

20052

Ts Oct 644

Verandering van de perceptie van televisiegeweld via een lesprogramma: effecten op korte en middellange termijn*

M. W. VOOIJS en T. H. A. VAN DER VOORT

*Sectie Kind & Media
Rijksuniversiteit Leiden*

Samenvatting

Om kinderen van tien tot twaalf jaar te leren kritischer naar geweldbeelden op de televisie te kijken, is een negen lessen tellend lesprogramma ontwikkeld. De korte-termijn-effecten van het lesprogramma zijn in een tweetal quasi-experimentele veldstudies vastgesteld. In dit artikel wordt het tweede evaluatie-experiment besproken, evenals een recent afgesloten 'follow-up'-studie waarin voor een deelgroep uit het experiment is vastgesteld wat er twee jaar na dato nog van de initiële leseffecten over is. Gebruik is gemaakt van een opzet met voor- en nametingen, waarbij negen klassen het lesprogramma ontvangen en negen klassen als controle dienen. Om na te gaan in hoeverre de lessen de kloof tussen de kinderlijke en 'volwassen' perceptie van televisiegeweld overbruggen, is daarnaast vastgesteld hoe een normgroep van PA-studenten televisiegeweld percipieert. Het experiment wijst uit, dat kinderen door de lessen het geweld van de 'goede partij' ernstiger nemen en minder snel goedkeuren. Daarnaast leidt het lesprogramma tot meer kennis en een verlaging van de werkelijkheidswaarde die aan geweldfilms wordt toegekend. Blijkens de 'follow-up'-studie zijn de twee laatst genoemde effecten, en deze alleen, ook twee jaar later nog aantoonbaar aanwezig.

1 Inleiding

Bestaat de Westeuropese literatuur over televisie-opvoeding vooral uit bespiegelingen omtrent de bijdrage die de school kan leveren, in

de Verenigde Staten is de koe daadwerkelijk bij de horens gepakt. In de afgelopen tien jaar is in de Verenigde Staten een reeks zogeheten *televisiecurricula* ontwikkeld, concrete lesprogramma's die erop gericht zijn kinderen tot kritische consumenten van de televisie te vormen (Corder-Bolz, 1982). De betreffende curricula zijn vervaardigd vanuit de overtuiging dat de televisie een socialisator is die zowel heilzame als ongunstige invloeden op de kennis, meningen, houdingen en het gedrag van het opgroeiende kind kan hebben. De ontwikkelde televisiecurricula beogen de gewenste invloeden te bevorderen en de ongewenste invloeden tegen te gaan of te verkleinen (Pearl, 1982).

Dit tracht men te bereiken door kinderen zogenoemde *kritische kijkvaardigheden* aan te leren. Welke soorten kritische kijkvaardigheden onderscheiden kunnen worden en hoe zij onderling samenhangen is nog goeddeels onbekend, en het onderzoek hiernaar staat nog duidelijk in de kinderschoenen (Corder-Bolz, 1982). De vaardigheden die de televisiecurricula willen aanbrengen zijn dan ook voornamelijk op basis van aprioristische overwegingen geselecteerd. De bestaande curricula zijn gericht op uiteenlopende doelstellingen als het leren hanteren van het eigen kijkgedrag, het verwerven van inzicht in het televisiebedrijf en de wijze waarop televisieprogramma's worden geproduceerd, het leren zien van verschillen tussen de op de televisie gepresenteerde werkelijkheid en de realiteit, het op waarde leren schatten van de informatie die via de televisie wordt aangedragen, en het leren onderkennen van mogelijke effecten van het mediumgebruik op de eigen houdingen en gedragingen (Anderson, 1983). Naast *algemene* curricula die breed van opzet zijn en de meeste genoemde doelstellingen bestrijken, zijn er *specifieke* curricula die een beperkte doelstelling hebben en op slechts één aspect van het televisieaanbod gericht zijn, meestal televisiereclame of televisiegeweld.

Tot op heden is slechts bij een minderheid van de televisiecurricula nagegaan wat zij fei-

*De studie naar de korte-termijn-effecten van het lesprogramma is met steun van de SVO uitgevoerd (SVO-project 0543).

telijk bij kinderen tweewegbrengen. De beschikbare evaluatiestudies hebben alle betrekking op lespakketten die aan basisschool-kinderen zijn verstrekt. In studies van de werking van algemene televisiecurricula zijn de effecten primair op kennisniveau vastgesteld (Singer, Singer & Zuckerman, 1980; Rapaczynski, Singer & Singer, 1982; Singer & Singer, 1983; Dorr, Graves & Phelps, 1980; Abelman & Courtright, 1983). In dat opzicht waren de lesprogramma's ook succesvol: alle curricula leidden tot meer kennis van de televisie, zij het dat het leseffect soms het grootst was bij de jongste leeftijdsgroep die in het onderzoek was betrokken (Singer & Singer, 1983; Abelman & Courtright, 1983). In hoeverre deze curricula ook tot een kritischer perceptie van televisie-inhouden leidden, is nauwelijks onderzocht. In twee studies werd nagegaan of de lesprogramma's in een verlaging van de werkelijkheidswaarde die kinderen aan televisieprogramma's toekennen resulteerden (verlaging realiteitsperceptie van de televisie), hetgeen niet (Dorr et al., 1980) of slechts marginaal (Abelman & Courtright, 1983) werd aange-toond. Evenmin slaagden Singer en Singer (1983) erin aan te tonen, dat hun lesprogramma tot een meer selectief kijkgedrag leidde.

Daarnaast zijn enkele studies verricht naar de effecten van specifieke curricula over televisiereclame (Roberts, Christenson, Gibson, Mooser & Goldberg, 1980; Triplett, 1981; Feshbach, Feshbach & Cohen, 1982; Donohue, Henke & Meyer, 1983; Desmond & Jeffries-Fox, 1983). De betreffende curricula leidden niet alleen tot meer kennis van zaken, maar resulteerden ook in een kritischer (en sceptischer) visie op reclamespotjes. Wel bleek uit één onderzoek (Roberts et al., 1980) dat alleen kinderen van tien jaar of jonger baat bij de instructie hadden; de oudere kinderen waren reeds uit zichzelf voldoende geïnformeerd. Daarnaast constateerden Donohue et al. (1983) de sterkste leseffecten bij de kinderen die het meest intelligent waren.

Ten slotte zijn enkele specifieke curricula over televisiegeweld op effect onderzocht (Doolittle, 1975; Rosenfeld, Maloney, Huesmann, Eron, Fischer & Musonis, 1978; Huesmann, Eron, Klein, Brice & Fischer, 1983). In elk van deze drie curricula werd geprobeerd door middel van een verlaging van de realiteitsperceptie van geweldfilms de agressiestimulerende invloed van televisiegeweld, en

daarmee ook de agressiviteit van kinderen, in te perken. In de studies van Doolittle (1975) en Rosenfeld et al. (1978) moest echter achteraf worden geconstateerd dat de beoogde vermindering van de realiteitsperceptie niet tot stand was gebracht en derhalve werd ook het beoogde doel (agressievermindering) niet bereikt. In het onderzoek van Huesmann et al. (1983) kwam de voorgestane verlaging van de realiteitsperceptie wel tot stand, en ook de gemeten agressiviteit ging omlaag. Omdat de verstrekte instructie geen enkel misverstand over de bedoelingen van de onderzoekers liet en de onderzochten wisten dat de agressiemeting in het kader van dit experiment plaatsvond, is het echter niet uitgesloten dat de gevonden agressievermindering aan een sociaal wenselijkheidseffect moet worden toegeschreven.

Afgaand op de uitkomsten van de tot nu toe uitgevoerde evaluatiestudies lijkt het doelstellingenbereik waarop televisiecurricula kunnen ingrijpen nogal beperkt te zijn. Het enige dat ondubbelzinnig vaststaat is dat televisiecurricula de kennis van de televisie kunnen vergroten. En zelfs kennisvermeerdering treedt niet zonder meer op, want de leereffecten waren soms het grootst bij kinderen van tien jaar of jonger, hetgeen suggereert dat de informatie in kwestie aan oudere kinderen reeds goeddeels bekend was. De pogingen om de percepties van kinderen te veranderen waren duidelijk minder succesrijk. Weliswaar werden kinderen tot een kritischer kijk op televisiereclame gebracht, zij het dat ook hierbij soms inzichten werden overgebracht die aan kinderen van tien jaar of ouder reeds bekend waren, maar de pogingen om de realiteitsperceptie van de televisie te verlagen slaagden vaker niet dan wel. Ten slotte is niet of in elk geval niet overtuigend aangetoond dat het mogelijk is om met televisiecurricula veranderingen op gedragsniveau tot stand te brengen.

Het succes dat feitelijk blijktens de evaluatiestudies met de televisiecurricula is bereikt, behoeft echter niet maatgevend te zijn voor wat in principe met televisiecurricula bereikt kan worden. Met name is het denkbaar dat de curriculumeffecten gunstiger waren uitgevallen als bij de vervaardiging van de curricula meer aandacht was besteed aan een tweetal stappen die ons inziens nimmer mogen worden overgeslagen. Ten eerste dient voorafgaand aan de vervaardiging van een televisiecurriculum via een doelstellingenonderzoek te

worden vastgesteld of de gestelde doelen wel het nastreven waard zijn. Dit is noodzakelijk omdat het begrip dat kinderen van televisieprogramma's hebben in een aantal opzichten ook zonder bemoeienis van de school met klimmende leeftijd toeneemt, enerzijds omdat de algemene ervaring en de ervaring met de televisie zelf toeneemt en anderzijds door de rijping van cognitieve vaardigheden (Greenfield, 1984). Door voorafgaand aan de ontwikkeling van de lessen het entreegedrag van de doelgroep te onderzoeken, evenals de ontwikkeling van dat gedrag op middellange termijn, kan worden voorkomen dat informatie wordt verstrekt die de doelgroep reeds bekend is of binnen een afzienbare termijn uit zichzelf verwerft. Een tweede noodzakelijke stap is dat voorafgaand aan het definitieve evaluatie-onderzoek in *try-outs* wordt nagegaan of de in de lessen aangedragen informatie wel overkomt. Want als de lessen in dat opzicht reeds falen, kan men ook verder reikende doelstellingen als perceptie- en gedragsveranderingen niet bereiken.

Ook de evaluatiestudies zelve zijn voor verbetering vatbaar. De werking van de curricula is doorgaans slechts aan de hand van één of enkele criteria vastgesteld, waardoor geen volledig beeld ontstaat van wat zij feitelijk vermogen. Daarnaast is onvoldoende gelet op welke typen kinderen het meest (of het minst) van de lessen profiteren. Dergelijk onderzoek kan uitwijzen of kinderen die qua entreegedrag het meest voor de betreffende lessen in aanmerking komen er ook daadwerkelijk van profiteren. Ten slotte is, met uitzondering van het onderzoek van Singer et al. (1980) waarin de effecten na drie maanden werden vastgesteld, niet vastgesteld wat er op termijn met de initieel vastgestelde curriculumeffecten gebeurt. Juist bij televisiecurricula is dit van belang, omdat het denkbaar is dat de aanvankelijk geboekte leerwinst door rijping weer ongedaan wordt gemaakt.

Bij de vervaardiging van het televisiecurriculum dat in deze bijdrage ter discussie staat – een lesprogramma dat beoogt kinderen van tien tot twaalf te leren kritischer naar geweldbeelden op de televisie te kijken – hebben de twee eerder als noodzakelijk aangemerkte stappen ruime aandacht gekregen. Alvorens tot de ontwikkeling van het lesprogramma over te gaan is in een afzonderlijke voorstudie nagegaan of de vooraf geformuleerde lesdoel-

stellingen inderdaad het nastreven waard zijn (Van der Voort, 1982, 1986). En voordat het lesprogramma aan een summatieve evaluatie is onderworpen, is het meermaals uitgetoet en aan de hand van formatieve evaluatiegegevens bijgesteld (Van der Voort & Vooijs, 1984). Eerst daarna is de werking van het lesprogramma in een tweetal quasi-experimentele veldstudies bepaald. De eerste veldstudie blijft hier onbesproken (zie: Van der Voort, Vooijs & Bakker, 1984). In deze bijdrage komt de tweede, wat grootschaliger evaluatiestudie aan de orde, evenals een recent afgesloten follow-up-studie waarin voor een deelgroep is vastgesteld wat er twee jaar later nog van de initieel vastgestelde leseffecten over is. Hierin is mede aandacht gegeven aan de typen leerlingen die het meest baat bij het lesprogramma hebben. Tevens is onderzocht in welke mate kinderen ten gevolge van de lessen naar een 'volwassen' perceptie van televisiegeweld zijn opgeschoven.

2 *Het lesprogramma*

2.1 *Doelstellingen*

In tegenstelling tot de eerder besproken Amerikaanse curricula over televisiegeweld beoogt het door ons ontwikkelde lesprogramma niet de kinderlijke agressiviteit te verminderen. Een dergelijk oogmerk lijkt ons te hoog gegrepen, omdat het ons inziens niet mogelijk is om met een geïsoleerde en kortdurende interventie een diep geworteld kenmerk als de kinderlijke agressiviteit te verminderen (Van der Voort, 1980). Wel wil het lesprogramma kinderen leren geweldbeelden op de televisie, in het bijzonder het geweld uit speelfilms en televisieseries, beter te doorzien en op waarde te schatten.

Mede op basis van de gehouden voorstudie waarin werd nagegaan hoe kinderen van negen tot twaalf jaar geweldfilms waarnemen en beleven (Van der Voort, 1982), is de algemene doelstelling van het lesprogramma geconcretiseerd in drie specifieke lesdoelstellingen. Ten eerste moet het lesprogramma ertoe leiden dat kinderen het vertoonde geweld als minder gewoon gaan ervaren en de ernst ervan beter gaan inzien. Blijkens de voorstudie vatten kinderen uit het onderzochte leeftijdsbereik met klimmende leeftijd het gebruik van geweld allengs lichter op en kinderen die veel geweld-

films zien blijken sterker te zijn 'afgestompt' dan kinderen die weinig kijken (Van der Voort, 1982). Met de eerste doelstelling keert het lesprogramma zich tegen dit gewenningsverschijnsel en wordt getracht kinderen weer te 'resensibiliseren'. Dit is met name nodig voor het geweld van de 'goede partij', want de geweldacties van de *bad guys* nemen kinderen reeds uit zichzelf ernstig op (Van der Voort, Vooijs & Bakker, 1984).

Ten tweede wil het lesprogramma dat kinderen minder voetstoots akkoord gaan met de geweldacties die zij op de televisie zien en kritischer gaan nadenken over de omstandigheden waaronder het gebruik van geweld is toegestaan. Ook dit streven is toegespitst op het geweld dat door de 'held' wordt gebruikt. Want blijkens de voorstudie wijzen kinderen het geweld van de 'slechte partij' reeds uit zichzelf af, terwijl de 'goede partij' in de ogen van veel kinderen geen kwaad kan doen (Van der Voort, 1982).

Ten slotte wil het lesprogramma dat kinderen beter gaan inzien dat geweldfilms vaak een niet-realistisch beeld van de werkelijkheid geven. Blijkens de voorstudie gaan kinderen binnen het onderzochte leeftijdsbereik fantastische geweldfilms, zoals teken- en ridderfilms of films van het type *The A-team*, uit zichzelf reeds allengs als minder realistisch zien. Daarom hebben de lessen vooral betrekking op politie- en detectivefilms, filmtypen die in de ogen van de meeste kinderen wel een min of meer werkelijkheidsgetrouw beeld geven, en die in de onderzochte leeftijdsperiode niet aan waargenomen werkelijkheidswaarde inboeten (Van der Voort, 1982).

2.2 Didactische strategie

Het lesprogramma bestaat uit negen lessen die elk ongeveer een uur vragen. Het lesmateriaal bestaat uit een leerlingenboekje (Gortzak, Schoute, Vooijs & Van der Voort, 1983) en videobanden met een totale speelduur van twee uur en een kwartier. Het videomateriaal bestaat voor een deel uit fragmenten uit eerder op de televisie uitgezonden geweldfilms en bevat daarnaast een aantal interviews met deskundigen. Tijdens de lessen wordt afwisselend in het lesboekje gewerkt en naar videofragmenten gekeken. De inhoud van het lessenspakket is reeds elders uitvoerig beschreven (Vooijs, Gortzak & Van der Voort, 1984a en 1984b; Vooijs, Schoute & Van der Voort,

1984). We volstaan hier met een beknopte aanduiding van de didactische strategie die in de lessen wordt gevolgd.

Deze is geënt op de *persuasieve communicatiebenadering* (Himmelfarb & Eagly, 1974; Kok, 1983). Getracht wordt de beoogde perceptieveranderingen tot stand te brengen door het aanbieden van nieuwe informatie, die niet met de bestaande opvattingen is te rijmen en naar de kinderen toe als een 'eye-opener' werkt. Behalve via het lesboekje wordt deze informatie aangedragen door deskundigen die via televisie-interviews aan het woord komen. Zo wordt bijvoorbeeld geprobeerd kinderen van de ernst van geweld te doordringen door hen te confronteren met politie-agenten die een verdachte hebben neergeschoten en uiteenzetten hoe deze gebeurtenis hen heeft aangegrepen. En de verschillen tussen film en werkelijkheid worden voor een deel duidelijk uit het commentaar dat echte politie-agenten en privé-detectives bij fragmenten uit misdaadfilms geven. Als de rechtvaardiging van het gebruik van geweld ter discussie staat, wordt niet alleen informatie aangereikt maar worden de kinderen ook aangezet om zelf argumenten te genereren. Dit gebeurt via een *morele discussie* (Hersch, Miller & Fielding, 1980) die naar aanleiding van concrete geweldacties die vertoond zijn wordt gevoerd. Hierbij worden kinderen via een reeks standaardvragen, die door de kinderen zelf wel als 'strikvragen' worden aangeduid, gestimuleerd het oorspronkelijke onkritische standpunt te heroverwegen.

Om kinderen te leren daadwerkelijk met andere ogen naar geweldfilms te kijken, krijgen zij in elke les zogeheten *sociale decentratieopdrachten* (Leyens, Herman & Dunand, 1982), waarbij kinderen met de opdracht speciaal op één zojuist behandeld aspect te letten naar een nieuw filmfragment kijken. Deze opdrachten moeten bewerkstelligen dat kinderen afstand nemen van de onmiddellijke inhoud van de films – de inhoud waarop men zich gewoon is te 'centreren' – en expliciet gaan letten op aspecten waaraan zij gewoonlijk voorbijzien. De opdracht is bijvoorbeeld speciaal te letten op hoe een agent in de film reageert nadat hij iemand heeft neergeschoten, of na te gaan welke tekenen van lichamelijke schade een geweldslachtoffer in de film vertoont.

Het lesprogramma is in een drietal ontwikkelingsronden samengesteld. In elke ontwik-

kelingscyclus is een versie van het lesprogramma via try-outs op scholen geëvalueerd en waar nodig bijgesteld. De belangrijkste vraag bij de evaluatie was of de aangedragen informatie 'nieuw' was voor de kinderen en of zij ervan opkeken. Een gedetailleerde bespreking van de gehanteerde ontwikkelingsstrategie is te vinden in Van der Voort, Vooijs, Bakker, Gortzak en Schoute (1983).

3 *Probleemstelling*

De studie naar de korte-termijn-effecten van het lesprogramma moet een antwoord geven op de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Heeft het lesprogramma op de korte termijn effect?
2. Zo ja, hoe sterk zijn dan die effecten?
3. Bij welke typen kinderen zijn de effecten het sterkst?¹

Het lesprogramma heeft effect als kinderen hierdoor de ernst van de geweldacties van de 'goede partij' beter inzien (hogere *ervaren ernst*), die acties minder gemakkelijk goedkeuren (minder *goedkeuring*), en er meer van doordrongen zijn dat geweldfilms niet realistisch zijn (lagere *realiteitsperceptie*). Naast deze drie aan de doelstellingen van het lesprogramma ontleende effectcriteria vatten we de informatie die kinderen uit het lesprogramma opdoen (*kennis*) als een vierde criterium op.²

De eerste onderzoeksvraag is te beantwoorden door na te gaan of kinderen die les hebben gehad op de vier genoemde criteria een verandering ten goede vertonen die significant afwijkt van de bij een controlegroep vastgestelde verandering. Om de omvang van de curriculumeffecten vast te kunnen stellen (onderzoeksvraag 2) moeten we echter over enige norm beschikken waartegen de geconstateerde curriculumeffecten kunnen worden afgezet. Ervan uitgaand dat volwassenen met een redelijke opleiding geacht mogen worden voldoende in staat te zijn om geweldbeelden op waarde te schatten, wordt de wijze waarop PA-studenten televisiegeweld percipiëren als norm gehanteerd. Als de criteriumscores van de kinderen tegen die van PA-studenten worden afgezet, blijkt de omvang van de curriculumeffecten uit de mate waarin de kinderen naar de 'volwassen' visie zijn opgeschoven.

Om inzicht te verkrijgen in de typen kinderen die het meest van de lessen profiteren

(onderzoeksvraag 3) worden acht leerlingkenmerken, die blijkens de voorstudie (Van der Voort, 1982) met de kinderlijke perceptie van televisiegeweld samenhangen, in het onderzoek betrokken. Het gaat hierbij om een vijftal achtergrondvariabelen (geslacht, sociaal milieu, leerjaar, schoolvorderingsniveau en agressiviteit) en drie kijkvariabelen (frequentie waarmee televisie wordt gekeken, voorkeur voor geweldfilms en de mate van identificatie met televisiefiguren).

Bij het follow-up-onderzoek is het de vraag in hoeverre de eventuele korte-termijn-effecten op de vier criteria twee jaar later nog aantoonbaar zijn. Tevens wordt nagegaan bij welke typen kinderen deze mogelijke middellange-termijn-effecten zich het sterkst voordoen.

4 *Methode*

4.1 *Onderzoeksoptzet*

Het onderzoek naar de korte-termijn-effecten is bij zes scholen uitgevoerd, twee scholen die bezocht worden door kinderen uit een laag sociaal milieu, twee 'midden-milieu-scholen' en twee 'hoge-milieu-scholen'. Binnen elk milieuniveau is steeds de ene school door het lot aan de experimentele conditie (wel les) en de andere aan de controleconditie (geen les) toegewezen. In elke school zijn de groepen 6, 7 en 8 in het onderzoek betrokken; de experimentele groep (N = 221) en de controlegroep (N = 216) bestaan dus beide uit negen klassen. Het verlies van proefpersonen bleef beperkt tot iets minder dan 10%.

In de week voorafgaand aan het lesprogramma zijn bij zowel de experimentele als de controleklassen de in het onderzoek betrokken leerlingkenmerken en de criteriumvariabelen vastgesteld, dit met uitzondering van de variabele 'kennis'. Aansluitend hebben de experimentele klassen in een periode van vijf weken het lesprogramma, dat door getrainde projectmedewerkers is gegeven, ontvangen. Daarna zijn de criteriumvariabelen bij alle klassen opnieuw gemeten, nu met inbegrip van de variabele 'kennis'. Laatstgenoemde variabele is alleen achteraf vastgesteld, omdat hierbij gemakkelijk hertest-effecten en interactie-effecten met de behandeling kunnen optreden (Campbell & Stanley, 1963).

Om te voorkomen dat de nameting door een

sociaal-wenselijkheidseffect wordt verstoord, zijn de nametingen verricht door proefleiders die noch bij de voormeting noch bij de uitvoering van het lesprogramma betrokken waren. Om na te kunnen gaan of deze storende variabele inderdaad is uitgeschakeld, is de waardering voor televisiegeweld als controlevariabele in de proefopzet opgenomen, en zowel voor als na de behandeling vastgesteld. Mochten kinderen die het lesprogramma hebben gehad zich op de nameting, om de onderzoekers terwille te zijn, kritischer voordoen dan zij in feite zijn, dan ligt het voor de hand dat dit mede in een geringere waardering voor televisiegeweld tot uitdrukking zal komen (een effect dat we niet nastreven). Mocht echter de waardering voor televisiegeweld onverminderd blijven, terwijl de nagestreefde vier curriculumeffecten zich wel voordoen, dan is er reden aan te nemen dat sociale wenselijkheid bij de nameting geen rol van betekenis heeft gespeeld.

Om normscores te verzamelen zijn de vier meetinstrumenten voor de criteriumvariabelen ook voorgelegd aan een steekproef van studenten uit een tweetal pedagogische academies (N = 110). De gemiddelde score op elke criteriumvariabele wordt als norm gehanteerd.

Ten slotte zijn de uitgestelde curriculumeffecten vastgesteld door twee jaar later bij de toenmalige deelnemers uit groep 6 (thans groep 8) opnieuw een meting van de vier criteriumvariabelen te verrichten. Van de 127 kinderen uit groep 6 die destijds aan het onderzoek deelnamen, participeerden er 111 (54 uit de experimentele en 57 uit de controle-groep) in de follow-up-studie. Het verlies van proefpersonen bleef hiermee beperkt tot ongeveer 13%.

4.2 Meetinstrumenten

Met uitzondering van de kennistoets, zijn de meetinstrumenten voor de criteriumvariabelen aangepaste versies van instrumenten die we reeds in eerder onderzoek ontwikkeld hebben (Van der Voort, Vooijs & Bekker, 1982a en 1982b). Ten behoeve van het huidige onderzoek zijn de aangepaste versies opnieuw uitgeprobeerd en op psychometrische kwaliteiten onderzocht (Vooijs, Van der Voort, Bakker, Gortzak & Schoute, 1984). Hier volstaan we met een beknopte typering van deze instrumenten.

1. *Ervaren ernst TV-geweld.* Aan de hand van

een vijfpuntschaal lopend van 'heel erg' tot 'niet erg' zijn 25 geweldacties van de goede partij, die tijdens de afname op video worden vertoond, op ervaren ernst beoordeeld. Cronbachs alfa is .93.

2. *Goedkeuring TV-geweld.* Dezelfde geweldacties zijn aan de hand van een vijfpuntschaal lopend van 'helemaal goed' tot 'helemaal verkeerd' op morele juistheid beoordeeld. Cronbachs alfa is .91.

3. *Realiteitsperceptie geweldfilms.* Voor 32 in de vragenlijst beschreven niet-realistische gebeurtenissen en situaties in geweldfilms geven kinderen aan of het er in het echt ook zo aan toegaat. Cronbachs alfa is .88.

4. *Kennis.* De feitelijke informatie die uit het lesprogramma is opgedaan is vastgesteld met 38 meerkeuzevragen. Cronbachs alfa is .88.

De in het onderzoek betrokken leerlingkenmerken zijn, voor zover zij niet reeds in de proefopzet zijn gegeven (geslacht, leerjaar en sociaal milieu), vastgesteld met reeds eerder ontwikkelde instrumenten (Van der Voort, 1982), die wij ongewijzigd hebben overgenomen. Hetzelfde geldt voor de controlevariabele 'waardering voor TV-geweld'.

5 Korte-termijn-effecten

Op de voormeting van de criteriumvariabelen zijn de verschillen tussen de experimentele en de controlegroep klein en geen van alle significant. In principe zouden we daarom bij de toetsing van de korte-termijn-effecten van het lesprogramma de resultaten op de voormeting buiten beschouwing kunnen laten. Niettemin hebben we bij de gebruikte covariantie-analyses de voormetingen van de criteriumvariabelen als covariaten opgenomen, omdat dit tot een nauwkeuriger resultaat leidt (Anderson et al, 1980). Het korte-termijn-effect van het lesprogramma hebben we in een eerste stap getoetst via een *multivariate* covariantie-analyse waarin voor alle criteriumvariabelen (plus de controlevariabele) *samen* is vastgesteld of de experimentele en de controlegroep op de nameting verschillen. Behalve de factor 'behandeling' zijn in deze analyse ook de factoren geslacht, leerjaar en sociaal milieu onderscheiden. Na geconstateerd te hebben dat het lesprogramma blijkens deze multivariate covariantie-analyse een significant hoofdeffect

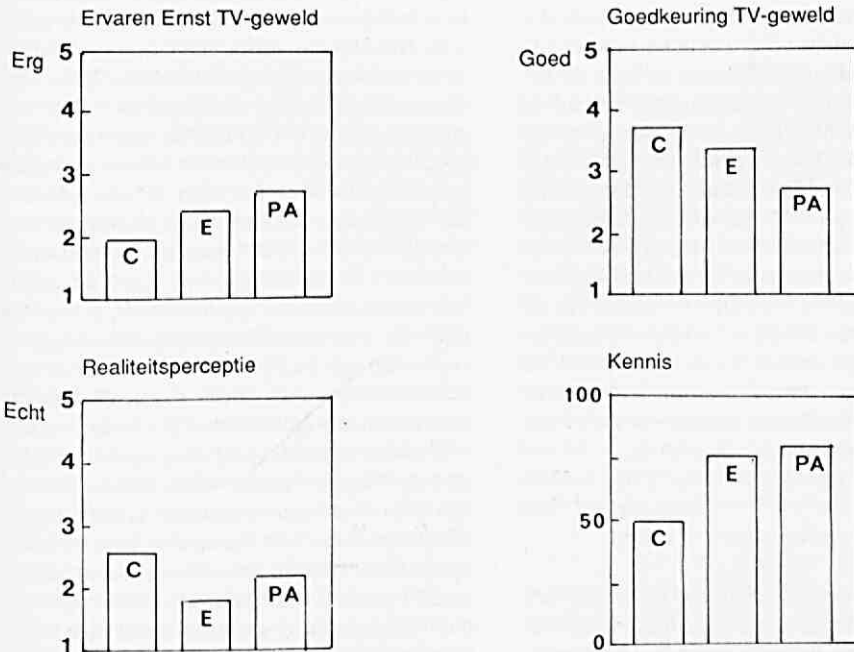
op alle afhankelijke variabelen samen heeft ($F = 119.9$; $p = .00$),³ hebben we vervolgens voor elke afhankelijke variabele afzonderlijk via *univariate* covariantie-analyses vastgesteld of zij aan dit multivariate programma-effect bijdragen. Volgens deze analyses dragen de criteriumvariabelen 'ervaren ernst' ($F = 55.40$; $p = .00$), 'goedkeuring' ($F = 47.43$; $p = .00$), 'realiteitsperceptie' ($F = 309.44$; $p = .00$) en 'kennis' ($F = 646.43$; $p = .00$) alle aan het programma-effect bij. Dat geldt niet voor de controlevariabele 'waardering voor TV-geweld', maar hierop werd ook geen effect nagejaagd.

De aard en de omvang van deze effecten worden duidelijk uit Figuur 1, waarin voor elk van de vier criteriumvariabelen de gemiddelde scores van de experimentele en de controlegroep op de nameting naast de gemiddelde score van de normgroep zijn afgebeeld. De voormeting is buiten beschouwing gelaten. Dit staat de interpretatie van de verschillen niet in de weg, omdat de pre-experimentele verschillen tussen de experimentele en de controlegroep verwaarloosbaar zijn. Blijkens toetsingen met behulp van de Multiple Range Test van Duncan (Kirk, 1968) zijn de contrasten tussen de

drie groepsgemiddelden bij elk van de vier criteriumvariabelen op 1%-niveau significant.

Uit Figuur 1 wordt duidelijk dat de effecten van het lesprogramma alle in de gewenste richting zijn. Maar het lesprogramma blijkt niet in alle opzichten even werkzaam te zijn. Weliswaar zorgen de lessen ervoor dat kinderen de geweldacties van de goede partij als ernstiger ervaren en minder snel goedkeuren, maar op deze criteria wordt het verschil tussen de visie van 'onbehandelde' kinderen en volwassenen slechts voor de helft overbrugd. Het effect op de feitenkennis is krachtiger: na afloop van het lesprogramma beschikken kinderen over bijna evenveel kennis van zaken als de normgroep van volwassenen. De grootste invloed heeft het lesprogramma op de realiteitsperceptie van geweldfilms. Na de lessen zien kinderen geweldfilms zelfs als minder werkelijk dan de aanstaande onderwijzers.

Mogelijke interacties van leerlingkenmerken met de gesignaleerde curriculum-effecten zijn voor de leerlingkenmerken leerjaar, geslacht en sociaal milieu vastgesteld in de eerder besproken multivariate covariantie-analyse waarin deze kenmerken als factoren waren opgenomen. Voor elk van de overige leerlingken-



Figuur 1 Gemiddelde score op de nameting van de vier criteriumvariabelen voor de experimentele (E) en de controlegroep (C), en de normscore (PA) van PA-studenten

merken hebben we, na eerst de scores op het betreffende leerlingkenmerk gedicho- of getrichotomiseerd te hebben, afzonderlijke multivariate covariantie-analyses uitgevoerd, met de behandeling en het leerlingkenmerk in kwestie als factoren en de vier criteriumvariabelen als afhankelijke variabelen. Blijkens deze analyses doet zich alleen bij de leerlingkenmerken sociaal milieu en leerjaar een significante multivariate interactie voor. Vervolgens uitgevoerde univariate covariantie-analyses wijzen uit, dat de interactie van sociaal milieu met het programma-effect zich alleen bij de criteriumvariabele 'kennis' voordoet. De kennisvermeerdering blijkt bij de kinderen uit een hoog en een laag milieu iets groter uit te vallen dan bij kinderen uit een gemiddeld milieu ($F = 3.17$; $p = .04$). De interactie van leerjaar met het programma-effect blijkt zich uitsluitend op de variabelen 'ervaren ernst' ($F = 3.79$; $p = .02$) en 'goedkeuring' ($F = 4.46$; $p = .01$) voor te doen. Bij deze variabelen boeken alleen de leerlingen uit de groepen 7 en 8 leerwinst; groep 6 boekt geen vooruitgang, mogelijk omdat deze leeftijdsgroep gaat op de voormeting op voorhand reeds een kritischer opstelling tegenover de geweldacties van de goede partij aan de dag legde.

Samenvattend kan worden vastgesteld, dat het lesprogramma op de korte termijn op alle uit de doelstellingen afgeleide criteria de beoogde effecten heeft gesorteerd, zij het dat de gewenste verschuivingen in de perceptie van de geweldacties van de goede partij duidelijk onderdoen voor de effecten op de kennis en de realiteitsperceptie. De gesignaleerde curriculumeffecten hangen over het algemeen niet met de in het onderzoek betrokken leerlingkenmerken samen. Wel blijkt de leeftijd van de kinderen een duidelijke rol te spelen. In tegenstelling tot de oudere kinderen worden de kinderen uit groep 6 niet door het lesprogramma tot een kritischer perceptie van de gedragingen van de goede partij gebracht.

6 Effecten na twee jaar

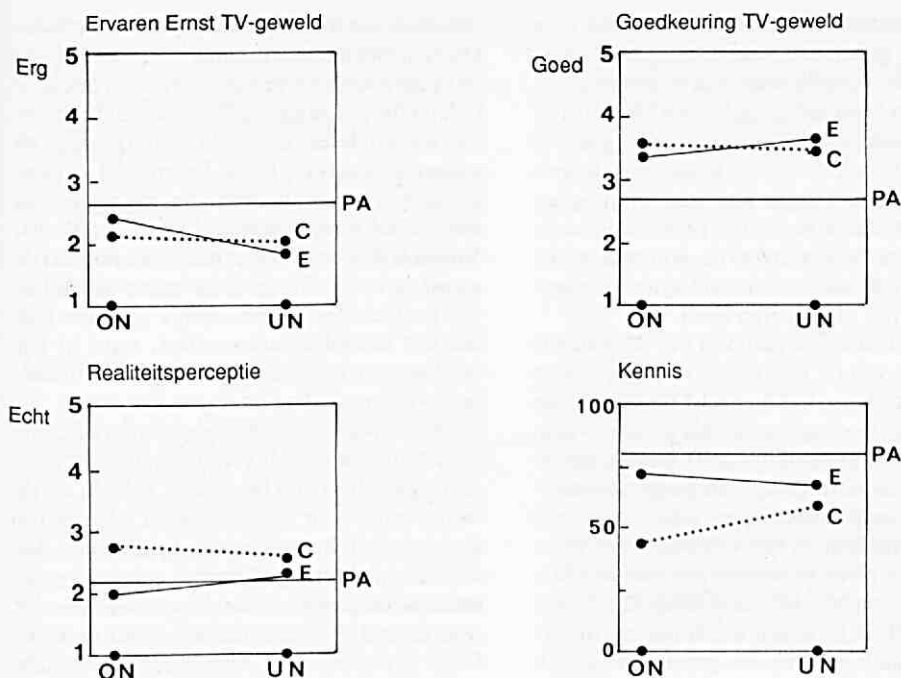
Die laatste bevinding heeft consequenties voor de 'follow-up'-studie, die bij de kinderen die destijds in groep 6 zaten is uitgevoerd. Want als er op de onmiddellijke nameting al geen effect van het lesprogramma op de crite-

ria 'ervaren ernst' en 'goedkeuring' aanwijsbaar is, zullen we – tenzij zich een soort *sleepereffect* zou voordoen – bij de uitgestelde meting ook geen effect aantreffen.

De effecten op middellange termijn van het lesprogramma hebben we in eerste instantie getoetst met behulp van een multivariate covariantie-analyse, waarin tegelijkertijd de direct na afloop van het lesprogramma verrichte metingen van de criteriumvariabelen (tijdstip 1) en de twee jaar later verrichte metingen zijn betrokken (tijdstip 2). In het gehanteerde ontwerp is het tijdstip van de meting als 'binnenfactor' opgenomen; de behandeling, het geslacht en het sociaal milieu zijn 'tussenfactoren'. Bij deze analyse blijkt een eventuele verandering die zich in de loop van de twee jaar in het curriculumeffect heeft voorgedaan uit de aanwezigheid van een interactie tussen het tijdstip van de meting en de behandeling. Blijkens de multivariate covariantie-analyse is er inderdaad van een multivariate interactie tussen tijdstip en behandeling sprake ($F = 31.95$; $p = .00$). Uit vervolgens uitgevoerde univariate covariantie-analyses blijkt, dat zich bij elk van de vier criteriumvariabelen een significante interactie tussen tijdstip en behandeling voordoet.

Figuur 2 laat zien hoe die interacties eruit zien. In deze figuur zijn voor elke criteriumvariabele de gemiddelde scores van de experimentele en de controlegroep op de onmiddellijke en de uitgestelde meting weergegeven. Ook de normscores van PA-studenten zijn in beeld gebracht. Bij de criteriumvariabelen 'ervaren ernst' en 'goedkeuring' van de geweldacties van de goede partij hebben de interacties tussen tijdstip en behandeling een gelijksoortig karakter. In beide gevallen slaat de lichte 'voorsprong' die de experimentele groep ten tijde van onmiddellijke nameting nog op de controlegroep had twee jaar later om in een lichte 'achterstand'. Veel betekenis hebben deze interacties echter niet. Zij hebben immers uitsluitend betrekking op de jongste leeftijdsgroep, waarbij – anders dan bij de oudere kinderen – op de onmiddellijke nameting geen effect op deze twee variabelen kon worden vastgesteld. En ook het twee jaar later aangetroffen verschil tussen de experimentele en de controlegroep is bij geen van beide variabelen significant.

Interessanter is het na te gaan wat er twee jaar later met de onmiddellijke effecten van



Figuur 2 Gemiddelde score op de onmiddellijke (ON) en de uitgestelde nameting (UN) van de vier criteriumvariabelen voor de experimentele (E) en de controlegroep (C), alsmede de normscore (PA) voor PA-studenten.

het lesprogramma op de kennis en de realiteitsperceptie is gebeurd. Bij deze variabelen bestond er immers ten tijde van de onmiddellijke nameting wel een significant, en ook een groot verschil tussen de experimentele en de controlegroep. Deze korte-termijn-effecten blijken twee jaar later nog steeds te bestaan. Ook twee jaar na afloop van het lesprogramma vertonen de kinderen uit de experimentele groep nog een grotere kennis van zaken dan de controlegroep ($F = 8.35$; $p = .01$), en ook kent de experimentele groep nog steeds een geringere werkelijkheidswaarde aan geweldfilms toe ($F = 6.26$; $p = .01$).

De betreffende twee curriculumeffecten hebben echter wel aan kracht ingeboet: vergeleken met twee jaar terug zijn de verschillen tussen de experimentele en de controlegroep tot ongeveer één-derde teruggebracht. Dit interactie-effect is het resultaat van twee tegengestelde bewegingen die elkaar versterken. Enerzijds is het effect van het lesprogramma bij de experimentele groep na twee jaar verzwakt, anderzijds loopt de controlegroep door rijping op haar initiële achterstand in. Het gevolg is dat beide groepen in hun kennis en

perceptie naar elkaar 'toekruipen'.

Om na te gaan of deze verzwakking van de curriculumeffecten met de onderzochte leerlingkenmerken samenhangt, hebben we per leerlingkenmerk multivariate covariantie-analyses uitgevoerd, met als factoren de behandeling, het tijdstip van meting en het betreffende leerlingkenmerk. De vier criteriumvariabelen zijn bij deze analyses weer simultaan als afhankelijke variabelen opgenomen, en de voormetingen vormen de covariaten. Omdat zich bij geen enkele analyse een significante interactie tussen het tijdstip, de behandeling en het betreffende leerlingkenmerk voordoet, concluderen we dat de gesignaleerde verzwakking van de curriculumeffecten bij de onderscheiden deelgroepen van kinderen blijkbaar in ongeveer gelijke mate heeft plaatsgehad.

7 Discussie

Ons onderzoek toont opnieuw aan, dat televisiecurricula in staat zijn de kennis van de televisie te vergroten. Het gevonden onmid-

dellijke kenniseffect is aanzienlijk en ook twee jaar later is het nog waarneembaar. Anders dan in de Amerikaanse curriculumstudies, waarin het kenniseffect zich soms alleen tot de jongste onderzoeksgroep uitstreckte, gaan in onze studie ook de oudere kinderen in kennis vooruit. Bij de selectie van leerstofinhouden hebben we dan ook terdege gelet op de voorkennis van de leerlingen en gecheckt of de geboden informatie wel voldoende 'nieuws-waarde' voor de kinderen heeft.

Terwijl eerdere initiatieven om de realiteitsperceptie van de televisie te verlagen zelden effect sorteerden, ligt hier juist de kracht van het huidige lesprogramma. Na de lessen achten kinderen geweldfilms zelfs minder realistisch dan de normgroep van jonge volwassenen, en ook twee jaar later staat dit curriculumeffect, zij het verzwakt, nog overeind. Dit is mede te danken aan het gezichtspunt waaronder het realiteitsgehalte van geweldfilms in de lessen wordt gezien. In eerdere curricula is vaak de 'gemaaktheid' van televisiefilms benadrukt: het feit dat films gespeeld zijn en de onmogelijke effecten die via trucage tot stand worden gebracht. Deze boodschap is echter aan oudere basisschoolkinderen nauwelijks besteed, omdat men op die leeftijd reeds uit zichzelf voldoende van het fictieve karakter van films bewust is (Van der Voort, 1982). In de huidige lessen staat echter de geloofwaardigheid van de filmgebeurtenissen ter discussie en wordt benadrukt op welke punten films een scheef beeld van de realiteit geven. Ook de gehanteerde didactische aanpak kan een bijdrage aan de succesvolle verlaging van de realiteitsperceptie hebben geleverd. In eerdere curricula is vaak een discussiemethode gebruikt, terwijl in het huidige lesprogramma kinderen rechtstreeks met de verschillen tussen film en werkelijkheid worden geconfronteerd.

Het minst succesvol is het lesprogramma als het gaat om de verandering van de perceptie van de geweldacties van de 'goede partij'. De tot stand gebrachte perceptieverandering is relatief klein en blijft beperkt tot de oudere kinderen uit het onderzoek. Wel is dit de groep die blijkens de voormeting de instructie het meest nodig heeft. Omdat juist de deelgroep waarbij géén perceptieverandering kon worden vastgesteld in de 'follow-up'-studie participeerde, waren we niet in staat vast te stellen of de betreffende curriculumeffecten op termijn beklijven.

Afgezien van het zojuist aangeduide leeftijds-effect, hebben we nauwelijks interacties tussen de onderzochte leerlingkenmerken en de curriculumeffecten aangetroffen, hetgeen betekent dat alle kinderen, ongeacht achtergronds- en andere kenmerken, bij de lessen baat vinden. In onze eerste evaluatiestudie, die slechts bij één school werd uitgevoerd (Van der Voort, Vooijs & Bakker, 1984), vonden we nog dat de meest agressieve kinderen het minst van de lessen profiteerden. Vermoedelijk gaat het hier om een schoolgebonden effect, want in het huidige wat grootschaliger opgezette onderzoek vinden we deze interactie niet terug.

Om te controleren of de gesignaleerde curriculumeffecten mogelijk door een sociaal wenselijkheidseffect zijn ingegeven, hebben we de 'waardering voor televisiegeweld' als controlevariabele in het onderzoek opgenomen. De experimentele groep blijkt zich echter, evenals de controlegroep, na de lessen niet minder waardierend over televisiegeweld uit te laten. Deze bevinding doet vermoeden dat sociale wenselijkheid bij de nameting geen rol van betekenis heeft gespeeld.

Een tot nu toe verwaarloosde vraag is of de effecten van televisiecurricula op termijn beklijven. Omdat een eenmaal opgetreden perceptie- of attitudeverandering na verloop van tijd gemakkelijk verwatert (Wiegman, De Roon & Snijders, 1981) en in ons geval ook door rijping ongedaan kan worden gemaakt, is het opmerkelijk dat de curriculumeffecten op de kennis en de realiteitsperceptie twee jaar na het lesprogramma nog waarneembaar zijn. Dit laat echter onverlet dat de effecten sterk aan kracht hebben ingeboet. Als men kinderen werkelijk tot kritische consumenten van het televisie-aanbod wil vormen, kan men niet met een eenmalig initiatief volstaan. Om de leseffecten te doen bestendigen en verdiepen, is het gewenst dat het lesprogramma in een breder opgezette leergang van langere adem wordt opgenomen.

Noten

1. De genoemde onderzoeksvragen hebben betrekking op de hier besproken produktevaluatie. Daarnaast is ook een procesevaluatie uitgevoerd, die in Vooijs (1986) wordt besproken.
2. Naast deze hoofdcriteria zijn in het onderzoek ook nog drie nevenscriteria onderscheiden: 1. de

- ervaren ernst, 2. de goedkeuring van de geweldacties van de 'slechte partij', en 3. de houding tegenover geweld in de werkelijkheid (Vooijs, 1986). Korthedshalve en ten behoeve van de overzichtelijkheid laten we deze criteria hier buiten beschouwing.
3. In deze analyse waren ook de 'ervaren ernst' en de 'goedkeuring' van de geweldacties van de 'slechte partij' als afhankelijke variabelen betrokken. Dit doet echter aan de vermelde uitkomst weinig toe of af.

Literatuur

- Abelman, R. & J. Courtright, Television literacy; amplifying the cognitive level effects of television's prosocial fare through curriculum intervention. *Journal of Research and Development in Education*, 1983, 17, 46-57.
- Anderson, J.A., Television and the critical viewer. In: J. Bryant & D. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television*. New York: Academic Press, 1983.
- Anderson, S., A. Auquier, W. W. Hauck, D. Oakes, W. Vandaele & H.I. Weisberg, *Statistical methods for comparative studies*. New York: Wiley & Sons, 1980.
- Campbell, D.T. & J.C. Stanley, Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In: N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally, 1963.
- Corder-Bolz, C.R., Television literacy and critical viewing skills. In: D. Pearl, L. Bouthilet & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1982.
- Desmond, R.J. & S. Jeffries-Fox, Elevating children's awareness of television advertising. The effects of a critical viewing program. *Communication Education*, 1983, 32, 107-115.
- Donohue, T.R., L.L. Henke & T.P. Meyer, Learning about television commercials. The impact of instructional units on children's perceptions of motive and intent. *Journal of Broadcasting*, 1983, 27, 251-261.
- Doolittle, J.C., *Immunizing children against the possible antisocial effects of viewing television. A curricular intervention*. Proefschrift University of Wisconsin-Madison, 1975.
- Dorr, A., S.B. Graves & E. Phelps, Television literacy for young children. *Journal of Communication*, 1980, 30(3), 71-83.
- Feshbach, S., N.D. Feshbach & S.E. Cohen, Enhancing children's discrimination in response to television advertising. *Developmental Review*, 1982, 2, 385-403.
- Gortzak, K.J.J.M., E.M. Schoute, M.W. Vooijs & T.H.A. van der Voort, *Anders kijken. Negen lessen over TV-geweld*. Den Haag: Schroeder-Van der Kolk-drukkerij, 1983.
- Greenfield, P.M., *Mind and media*. GB: Fontana Paperbacks, 1984.
- Hersch, R.H., J.P. Miller & G.D. Fielding, *Models of moral education, An appraisal*. New York: Longman, 1980.
- Himmelfarb, S. & A.H. Eagly (Eds.), *Readings in attitude change*. New York: Wiley & Sons, 1984.
- Huesmann, L.R., L.D. Eron, R. Klein, P. Brice & P. Fischer, Mitigating the imitation of aggressive behavior by changing children's attitudes about media violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 44, 899-910.
- Kirk, R.E.C., *Experimental design*. Belmont: Brooks/Cole, 1968.
- Kok, G.J., *Attitudeverandering binnen groepen, Standpunten en argumenten*. Proefschrift R.U. Groningen, 1983.
- Leyens, J.P., G. Herman & M. Dunand, Toward a renewed paradigm in movie violence research. In: P. String (Ed.), *Confronting social issues, Vol. 1*. London: Academic Press, 1982.
- Pearl, D., *Television and behavior, Summary report*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1982.
- Rapaczynski, W., D.G. Singer & J.L. Singer, Teaching television. A curriculum for young children. *Journal of Communication*, 1982, 32, 46-55.
- Roberts, D.F., P. Christenson, W.A. Gibson, L. Mooser & M.E. Goldberg, Developing discriminating consumers. *Journal of Communication*, 1980, 30(3), 94-105.
- Rosenfeld, E., S. Maloney, L.R. Huesmann, L.D. Eron, P. Fischer, V. Musonis & A. Washington, *The effect of fantasy behaviors and fantasy-reality discriminations upon the observational learning of aggression*. Paper presented at the Third Biennial Meeting of the International Society for Research on Aggression, Washington, 1978.
- Singer, D.G. & J.L. Singer, Learning how to be intelligent consumers of television. In: M.J.A. Howe (Ed.), *Learning from television*. London: Academic Press, 1983.
- Singer, D.G., J.L. Singer & D.M. Zuckerman, *Teaching television, How to use TV to your child's advantage*. New York: Dial Press, 1981.
- Triplett, J., *How to teach children about the 'commerce' of commercials*. Paper presented at the meeting of the International Communication Association, Minneapolis, 1981.
- Vooijs, M.W., *Kritisch TV kijken*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.
- Vooijs, M.W., K.J.J.M. Gortzak & T.H.A. van der Voort, Les in de ernst van TV-geweld. *Jeugd in School en Wereld*, 1984a, 68(8), 15-19.
- Vooijs, M.W., K.J.J.M. Gortzak & T.H.A. van der Voort, Zedelessen in TV-geweld. *Jeugd in School en Wereld*, 1984b, 68(10), 16-20.
- Vooijs, M.W., E.M. Schoute & T.H.A. van der

- Voort, Les in de geloofwaardigheid van TV-geweld. *Jeugd in School en Wereld*, 1984, 68(9), 27-31.
- Vooijs, M. W., T. H. A. van der Voort, D. Bakker, K. J. J. M. Gortzak & E. M. Schoute, *Kritisch kastje kijken, Een evaluatie-experiment. Deel II: Evaluatie-instrumenten*. Leiden: LICOR/Vakgroep WEP, R.U. Leiden, 1984.
- Voort, T. H. A. van der, Geweld op televisie, Kan de school er wat aan doen? *Kind en Adolescent*, 1980, 1, 57-78.
- Voort, T. H. A. van der, *Kinderen en TV-geweld, Waarneming en beleving*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Voort, T. H. A. van der, *Television violence. A child's-eye view*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1986.
- Voort, T. H. A. van der & M. W. Vooijs, Anders kijken naar TV-geweld, Lesontwikkeling en eerste ervaringen. *Jeugd in School en Wereld*, 1984, 68(6), 33-38.
- Voort, T. H. A. van der, M. W. Vooijs & D. Bakker, Kritisch kijken naar TV-geweld. Het effect van negen lessen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 9, 386-400.
- Voort, T. H. A. van der, M. W. Vooijs, D. Bakker, K. J. J. M. Gortzak & E. M. Schoute, *Kritisch kijken naar TV-geweld. Het project halverwege*. Leiden: LICOR/Vakgroep WEP, R.U. Leiden, 1983.
- Voort, T. H. A. van der, M. W. Vooijs & P. A. Bekker, *TV-geweld in kinderoegen. Deel II: Schaalconstructie*. Leiden: LICOR/Vakgroep WEP, R.U. Leiden, 1982a.
- Voort, T. H. A. van der, M. W. Vooijs & P. A. Bekker, *TV-geweld in kinderoegen. Deel III: De vragenlijsten*. Leiden: LICOR/vakgroep WEP, R.U. Leiden, 1982b.
- Wiegman, O., A. D. de Roon & Th. Snijders, *Meningen en media*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1981.

Curricula vitae

M. W. Vooijs (1955) studeerde pedagogiek (1981) en is thans als universitair docent verbonden aan de PAW-Sectie Kind & Media van de RU Leiden. Promoveerde in 1986 op het proefschrift 'Kritisch TV kijken. Een curriculumstudie'.

T. H. A. van der Voort (1942) studeerde psychologie (1971) en is thans als universitair hoofddocent verbonden aan de PAW-Sectie Kind & Media van de RU Leiden. Promoveerde in 1982 op het proefschrift 'Kinderen en TV-geweld, Waarneming en Beleving'.

Adres: Sectie Kind & Media, Rijnsburgerweg 169, 2334 BP Leiden.

Manuscript aanvaard 7-8-'87

Summary

Vooijs, M. W. & T. H. A. van der Voort, 'Changing children's perceptions of TV violence through curriculum intervention'. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 425-436.

A nine-unit TV curriculum has been developed and evaluated. The curriculum's overall objective is to teach ten to twelve-year-olds to become more discriminating consumers of violent TV programs. In a pretest-posttest control group design, the effects of the curriculum have been assessed both immediately after the intervention and two years later. In addition, the question has been investigated to what extent the curriculum bridges the gap between children's perceptions of TV violence and those of adults. The results as measured immediately after the intervention showed children to perceive the good guy's violent actions more critically. Furthermore, the curriculum resulted in an increased factual knowledge and a decreased perceived TV reality. The latter two effects were still demonstrable two years later.