dat de tot dusver ontwikkelde instrumenten om attitudes te toetsen zeer ingewikkeld zijn. Daarnaast maken de attitudes geen deel uit van de centrale examinering omdat de precieze invulling van de genoemde attitudes en de mate waarin de leerlingen daar blijf van dienen te geven sterk afhangt van de visie op mens, maatschappij en onderwijs (TK 1984-85: 28).
3. Leerlingen die maatschappijleer als eindexamenvak hebben gekozen, hebben meer interesse in politieke vraagstukken en denken vaker gebruik te gaan maken van conventionele en onconventionele vormen van politieke participatie. Bovendien zijn zij minder autoritair en etnocentristisch dan leerlingen die het verplichte vak maatschappijleer volgen. De verdeling van de leerlingen over het verplichte niet-eindexamenvak en het eindexamenvak maatschappijleer verschilt ook naar sociale kenmerken. De grootste verschillen zijn gevonden voor sekse: maatschappijleer als eindexamenvak wordt vooral door meisjes gevolgd.
4. Van deze scholen zijn er 159 random geselecteerd en benaderd met het verzoek mee te werken aan het onderzoek. Om van voldoende leerlingen gegevens te verkrijgen die eindexamen zouden doen in maatschappijleer, zijn alle scholen die in het schooljaar 1991/92 dit vak aanboden op havo- en/of vwo-eindexamenniveau benaderd. Totaal zijn 167 scholen gevraagd mee te werken aan het onderzoek. Van deze scholen hebben uiteindelijk 76 scholen hun medewerking verleend aan het eerste gedeelte van het onderzoek, waarvan 10 scholen maatschappijleer als eindexamenvak aanboden.
5. Uiteindelijk hebben 10.058 leerlingen die tot het representatieve deel van het onderzoek gerekend kunnen worden een vragenlijst ingevuld. Daarnaast hebben 879 leerlingen van scholen die extra zijn benaderd omdat zij maatschappijleer als eindexamenvak aanbieden, hun medewerking verleend aan het onderzoek.
6. Behalve leerlingen hebben bij het eerste gedeelte van het onderzoek de docenten maatschappijleer een vragenlijst ingevuld (N=92). Deze vragenlijst had vooral betrekking op het lesprogramma van het vak maatschappijleer zoals dit door de docent wordt gegeven en op zijn of haar opvattingen over het schoolvak maatschappijleer.
7. Aan het tweede deel van het onderzoek hebben 65 van de 76 scholen meegewerkt. Op meer dan de helft van deze scholen werd maatschappijleer niet meer aan dezelfde leerlingen gegeven, omdat deze scholen maatschappijleer-programma in één jaar aanbieden. Op deze scholen was de medewerking van andere, mogelijk minder betrokken, docenten nodig. In plaats van het invullen van de vragenlijst tijdens een les maatschappijleer, werd de vragenlijst daar ingevuld tijdens een les in Nederlands of Engels. Het was niet op alle scholen mogelijk de vragenlijsten te laten invullen door alle leerlingen in de eindexamenklassen.
8. Er zijn twee redenen waarom niet alle leerlingen die aan het tweede gedeelte van het onderzoek hebben meegewerkt tot het panel behoren. In de eerste plaats heeft een deel van de leerlingen wel beide keren meegewerkt, maar één van beide keren hun naam niet ingevuld. Hierdoor was het niet mogelijk de gegevens van deze leerlingen te koppelen. In de tweede plaats, heeft een deel van de leerlingen alleen aan het tweede gedeelte van het onderzoek meegewerkt, maar niet aan het eerste, omdat zij het vorige schooljaar niet geslaagd waren voor hun eindexamen. Deze leerlingen zijn dus toegevoegd aan de survey. Om na te gaan in hoeverre de panel-uitval selectief is, is voor elk van de politieke houdin-

gen een logistisch lineair regressie-model geschat. De afhankelijke variabele in deze modellen heeft steeds de waarde 0 voor leerlingen die alleen aan het eerste deel van het onderzoek hebben meegewerkt (en dus de panel-uitval representeren) en de waarde 1 voor leerlingen die beide keren aan het onderzoek hebben meegewerkt. In elk van de modellen is steeds één politieke houding opgenomen, evenals de variabelen sekse, opleiding, bevolkingsgroep, sociale achtergrond en denominatie. De resultaten laten zien dat er sprake is van selectieve uitval naar sociale achtergrond en denominatie. Leerlingen waarvan de ouders relatief hoog zijn opgeleid, alsmede gelovige leerlingen, zijn vaker in het panel opgenomen dan op basis van de oorspronkelijke gegevens mag worden verwacht. Daarnaast is er sprake van selectieve uitval naar de politieke houdingen die in dit artikel centraal staan: leerlingen die in het panel zijn opgenomen, hebben meer interesse in politieke vraagstukken, denken vaker te gaan stemmen bij Tweede-Kamerverkiezingen en denken vaker gebruik te gaan maken van conventionele en onconventionele vormen van politieke participatie. De gerapporteerde selectieve uitval leidt waarschijnlijk niet tot problemen omdat de richting van de uitval ervoor zorgt dat de hypothesen strenger worden getoetst. Wanneer de hypothesen worden bevestigd, zorgt de selectieve uitval juist voor meer zekerheid dat de hypothesen correct zijn.

9. Deze variabele heeft de waarde (0) als leerlingen dit vak verplicht hebben gevolgd en de waarde (1) als leerlingen dit vak als eindexamenvak hebben gevolgd.

10. De variabele *seks* is gecodeerd als (0) voor jongens en (1) voor meisjes, *opleidingsniveau* is gecodeerd als (0) voor leerlingen op het havo en (1) voor leerlingen op het vwo, en *bevolkingsgroep* als (0) voor leerlingen die zichzelf tot de Nederlandse bevolking rekenen en als (1) voor de leerlingen die dat niet doen. De *sociale achtergrond* van de leerlingen is gebaseerd op de opleiding van beide ouders. Voor wat betreft *denominatie* zijn de leerlingen onderscheiden in niet-gelovig, rooms-katholiek, protestant, gereformeerd en overige.

11. Aan het multiniveau model worden daarom de volgende vergelijkingen toegevoegd:

$$\beta_{ijk} = \gamma_{ok} + u_{jk}$$

$$\gamma_{ok} = \delta_o + v_k$$

De term γ_{ok} geeft de gemiddelde score aan op een bepaalde politieke houding ná het volgen van maatschappijleer van alle leerlingen op school k . De storingsterm u_{jk} verwijst naar alle verklarende variabelen op docentniveau die niet in het model zijn opgenomen ter verklaring β_{ijk} . De term δ_o geeft de algemene score weer op de afhankelijke variabele. De storingsterm v_k verwijst naar alle verklarende variabelen op school niveau die niet in het model zijn opgenomen ter verklaring van γ_{ok} . In dit artikel is geen gebruik gemaakt van de mogelijkheid in de genoemde vergelijkingen docent kenmerken, respectievelijk school kenmerken, op te nemen. Bij het schatten van de parameters van de multiniveau modellen is gebruik gemaakt van ML3 (Prosser, Rasbash & Goldstein 1991).

Literatuur

- Alwin, D.F., R.L. Cohen & T.M. Newcomb (1991), *Political attitudes over the life span: the Bennington women after fifty years*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Alwin, D.F. (1994), 'Aging, personality, and social change: the stability of individual differences over the adult life span'. In: D.L. Featherman, R.M. Lerner & M. Perlmutter (red.), *Life-span development and behavior* (volume 12). Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p.135-85.
- Anker, H., & E.V. Oppenhuys (1993), *Dutch Parliamentary Election Study 1989*. Amsterdam: Steinmetz Archive/SWIDOC.
- Barnes, S., & M. Kaase (1974), *Political action: mass participation in five western countries*. Beverly Hills: Sage.
- Bryk, A.S., & S.W. Raudenbush (1992), *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Newbury Park: Sage.
- Campbell, A., P.E. Converse, W.E. Miller & D.E. Stokes (1960), *The American voter*. New York: John Wiley & Sons.
- Cook, T.D., & D.T. Campbell (1979), *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Dekker, H. (1986), *Politiek op school: verslag van een onderzoek naar de doelstellingen van intentionele politieke socialisatie van leerkrachten maatschappijleer* (proefschrift RUG).
- Denver, D., & G. Hands (1990), 'Does studying politics make a difference? the political knowledge, attitudes and perceptions of school students'. *British Journal of Political Science* 20, p.263-88.
- Deth, J.W. van, & J.C.P.M. Vis (1985), 'Effecten en effectiviteit van maatschappijleer'. *Civis Mundi* 24, 20-31.
- Eisinga, R.N., & P.L.H. Scheepers (1989), *Etnocentrisme in Nederland: theoretische en empirische modellen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS).
- Elsinga, E. (1985), *Politieke participatie in Nederland: een onderzoek naar ontwikkelingen in politieke participatie in Nederland gedurende de jaren zeventig*. Amsterdam: CT-press.
- Farnen, R.F. (1990), *Integrating political science, education and public policy: international perspectives on decision-making, systems theory and socialization research*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gerritsen, R.J., & C.A.C. Klaassen (1991), *Leren denken over de maatschappij: een programma voor de bovenbouw havo/vwo*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO).
- Gilsing, R. (1991), *De politieke participatie van migranten in Nederland*. Nijmegen: De Wetenschapswinkel.
- Goldstein, H. (1987), *Multilevel models in educational and social research*. London: Griffin.
- Greenstein, F.I. (1969), *Children and politics* (revised edition). New Haven: Yale University Press.
- Griff, W. van de, W. de Vos & J. Meloen (1991), *Antisemitisme en autoritarisme onder scholieren*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Hagenaars, J.A. (1990), *Categorical longitudinal data: log-linear panel, trend and cohort analysis*. Newbury Park: Sage.
- Hagendoorn, L., & J. Janssen (1983), *Rechtsomkeer: rechtsextreme opvattingen bij leerlingen van middelbare scholieren*. Baarn: Ambo.
- Hart, J.J.M. de (1990), *Levensbeschouwelijk en politieke praktijken van Nederlandse middelbare scholieren*. Baarn: Ambo.
- Heater, D. (1990), *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*. London: Longman.
- Hoogerwerf, A. (1988), 'De bijdrage van de politicologie tot de politieke en sociale vorming'. In: H. Tierolf (red.), *Sociale wetenschappers over maatschappijleer*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO), p.49-63.
- Jennings, M.K., & J.W. van Deth et al. (1990), *Continuities in political action: a longitudinal study of political orientations in three western democracies*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jennings, M.K., & R.G. Niemi (1974), *The political character of adolescence: the influence of families and schools*. Princeton: Princeton University Press.

- Jennings, M.K., & R.G. Niemi (1981), *Generations and politics: a panel study of young adults and their parents*. Princeton: Princeton University Press.
- Jennings, M.K., K.P. Langton & R.G. Niemi (1974), 'Effects of the high school civics curriculum'. In: M.K. Jennings & R.G. Niemi, *The political character of adolescence: the influence of families and schools*. Princeton: Princeton University Press, p.181-206.
- Judd, C.M., & D.A. Kenny (1981), *Estimating the effects of social interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kallen, Th. van der (1987), 'De lange weg naar de consensus'. In: Th. van der Kallen (red.), *Contouren van maatschappijleer*. Almere: Versluys, p.1-32.
- Langton, K.P. (1969), *Political socialization*. New York: Oxford University Press.
- Langton, K.P., & M.K. Jennings (1968), 'Political socialization and the high school civics curriculum in the United States'. *American Political Science Review* 62, p.852-867.
- Leijenaar, M.H. (1989), *De geschade heerlijkheid: politiek gedrag van vrouwen en mannen in Nederland, 1918-1988*. 's-Gravenhage: SDU.
- Marwijk Kooij, L. van (1975), 'Sociale bewustwording op school: teveel gevraagd of niet genoeg?'. *Jeugd en Samenleving* 5, p.507-8.
- Markus, G.B. (1979), *Analyzing panel data*. London: Sage.
- Meeuws, W., & H. 't Hart (red.) (1993), *Jongeren in Nederland: een nationaal survey naar ontwikkeling in de adolescentie en naar intergeneratiele overdracht*. Amersfoort: Academische Uitgeverij Amersfoort.
- Merelman, R.M. (1971), *Political socialization and educational climates: a study of two school districts*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Milbrath, L.W., & M.L. Goel (1977), *Political participation: how and why do people get involved in politics?*. Chicago: Rand McNally.
- Prosser, R., J. Rasbash & H. Goldstein (1991), *ML3 software for three-level analyses: users' guide for v.2*. London: Institute of Education.
- Raaijmakers, Q. (1993), 'Opvattingen over politiek en maatschappij'. In: W. Meeuws & H. 't Hart (red.), *Jongeren in Nederland: een nationaal survey naar ontwikkeling in de adolescentie en naar intergeneratiele overdracht*. Amersfoort: Academische Uitgeverij Amersfoort, p.106-132.
- Randall, V. (1987), *Women and politics: an international perspective* (second edition). Chicago: University of Chicago Press.
- TK (1984-85), *Naar een eindexamen maatschappijleer: advies uitgebracht door de Werkgroep Eindexamen Maatschappijleer*, ingesteld door de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen (18645, nr.3).
- Scheepers, P. & R. Eisinga (red.) (1991), *Onderdanig en tolerant: lacunes en controverses in autoritarisme-studies*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS).
- Sigel, R.S., & M.B. Hoskin (1981), *The political involvement of adolescents*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Verba, S., N.H. Nie & J. Kim (1978), *Participation and political equality: a seven-nation comparison*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vis, J.C.P.M. (1982), 'Over politieke oriëntatie bij jongeren, media en maatschappijleer'. *Civis Mundi* 21, p.1-17.
- Westholm, A., A. Lindquist & R.G. Niemi (1990), 'Education and the making of the informed citizen: political literacy and the outside world'. In: O. Ichilov (red.), *Political socialization, citizenship education, and democracy*. New York: Teachers College, p.177-204.
- WRR (1986), *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Bijlage A: Overzicht vraagstellingen politieke houdingen

A.1 Interesse in politieke vraagstukken

- Hoe vaak lees je iets over politiek in de krant?
 - Hoe vaak kijk jij naar het NOS-journaal, het RTL4-nieuws of het Jeugdjournaal?
 - Hoe vaak kijk jij naar t.v. programma's die politieke onderwerpen behandelen (bijvoorbeeld NOS-laet (in 1993: NOVA) of actualiteitenprogramma's)?
- Antwoordmogelijkheden: (1) (praktisch) nooit, (2) minder dan 1 keer per week, (3) 1 à 2 keer per week, (4) 3 à 4 keer per week en (5) (vrijwel) dagelijks.
- Er zijn mensen die vaak over politieke onderwerpen praten, terwijl anderen dat niet doen. Hoe vaak praat jij over politiek?
- Antwoordmogelijkheden: (1) nooit, (2) af en toe, (3) regelmatig en (4) vaak.
- Ben jij zeer geïnteresseerd in de politiek?
- Antwoordmogelijkheden: (1) niet, (2) weinig, (3) tamelijk en (4) zeer geïnteresseerd.
- Een Mekkenschaal-analyse levert de volgende resultaten op en resulteerde in een schaal die van 0 tot 5 loopt:

items interesse in politieke vraagstukken	'positieve' scores	diff.	H _i
subjectieve politieke interesse	3,4	.32	.57
kijken naar journaal	4,5	.37	.47
lezen over politiek in krant	3,4,5	.52	.51
praten over politiek	2,3,4	.68	.50
kijken naar actualiteitenprogramma's	3,4,5	.77	.47

schaalcoëfficiënt H = .51

rho = .70

A.2 Politiek cynisme

- Tegen beter weten in beloven politici meer dan ze kunnen waarmaken.
- Ministers en staatssecretarissen zijn vooral op hun eigenbelang uit.
- Kamerlid wordt je eerder door je politieke vrienden dan door je bekwaamheid.

Voor elk van deze uitspraken konden de leerlingen aangeven in hoeverre zij het met deze uitspraken eens waren. De antwoordcategorieën liepen van: (1) helemaal mee oneens tot (5) helemaal mee eens. Een Mekkenschaal-analyse levert de volgende resultaten op en resulteerde in een schaal die van 0 tot 3 loopt:

items politiek cynisme	'positieve' scores	diff.	H _i
zijn vooral op eigenbelang uit	4,5	.19	.53
politieke vrienden belangrijker dan bekwaamheid	3,4,5	.54	.47
beloven meer dan ze kunnen waarmaken	3,4,5	.89	.43

schaalcoëfficiënt $H = .48$

$\rho = .45$

A.3 Politiek zelfvertrouwen

- Kamerleden bekommeren zich niet om de mening van mensen zoals ik.
- De politieke partijen zijn alleen maar geïnteresseerd in de stemmen van mensen, niet in hun meningen.
- Mensen zoals ik hebben geen enkele invloed op wat de regering doet.
- Er stemmen zoveel mensen bij de verkiezingen, dat mijn stem er niet toe doet.

Voor elk van deze uitspraken konden de leerlingen aangeven in hoeverre zij hiermee eens waren. De antwoordcategorieën liepen van: (1) helemaal mee oneens tot (5) helemaal mee eens. Een Mokschaal-analyse levert de volgende resultaten op en resulteerde in een schaal die van 0 tot 4 loopt:

items politiek zelfvertrouwen	'positieve' scores	diff.	H_i
alleen geïnteresseerd in stemmen	2,3,4,5	.12	.46
bekommeren zich niet om mening	3,4,5	.32	.43
geen enkele invloed op regering	4,5	.62	.42
stem doet er niet toe	4,5	.87	.45

schaalcoëfficiënt $H = .44$

$\rho = .52$

A.4 Opkomst bij Tweede-Kamerverkiezingen

Stel dat er vandaag verkiezingen zouden worden gehouden voor de Tweede Kamer, en dat je daaraan mag deelnemen. Zou je dan gaan stemmen?

Antwoordmogelijkheden: (0) ik zou zeker niet gaan stemmen, (1) ik zou waarschijnlijk niet gaan stemmen, (2) ik twijfel tussen wel of niet stemmen, (3) ik zou waarschijnlijk gaan stemmen en (4) ik zou zeker gaan stemmen.

A.5 Politieke participatie

De inleiding van de vraag om de intentie tot politieke participatie te meten, luidt:

Hieronder staan een aantal activiteiten die je zou kunnen doen als je ergens tegen wilt protesteren of als je je mening duidelijk wilt maken aan andere mensen. Geef bij elke activiteit aan in hoeverre je je kan voorstellen dat je deze activiteit zal gaan uitvoeren.

Hierbij zijn in willekeurige volgorde twaalf vormen van politieke participatie gevraagd. Voor elke participatiemogelijkheid konden de leerlingen kiezen voor een positie op een schaal die loopt van 1 (als de leerling zich zeker niet kan voorstellen een dergelijke activiteit te gaan uitoefenen) tot 5 (als de leerling zich dat zeker kan voorstellen). Voor conventionele en onconventionele politieke participatie zijn afzonderlijke Mokschaalen geconstrueerd die de volgende resultaten opleveren en beide van 0 tot 6 lopen.

K. Wittebrood: Beïnvloeding van politieke houdingen via maatschappijleer?

items conventionele participatie	'positieve' scores	diff.	H_i
politieke affiches ophangen	4,5	.30	.53
handtekeningenactie organiseren	4,5	.46	.39
bijeenkomst over politiek bijwonen	3,4,5	.46	.46
bijwonen verkiezingsbijeenkomst	3,4,5	.51	.50
met politici spreken	2,3,4,5	.69	.50
handtekening zetten bij actie	4,5	.80	.33

schaalcoëfficiënt $H = .46$

$\rho = .75$

items onconventionele participatie	'positieve' scores	diff.	H_i
beschadigen eigendom anderen	3,4,5	.11	.60
politieke leuzen spuiten	3,4,5	.21	.52
bezetten van gebouwen	3,4,5	.32	.56
verkeer blokkeren	3,4,5	.34	.57
deelnemen boycotactie	3,4,5	.57	.61
deelnemen demonstratie	2,3,4,5	.82	.69

schaalcoëfficiënt $H = .46$

$\rho = .75$

A.6 Autoritarisme

- Het belangrijkste wat kinderen moeten leren is gehoorzaamheid en eerbied voor gezag.
- Jongeren worden soms opstandig, maar wanneer zij ouder worden, horen zij daar overheen te groeien en rustiger te worden.
- In een groep moet in de eerste plaats orde heersen.
- Oproerkraaiers en herieschoppers zouden veel forser moeten worden aangepakt dan meestal gebeurt.
- Wat jongeren op de eerste plaats moeten leren is zelfbeheersing en vastberadenheid.
- Een sterk persoon laat zijn gevoelens en emoties niet zien.
- De meeste sociale problemen zullen zijn opgelost als we ons op een of andere manier zouden kunnen ontdoen van krakers en woonwagenvolk.

Voor elk van deze uitspraken konden de leerlingen aangeven in hoeverre zij hiermee eens waren. De antwoordcategorieën liepen van: (1) helemaal mee oneens tot (5) helemaal mee eens. Van deze uitspraken is een Likertschaal geconstrueerd die van 0 tot 4 loopt. De Cronbach's α van deze schaal bedraagt .68.

A.8 Ethnocentrisme

- Werkloze Turken zou men zonder meer terug naar hun land moeten sturen.
- Met Marokkanen weet je nooit zeker of ze niet plotseling agressief zullen worden.
- Onze sociale voorzieningen zijn niet bedoeld voor gastarbeiders.
- Zigeuners zouden bij de grens teruggestuurd moeten worden.
- Buitenlanders vormen een bedreiging voor onze cultuur.
- Surinamers in ons land zouden veel van hun eigen sociale problemen oplossen als ze niet zo onverantwoordelijk, gemakzuchtig en kortzichtig waren.
- Gastarbeiders pikken de baantjes in van Nederlandse arbeiders.

Voor elk van deze uitspraken konden de leerlingen aangeven in hoeverre zij hiermee eens waren. De antwoordcategorieën liepen van: (1) helemaal mee oneens tot (5) helemaal mee eens. Van deze uitspraken is een Likertschaal geconstrueerd die van 0 to 4 loopt en waarvan de Cronbach's α .90 bedraagt.

Commentaar en discussie

Beslissen in een competitief overheidsbestel: Bureaupolitiek en bureaupolitisme nader be- schouwd

U. Rosenthal, H.G. Geveke en P. 't Hart^I

I. Bureaupolitiek, of de tanende eenheidssymboliek van politiek en bestuur

Ons politiek-bestuurlijke bestel is de afgelopen decennia sterk van gedaante veranderd. Zo'n veertig jaar geleden stond consensus nog hoog in het politieke en bestuurlijke vaandel geschreven. Overheden en ambtelijke instellingen werden geacht doelgericht en in harmonie met elkaar samen te werken ter verwezenlijking van het algemene belang en de neutrale uitvoering van politieke besluiten. Sindsdien hebben processen van ontzuiling, democratisering en openbaarheid het gefragmenteerde en pluriforme karakter van de overheid blootgelegd, met alle daarbij horende interne belangentegenstellingen.

Steeds vaker lijkt bestuurlijke consensus plaats te hebben gemaakt voor openlijke *bureaupolitiek*: door ambtelijke functionarissen en instellingen geëntameerde politieke processen en gedragingen als gevolg van belangenconcurrentie in het ambtelijk apparaat. Steeds vaker ook breekt het inzicht door dat zulke processen en gedragingen niet noodzakelijkerwijs negatief gewaardeerd hoeven te worden. Concurrentie in de overheidsbureaucratie houdt in dat geen belang moeiteeloos doorgedrukt kan worden. Concurrentie leidt veelal tot het mobiliseren van steun bij derden en het bepleiten van de eigen zaak in de openbaarheid. Dat dwingt ambtelijke instellingen ertoe voorstellen met argumenten te onderbouwen. De informatie die daardoor vrijkomt kan zowel de democratische controle op die instellingen als de kwaliteit van politiek-bestuurlijke besluitvorming ten dienste staan.

De belangenconcurrentie in het ambtelijk apparaat kan echter ook te ver doorschieten. Zoals bureaucratie kan verworden tot bureaucratisme, kan excessieve bureaupolitiek tot *bureaupolitisme* leiden. Bureaupolitisme kenmerkt zich door uitkomsten die in de weg staan van ordentelijk bestuur: de onmogelijkheid om tot overeenstemming en besluitvorming te geraken (bureaupolitieke verlamming); de noodzaak om onevenredig veel energie en tijd te steken in de besluitvorming (bureaupolitieke inefficiëntie); de tot-