

# Breng fake news de wereld in: een lesson study op basis van de principes van authentieke kunsteducatie<sup>1</sup>

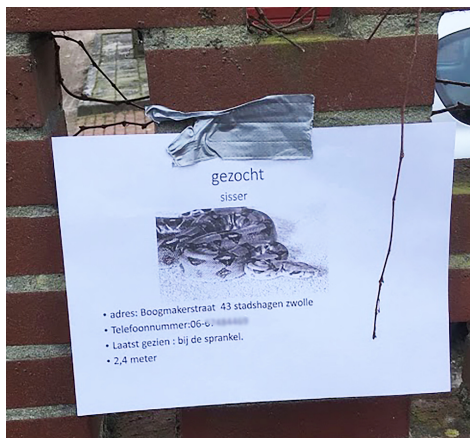
Emiel Heijnen, Huub Braam & Claartje van Tongeren<sup>2</sup>

**Hoe reageren leerlingen op hedendaagse bronnen waarin de werkelijkheid bewust wordt gemanipuleerd, en kunnen kunstlessen creatieve en kritische denkvaardigheden bevorderen? Emiel Heijnen, Huub Braam en Claartje van Tongeren onderzochten deze vragen met een lesson study over *fake news*, waar 24 Nederlandse basisscholen aan mee deden.**

- 1 Dit is een geactualiseerde versie van het artikel *Bring fake news into the world: A lesson study based on the principles of authentic art education* uit *Visual Arts Research*, 47(2), 22-40.
- 2 Met medewerking van Moniek Warmer (expert bij de lesson study) en Eeke Wervers (mede-initiatiefnemer en organisator). Het artikel is vertaald door Rebekka Bremmer.

In 2018 kregen leerlingen van basisschool De Sprankel in Zwolle de prikkelende vraag om zelf *fake news* te maken en te verspreiden. Enthousiast gingen de kinderen met deze kunstopdracht aan de slag, waarbij ze in groepjes heel verschillende dingen maakten: van posters die waarschuwden voor een ontsnapte slang tot zogenaamd wetenschappelijke grafieken die visueel weergaven hoe huiswerk de stresslevels van kinderen beïnvloedt (Gootjes-Klamer & Popkema, 2019). Deze opdracht en andere kunstprojecten waren onderdeel van Kunst in leren, een groots opgezet project van pabo Viaa, in samenwerking met lokale basisscholen en kunstinstellingen.

*Afbeelding 1. 'Vermist-poster' voor slang Sisser, door leerlingen van basisschool De Sprankel, Zwolle*



Het project werd in Nederland lovend ontvangen omdat het liet zien dat kunsteducatie basisschoolleerlingen kan uitdagen te werken als hedendaagse, onderzoekende en geëngageerde kunstenaars. Het theoretisch fundament van Kunst in leren was Heijne's ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie (2015), dat docenten uitdaagt kunstcurricula af te stemmen op zowel de interesses van de lerende, als de hedendaagse kunsten en maatschappelijke thema's.

Authentieke kunsteducatie kan gezien worden als antwoord op de terugkerende kritiek dat kunstcurricula op scholen vaak contextloos (Gude, 2013), gedateerd (Wilson, 2003) of conservatief zijn (Swift & Steers, 1999). Zulke curricula reduceren het leren van kunst tot een formalistische, esthetische onderneming (Eisner, 2002), negeren educatieve mogelijkheden van hedendaagse kunst (Adams, 2012; O'Donoghue, 2015), digitale- en populaire cultuur (Billmeyer, 2014; Duncum, 2009; Freedman, 2003), en de sociaal-culturele contexten waarin kunst wordt gemaakt (Anderson & Milbrandt, 1998; Li, 2018; Roos, 2020).

Ondanks de aanhoudende roep om het kunstcurriculum meer eigentijds te maken, voeren op scholen in bijvoorbeeld Brazilië (Araújo, 2018), Canada (Lemonchois, 2018), Nieuw-Zeeland (Irwin, 2018), Singapore (Chong, 2017), het Verenigd Koninkrijk (Grant et al., 2023) en de Verenigde Staten (Hanawalt, 2018) traditionele kenmerken als formalisme en zelfexpressie nog steeds de boventoon, vooral in het primair onderwijs. Basisscholen in Nederland zijn ook onderhevig aan deze trend (Hagenaars, 2020; Konings, 2020). Veel leerlingen op Nederlandse basisscholen produceren nog steeds het soort werk dat Efland in 1976 al bestempelde als ‘schoolkunst’: werk dat weinig geestelijke inspanning vereist omdat het volgens een stap-voor-stapformule is gemaakt, decoratief is en ver afstaat van de hedendaagse kunsten.

Daarom besloten wij, naar aanleiding van de positieve ervaringen met Kunst in leren, een breed evaluatieonderzoek uit te voeren. Hierbij werden de principes van authentieke kunsteducatie door een groep leerkrachten van verschillende Nederlandse basisscholen toegepast in een gezamenlijk lesontwerp, dat vervolgens met hun bovenbouwklassen werd uitgevoerd en geëvalueerd.

## Lesson study

Het ‘schoolkunsteffect’ wordt mede veroorzaakt doordat kunstlessen op Nederlandse basisscholen vaak door leerkrachten worden gegeven die zelf weinig ervaring met kunstonderwijs hebben opgedaan op de pabo (Hagenaars & Van Hoorn, 2020; Hagenaars, 2023). Het is dan ook geen verrassing dat veel leerkrachten de kennis en het zelfvertrouwen missen om vernieuwende kunstlessen te ontwerpen en doceren (Bremmer & Van Hoek, 2020).

Omdat wij leerkrachten wilden betrekken als ontwerper én docent van authentieke kunsteducatie, besloten we het evaluatieonderzoek op te zetten als een lesson study. Kenmerk hiervan is dat leerkrachten samen een les voorbereiden, bestuderen en aanpassen (Elliott, 2019). Doordat zij hierbij hun expertises uitwisselen en toepassen op een gezamenlijk ontwerp wordt het educatieve ontwerpproces veel krachtiger (Heijnen, 2015; Stenhouse, 1975). Hoewel lesson study’s oorspronkelijk vooral werden gebruikt om wiskundelessen te bestuderen, zijn ze ook geschikt voor andere educatieve contexten zoals de kunsten (Calleja & Formosa, 2020; Gruber, 2019). Het proces wordt vaak begeleid door een externe expert die zowel inhoudelijke als praktische ondersteuning biedt.

De lesson study in dit onderzoek bevatte de volgende fases: 1) een expert introduceert Heijns model van authentieke kunsteducatie, vervolgens bepalen de leerkrachten de leerdoelen en verzamelen inhoud voor de lessen; 2) de leerkrachten ontwerpen samen de lessenserie; 3) de leerkrachten

voeren de lessenserie uit; en 4) de leerkrachten evalueren de lessenserie en passen deze aan. Deze cyclus werd daarna nog een keer herhaald.

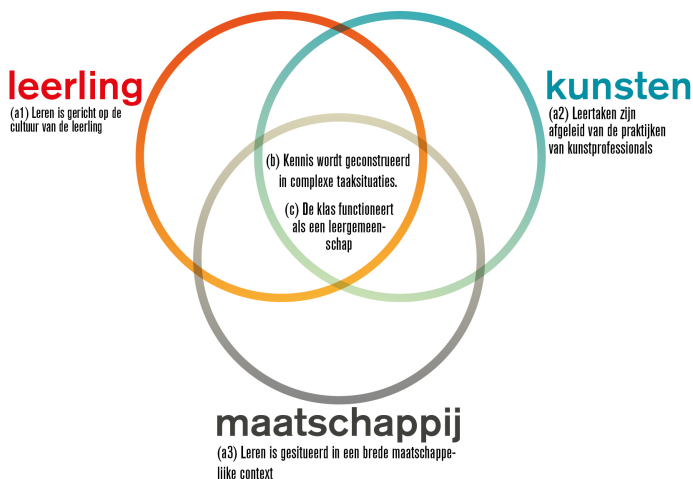
## Authentieke kunsteducatie

De kunstlessenserie die de leerkrachten ontworpen was gebaseerd op de principes van authentieke kunsteducatie. Deze sociaal-constructivistische benadering van leren heeft als premisse dat leren relevanter en effectiever is als er wordt ingegaan op levensechte contexten, zoals actuele ontwikkelingen in de kunsten, de maatschappij en de cultuur, en interesses van de leerlingen (Haanstra, 2001, 2011). Het woord *authentiek* in de term 'authentieke kunst-educatie' verwijst dus niet naar authentieke vormen van kunst, maar naar realistische vormen van leren (Dewey, 1902). Leertaken worden als authentiek beschouwd wanneer de leerling werkt naar het voorbeeld van professionals uit het vak (Gardner, 1991), wat in het geval van kunsteducatie betekent dat leerlingen denken en zich gedragen als hedendaagse kunstenaars, ontwerpers en kunstcritici.

Emiel Heijnen (2015) ontwierp een educatief model voor het ontwerpen van authentieke kunstcurricula. Het model borduurt voort op onder anderen Haanstra en is gebaseerd op drie belangrijke ontwerpprincipes (afbeelding 2):

- a. Leren is gericht op de cultuur van de leerling (a1); leertaken zijn afgeleid van de praktijken van kunstprofessionals (a2); leren is gesitueerd in een brede maatschappelijke context (a3)
- b. Kennis wordt geconstrueerd in complexe taaksituaties
- c. De klas functioneert als een leergemeenschap

*Afbeelding 2. Ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie (Heijnen, 2015)*



De linker cirkel vertegenwoordigt het domein van de leerling. Dit is het domein waarin populaire cultuur, massamedia, en subculturen dominant zijn. De rechter cirkel vertegenwoordigt de wereld van de kunsten. Dit domein bevat de discipline-specifieke kennis, vaardigheden en attitudes die gangbaar zijn onder kunstprofessionals. De onderste cirkel in het venndiagram vertegenwoordigt de brede, maatschappelijke thema's die zich openbaren via nieuws, verhalen, (lokale) geschiedenissen, opinies, problemen of andere actualiteiten.

Een traditioneel kunstcurriculum wordt vaak gestructureerd door de techniek, media of kunstdiscipline. Een authentiek kunstcurriculum wordt ontworpen rondom verschillende (maatschappelijke) thema's die in kunstwerken en populaire cultuur besloten liggen. Deze thematische benadering maakt het mogelijk om verbindingen te leggen met vakken buiten de kunsten en voor leerlingen om vakoverstijgende of 21ste-eeuwse vaardigheden te ontwikkelen (Ananiadou & Claro, 2009). 21ste-eeuwse vaardigheden als creativiteit en kritisch denken zijn zelfs essentiële aspecten van authentiek leren en worden als belangrijke vakoverstijgende vaardigheden gezien die leerlingen in kunstlessen kunnen ontwikkelen (Groenendijk & Heijnen, 2018).

Het hart van het model, waar de drie cirkels overlappen, is de ideale ruimte voor authentieke kunsteducatie. Inhoudelijk zijn dit lesprogramma's waarin betekenisvolle verbindingen worden gelegd tussen de cultuur van de lerende, de kunsten en maatschappelijke thema's. Daarnaast kent het model ook nog twee aanvullende didactische richtlijnen. Ten eerste zijn authentieke leertaken *complex*, wat betekent dat ze 'ill structured' en 'ill defined' zijn. Ill structured wil zeggen dat opdrachten holistisch zijn, dus niet onderverdeeld in kleinere taakjes, zoals bij een handleiding of recept. Opdrachten zijn ill defined als ze bestaan uit globale richtlijnen en criteria, waardoor ze ruimte laten voor eigen initiatief en onderzoek van leerlingen. De tweede didactische richtlijn, *de klas functioneert als een leergemeenschap*, gaat over de rol van communicatie en samenwerken in het onderwijs- en leerproces. De klas wordt gezien als een productieve omgeving waarin wordt samengewerkt en waarin verschillende vormen van expertise met elkaar worden gedeeld. Onderling overleg, presentaties en (peer)evaluaties zijn terugkerende kenmerken van het leerproces, en interactie met mensen en de omgeving buiten de school wordt aangemoedigd.

Dit onderzoek focust op de rol van inhoud in authentieke kunsteducatie. Dit betekent dat principe a1-a3 van het model (*leren is gericht op de cultuur van de leerling, leertaken zijn afgeleid van de praktijken van kunstprofessionals en leren is gesitueerd in een brede maatschappelijke context*) een centrale rol speelt, zowel in het ontwerp van de lessenserie als de evaluatie ervan. Principes b en c werden tijdens het ontwerpproces als richtlijnen gebruikt, maar zijn niet expliciet geëvalueerd.

## Methodologie

### **Onderzoeksdoel**

Het doel van dit onderzoek is tweeledig. Ten eerste wilden we weten hoe basisschoolleerlingen reageren op inhoud die is afgeleid van de cultuur van de leerling, hedendaagse kunst en de maatschappij – de drie domeinen van het model van authentieke kunsteducatie. Ten tweede wilden we bekijken hoe de 21ste-eeuwse vaardigheden van creativiteit en kritisch nadenken – waarvan wordt aangenomen dat ze essentiële aspecten van authentiek leren zijn – in kunstlessen met kunstbeschouwing, reflectie en het maken van kunst, kunnen worden verbeterd. Dit leidde tot de volgende hoofdvragen:

- Hoe waarderen de leerlingen hedendaagse (kunst)bronnen rond het thema *fake news* in de kunstles?
- In hoeverre werden leerlingen tijdens de kunstles aangemoedigd creatief en kritisch na te denken over *fake news*?

### **Onderzoeksopzet**

Dit onderzoek werd opgezet als een evaluatieonderzoek, waarbij een educatieve interventie (de les over *fake news*) met leerlingen en hun leerkrachten wordt geëvalueerd (Calidoni-Lundberg, 2006). Omdat een lesson study meestal één les bestudeert (Dudley, 2014), besloten we ons met name op de eerste les van de lessenserie te concentreren. Deze les bestond uit een oriënteerfase (30 minuten) en een onderzoeksfase (30 minuten) met betrekking tot het thema *fake news*. Omdat de les niet ingrijpend werd aangepast na de eerste lessencyclus, hebben we data van beide uitvoeringen gebruikt.

### **Deelnemers**

Leerkrachten van 24 verschillende Nederlandse basisscholen deden vrijwillig mee aan de lesson study. Ze reageerden op een oproep op de website van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). De criteria om mee te doen waren dat de leerkrachten alle bijeenkomsten van de lesson study moesten bijwonen, de lessenserie zouden uitvoeren met leerlingen tussen de 9 en 12 jaar, en mee zouden helpen de data te verzamelen. Naast het observeren van de klas moest er in elke klas een responsgroepje van drie leerlingen worden gekozen zodat de leerlingen ook individueel bekeken konden worden. Deze leerlingen werden voordat de les begon op basis van genderdiversiteit gekozen. De ouders van alle deelnemende leerlingen gaven schriftelijke toestemming.

Van de 24 scholen leverden er 15 vrijwel complete datasets in. Deze datasets bevatten de observaties van 22 leerkrachten, 78 leerlingen uit de responsgroepjes en de werkbladen. De responsgroep had iets meer meisjes (55%) dan jongens (45%) en de gemiddelde leeftijd van de leerlingen was net geen 11 jaar. De *N* kan in de analyse iets afwijken omdat sommige datasets niet compleet waren.

## Het ontwerp van de kunstlessenserie

Tijdens de lesson study werden de leerkrachten ondersteund door een ervaren onderwijsontwerper. Aan de hand van het model voor authentieke kunsteducatie bedachten de leerkrachten gezamenlijk de leerdoelen van de lessenserie, verzamelden ze de belangrijkste inhoud en bedachten ze de belangrijkste opdracht: 'Breng fake news de wereld in' (afbeelding 3).

Afbeelding 3. Blauwdruk met leerdoelen van de lessenserie *Breng fake news de wereld in*, weergegeven in het ontwerpmodel



Al deze elementen werden daarna opgenomen in een lessenserie met lesmateriaal voor de leerlingen en instructies voor de leerkrachten. De structuur van de lessenserie was gebaseerd op het creatief procesmodel (SLO, 2019) en bestond uit de fases: oriënteer, onderzoek, maak en evalueer. Deze fases werden over de drie lessen verdeeld:

### **Les 1 (60 minuten): oriënteer en onderzoek**

In de oriënteerfase wordt het thema *fake news* geïntroduceerd door op speelse wijze bronnen te bespreken uit de domeinen van de leerling, de kunsten en de maatschappij:

- Sjezus Zeg, Zilla is een project van grafisch ontwerper Zilla van den Born die op haar blog met succes deed alsof ze op reis was in Zuidoost Azië terwijl ze gewoon thuis in Amsterdam was (Van den Born, 2019).

- Meisje Djamila en Dylan zijn twee populaire Nederlandse vloggers (Djamila, 2021) van wie de vlogs en *pranks* vragen oproepen over wat er echt is en wat nep.
- Rayfish Footwear is een online kunstproject van Next Nature. Samen met kunstenaar Floris Kaayk bedachten zij nepbedrijf Rayfish Footwear. Dit bood online exclusieve, gepersonaliseerde sneakers aan die gemaakt waren van de huid van genetisch gemanipuleerde pijlstaartroggen. Dit project lokte een discussie uit over nieuwe biotechnologieën en consumptiedrang. Deze bron werd gebruikt om uit te leggen dat kunstenaars met ethisch beladen interventies soms bewust 'liegen om de waarheid te zeggen' (Fleming & O'Carroll, 2010, p. 58).
- The Why of the Whale is een doorgaand kunstproject van Captain Boomer Collective. Door een realistisch, levensgroot beeld van een potvis neer te leggen op de stranden en rivieroeveren van verschillende landen, roepen de kunstenaars gevoelens van opwinding en ongemak op.
- Na de inauguratie van Donald Trump in 2017 ging de term *fake news* viraal. Trumps persvoorlichter Sean Spicer verklaarde dat 'dit het grootste publiek ooit bij een inauguratie was, punt uit' (geciteerd in Ford, 2017) en beschuldigde de mainstreammedia ervan het bewijs dat er juist weinig bezoekers waren te hebben verzonnen: *fake news*. Deze bron werd gebruikt om *fake news* te definiëren als informatie die 'opzettelijk en bewijsbaar nep is' (Allcott & Gentzkow, 2017, p. 213).

Tijdens de onderzoeksfase bedenken leerlingen een originele vorm van *fake news* en een methode om die in de wereld te verspreiden.

***Les 2 (60-240 minuten): maak en verspreid***

De leerlingen maken het *fake news* dat ze bedacht hebben en verspreiden het online of offline.

***Les 3 (60 minuten): presenteer en reflecteer***

Leerlingen presenteren hun *fake news* interventie en bespreken de reacties die het uitlokte.

## Onderzoeksmethodes en data-analyse

De eerste les van de lessenserie is met vier verschillende onderzoeksmethodes geëvalueerd, waardoor datatriangulatie mogelijk was.

***Observaties***

De eerste les (oriënteer- en onderzoeksfase) werd door een collega-leerkracht geobserveerd. De observaties waren niet-participerend en



semigestructureerd aan de hand van een lijst met onderwerpen (Wragg, 1994): tijdens instructiemomenten werd de hele klas geobserveerd (algemene sfeer, reacties van de leerlingen, vragen); en tijdens de werksessies werd het gedrag van de drie individuele leerlingen in het responsgroepje individueel geobserveerd (praat/luistert/schrijft/tekent, introduceert/ordent/verwijdert/selecteert ideeën). Alle observaties werden tijdens de les ter plekke genoteerd op een observatieformulier. Deze data werden deductief geanalyseerd aan de hand van de observatiethema's en werden gebruikt om de andere kwalitatieve en kwantitatieve data te staven.

### ***Vragenlijst observator***

Na de les vulde de observator een vragenlijst in. De vragen gingen over de reacties op de bronnen van de hele klas en van de drie uitgekozen leerlingen, en over tot welke vormen van creativiteit en kritisch nadenken de lessen de leerlingen hadden aangezet.

### ***Analyse werkbladen***

Werkblad 1 vroeg leerlingen te brainstormen: noteer of teken zoveel mogelijk ideeën voor jullie *fake news* (divergeren). Op werkblad 2 kozen leerlingen hun beste idee uit, verfijnden dat en maakten een beknopt plan om het uit te voeren (convergeren). De leerkrachten maakten foto's van deze werkbladen, die vervolgens door twee onderzoekers inductief werden geanalyseerd. In de eerste ronde stelden de onderzoekers onafhankelijk van elkaar de thema's uit de data vast (bijvoorbeeld *dieren* of *politiek*). In de tweede ronde werden de uiteindelijke thema's vastgelegd op basis van consensus tussen de twee onderzoekers.

### ***Learner report***

Na de eerste les vulden de drie geobserveerde leerlingen een halfopen learner report in. Leerlingen beschrijven hierin wat ze zelf denken geleerd te hebben na een les of module (De Groot, 1980). De open vragen waren onder andere: 'Wat vond je leuk aan deze les?' en 'Wat heb je geleerd?' De gesloten vragen gingen over de verschillende bronnen, hun creatieve proces en wat ze daarvan vonden. De gesloten vragen werden statistisch geanalyseerd met analysesoftware. De open vragen werden inductief geanalyseerd en vooral gebruikt om de andere data in het onderzoek te staven.

## **Resultaten**

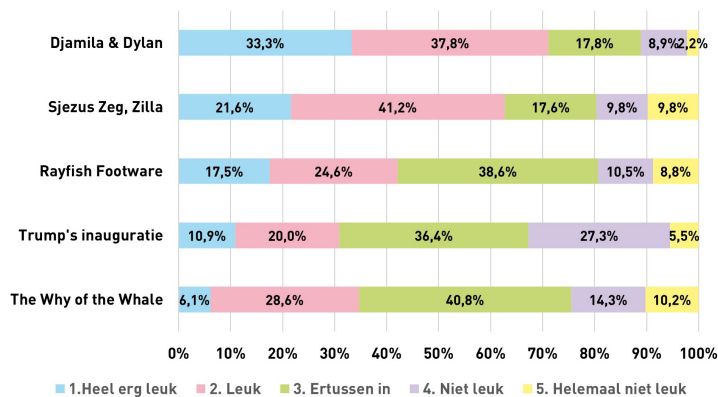
### ***Oriënteerfase (30 minuten)***

De deelnemende leerlingen gaven aan in hoeverre ze de verschillende bronnen die tijdens de oriënteerfase werden besproken waardeerden (tabel 1). De resultaten tonen aan dat de bronnen die het dichtst bij de

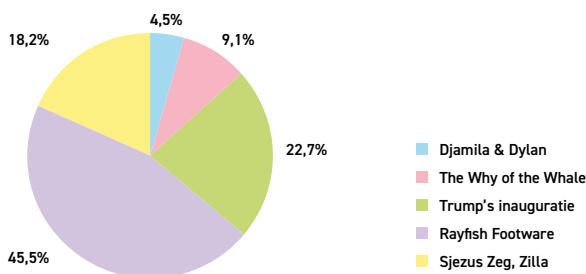
leerling staan (Djamila & Dylan en Sjezus Zeg, Zilla) het hoogst werden gewaardeerd. De andere bronnen waren iets minder populair, al geven de relatief lage scores in de categorie 'heel weinig' aan dat het een minderheid was die ze totaal oninteressant vond. Dit werd bevestigd door de observaties van de leerkrachten die de sfeer in de klas tijdens de oriënteerfase omschreven als 'actief' en 'geconcentreerd', waarbij de betrokkenheid van leerlingen blijkt uit kreten als 'vet!'.

Door de verschillende bronnen te bespreken, raakten de leerlingen gemotiveerder voor het praktische deel van de opdracht. Meer dan 40% van de leerlingen verklaarden dat de eerste bron van de les (Rayfish Footwear) hen enthousiasmeerde om zelf *fake news* te maken en verspreiden. Dit percentage groeide naar 60% nadat de leerlingen alle vijf de bronnen hadden gezien.

Tabel 1. Welke bron vond je het leukst? (N=49-57, leerlingen)

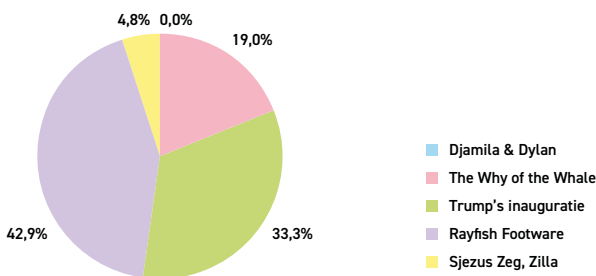


Grafiek 1. Welke bron droeg het meeste bij aan het begrip van de leerlingen van fake news? (N=22, observatoren)



De vragenlijst van de observator toonde aan dat Rayfish Footwear en de inauguratie van Trump de bronnen waren die het meeste bijdroegen aan het begrip van het concept *fake news* (grafiek 1). Wat betreft de vraag welke bron het meeste bijdroeg aan de kritische reflectie van leerlingen op *fake news*, was het resultaat vergelijkbaar: meer dan 75% van de observatoren onderstreepten Rayfish Footwear en de inauguratie van Trump als de bronnen die discussie oproepen tijdens de oriënteerfase. Sjezus Zeg, Zilla en Djamilia werden het minst met kritische reflectie geassocieerd (grafiek 2).

Grafiek 2. Welke bron droeg het meeste bij aan de kritische reflectie van de leerlingen op *fake news*? (N=21, observatoren)



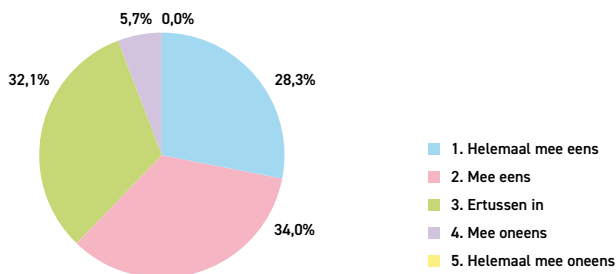
### **Onderzoeksfase (30 minuten)**

Tijdens de onderzoeksfase van de les, werkten leerlingen in groepjes van drie aan de kunstopdracht. Met behulp van twee werkbladen werden de groepjes uitgedaagd zoveel mogelijk ideeën te bedenken voor hun *fake news* interventie (werkblad 1: divergeren) en daarna hun beste idee te kiezen en te verfijnen (werkblad 2: convergeren). Volgens de observaties voerde de meerderheid van de leerlingen met enthousiasme de opdrachten tijdens de onderzoeksfase uit en was er in de verschillende groepjes veel discussie.

### **Creativiteit**

Het learner report gaf aan dat meer dan 60% van de leerlingen het makkelijk vond om ideeën te bedenken, terwijl 5,7% dat moeilijk vond (grafiek 3). De vragenlijst van de observator liet een vergelijkbare uitkomst zien. Meer dan 65% van de observerende leerkrachten vond dat de leerlingen goed konden brainstormen en ideeën konden bedenken (divergeren) voor hun *fake news* interventie.

Grafiek 3. Ik vond het makkelijk om verschillende ideeën te bedenken voor fake news (N=53, leerlingen)



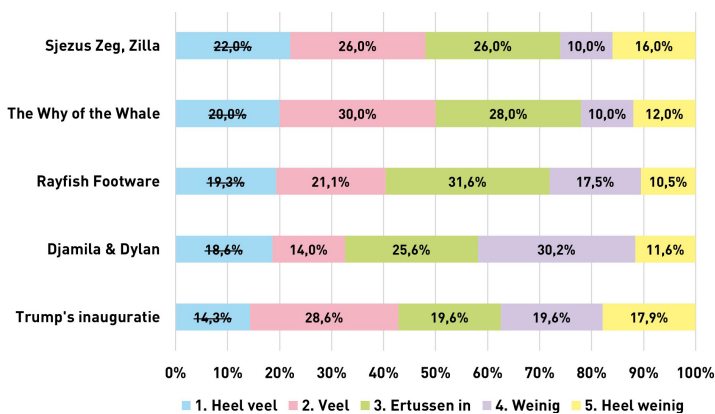
Dat er gedivergeerd werd door de leerlingen wordt gestaafd door de analyse van werkblad 1. Tijdens de brainstormsessies bedacht elke groep tussen de 1 en 11 ideeën met een gemiddelde van 3,7 ideeën per werkblad. Een categorisering van de ideeën toont aan dat de leerlingen een breed scala aan onderwerpen de revue lieten passeren tijdens de brainstorm. *Dieren, wetenschap en rampen/criminaliteit* waren de meest populaire thema's; *sport, vrije tijd en de kunsten* werden het minst gekozen (tabel 2).

Tabel 2. Ideeën op werkblad 1 gecategoriseerd (N=30 werkbladen), met voorbeeld per categorie

Categorie	Aantal ideeën	%	Voorbeelden van ideeën per categorie
Dieren	20	19	<i>Hond ontdekt op Pluto</i>
Wetenschap	14	14	<i>Beugel met tanden erop uitgevonden</i>
Rampen/criminaliteit	13	13	<i>Eten een maand lang in Nederland uitverkocht</i>
Media	11	11	<i>TV verkocht met 90% korting</i>
Politiek	8	8	<i>Nederland wordt onderdeel van Duitsland</i>
Varia	9	9	<i>'Eten, kleding, telefoon, reclame, bijbaantje'</i>
Onderwijs	6	6	<i>50 kinderen in een klas</i>
Gezondheid	5	5	<i>Popcorn verboden in de bios</i>
Bekende mensen	4	4	<i>Beroemd stel gaat uiteen</i>
Klimaat	4	4	<i>-65 graden Celsius in China</i>
Sport	3	3	<i>Donyell Malen gaat naar Ajax</i>
Vrije tijd	3	3	<i>Nepvakantie in de VS</i>
De kunsten	3	3	<i>Live concert in een vliegtuig</i>
Totaal	103	100	

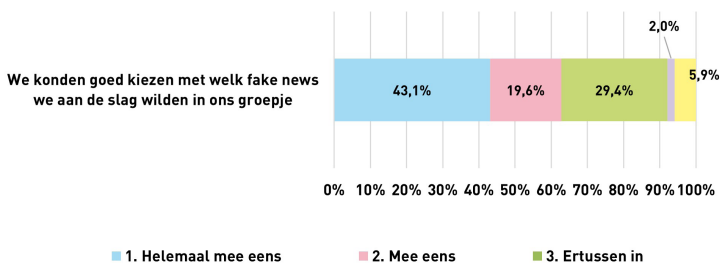
De invloed van de bronnen is merkbaar bij werkblad 1, aangezien sommige ideeën heel erg lijken op de bronnen, zoals ‘vis met vreemde kleuren’, ‘nepvakantie’ en ‘vloggerbedrog’. Sommige leerlingen hadden ideeën waarbij bronnen werden samengevoegd: ‘Trump ontdekt nieuwe diersoort’ of ‘nepvakantie naar de VS’. Toch had meer dan 75% van alle ideeën op de werkbladen weinig of zelfs niets met de originele bronnen te maken. Toen de leerlingen werd gevraagd welke bron hen het meeste had geholpen tijdens de brainstorm, was er geen een die eruit sprong (tabel 3). Maar Sjezus Zeg, Zilla en The Why of the Whale lijken wel een wat grotere invloed op hun ideeënvorming te hebben gehad dan Djamilia & Dylan – hun meest populaire bron.

Tabel 3. In hoeverre heeft dit filmpje je geholpen om ideeën te bedenken voor je eigen fake news? (N=43-56, leerlingen)



Aan het einde van de onderzoeksfase van de les werden de leerlingen verzocht hun beste idee voor de interventie te kiezen en een beknopt plan te schrijven voor de uitvoering ervan. In het learner report werd hen gevraagd in hoeverre ze deze convergerende taak konden uitvoeren. De meerderheid (62,7%) van de leerlingen was het er (zeer) mee eens dat ze hun beste idee hadden kunnen kiezen (tabel 4).

Tabel 4. Beste idee voor fake news kiezen (N=51, leerlingen)

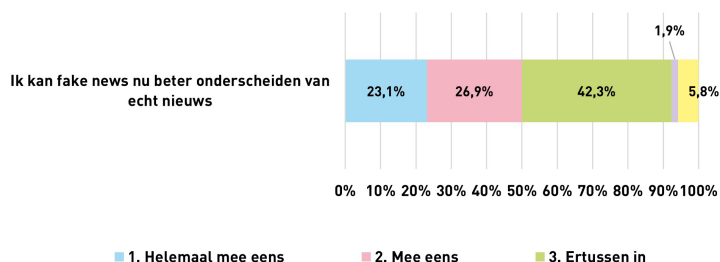


De observatoren waren genuanceerder. 70% vond dat de les zeer of heel erg bijdroeg aan de creatieve *denkvaardigheden* van de leerlingen. Maar op de vraag of de les de leerlingen uitdaagde een plan te maken om creatief te *handelen*, waren de observatoren kritischer: maar 27% vond dat de les het creatief handelen zeer of heel erg stimuleerde. Deze kritische reactie ten opzichte van de creatieve maakvaardigheden van de leerlingen ligt in lijn met de analyse van werkblad 2. Op deze werkbladen zien we dat de meeste groepjes duidelijke ideeën kozen voor hun *fake news*, zoals: ‘worm eet eiffeltoren’, ‘honden gespot op Pluto’ of ‘langere schooldagen’. Bij de vraag ‘Hoe gaat het eruitzien?’ legden de meeste groepjes het verhaal van hun idee verder uit, maar beschreven ze of visualiseerden ze meestal niet hoe die interventie eruitzag. Bovendien waren de ideeën voor de verspreiding van de interventie vaak algemeen (‘internet’) of onrealistisch (‘tv’, ‘radio’).

### **Kritisch nadenken**

De helft van de leerlingen was het er (helemaal) mee eens dat ze na de onderzoeksfase beter *fake news* van echt nieuws konden onderscheiden dan ervoor. Meer dan 40% zat ertussenin en een kleine 10% was het daar (helemaal) niet mee eens (tabel 5). Hun antwoord op de vraag ‘Wat heb je van deze lessen geleerd?’ was verrassend unaniem. Vrijwel alle leerlingen verwezen naar de kritische onderdelen van de les als de belangrijkste leeruitkomst: ‘Ik heb geleerd dat ik niet zomaar al het nieuws moet geloven’; ‘Ik heb geleerd kritischer te kijken’; of ‘Ik heb geleerd fake news te herkennen’. Slechts een paar leerlingen verwezen naar creatieve leeruitkomsten: ‘Ik heb geleerd fake news te bedenken!’.

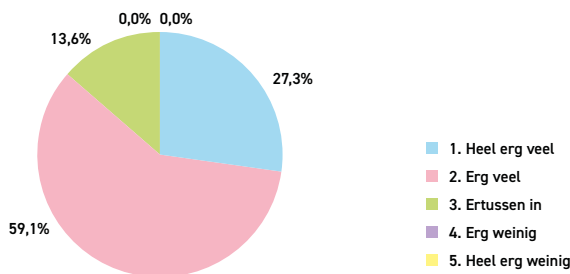
Tabel 5. Verschil fake news en echt nieuws (N=52, leerlingen)



De observatoren vinden ook dat de les bijdroeg aan de kritische denkvaardigheden van de leerlingen. Meer dan 86% van de observatoren vond dat de les zeer veel of heel erg bijdroeg aan kritisch nadenken (grafiek 4). Dat kritisch nadenken is echter minder terug te zien in de werkbladen. Van alle ideeën van de brainstorm op werkblad 1 kan maar iets meer dan een procent gecategoriseerd worden als *kritisch*. Dit zijn ideeën die maatschappelijke of sociale kwesties aansnijden zoals ‘Sinterklaas afgeschaft vanwege racisme’, ‘kinderarbeid weer ingevoerd in Nederland’ en ‘scholen zetten internet uit

voor het milieu'. Bij de analyse van de ideeën die de leerlingen kozen voor hun interventies op werkblad 2, zijn sociaal geëngageerde ideeën zoals 'nog maar één haai over' zeldzaam. De ideeën die de leerlingen het meest geschikt vonden om uit te voeren waren vooral luchtig en eerder fantasievol dan gerelateerd aan levensechte kwesties. Bijvoorbeeld: 'worm eet eiffeltoren' of 'gezonken schip vol oude schilderijen ontdekt'.

Grafiek 4. In hoeverre heeft de les bijgedragen aan kritische denkvaardigheden? (N=21, observatoren)



## Conclusies en discussie

In deze studie evalueerden we de (leer)ervaringen van leerlingen met een op authentieke kunsteducatie gebaseerde lessenserie rond *fake news*, ontworpen door hun leerkrachten. Daarbij bekeken we hoe leerlingen omgingen met hedendaagse (kunst)bronnen en of de les hen uitdaagde om creatief en kritisch te denken.

Omdat thematische kwesties en hedendaagse vormen van kunstproductie een grote rol spelen in authentieke kunsteducatie (Heijnen, 2015) wilden we weten hoe leerlingen verschillende afbeeldingen en filmpjes die tijdens de les werden besproken waardeerden. Volgens de data van de learner reports, observaties en de vragenlijsten, kunnen we concluderen dat hedendaagse bronnen bijdragen aan het leerproces van leerlingen. Over het algemeen discussieerden de leerlingen enthousiast over de verschillende bronnen en maakten ze hen 'hongerig' om zelf kunst te maken.

Het viel op dat de bronnen bijdroegen aan verschillende aspecten van het leerproces. Zo zorgde de meest populaire bron (vloggers Djamila en Dylan) voor een herkenbare ingang tot het thema omdat het voor kinderen een bekende culturele vorm is die hun bestaande kennis over 'echt' en 'onecht' activeerde. Kunstproject Rayfish Footwear en de inauguratie van Trump gingen beide over *fake news* in het publieke mediadiscours. Deze bronnen

hielpen de leerlingen het meest het spanningsveld tussen 'echt' en 'fake' nieuws te begrijpen en droegen daarmee bij aan de kritische leerdoelen van de les. De bronnen Sjezus Zeg, Zilla en The Why of the Whale, twee hele concrete artistieke interventies, gaven de leerlingen de meest concrete handvatten voor hun eigen creatieve proces.

De ideeën die de leerlingen bedachten voor hun eigen *fake news* droegen soms sporen van de bronnen die tijdens de inleiding werden besproken. Maar aangezien de meeste leerlingen juist andere interventies bedachten binnen een breed scala aan thema's, kunnen we concluderen dat de bronnen werkten als *responsive environment organizers* (Earl, 1987): voorbeelden die zowel functioneren als inspiratiebron en als referentiepunt tijdens een leerproces. Daarmee bevestigt dit onderzoek dat het gebruik van praktijkvoorbeelden effectief is in de context van *open* kunstopdrachten (McLaren et al., 2016; Rourke & Sweller, 2009). De selectie van actuele en gevarieerde bronnen als inhoud voor kunstlessen versterkt de verbindingen tussen de cultuur van de leerlingen, maatschappelijke thema's en de professionele kunsten. Daarbij illustreert dit onderzoek dat bronnen gekozen kunnen worden om een specifiek leerdoel aan te spreken, zoals het *motiveren* van de leerling, of om *kritisch of creatief* denken aan te moedigen.

Wat betreft creatief denken lijken de werkbladen, de learner reports en de vragenlijsten van de observatoren te bevestigen dat de les creativiteit aanwakkerde. Deze uitkomst wordt genuanceerder wanneer we die uitkomsten toetsen op twee belangrijke kenmerken van creativiteit: vernieuwing en geschiktheid (Amabile, 1982). We zien dan dat deze leerlingen weliswaar *vernieuwende* ideeën bedachten, maar dat ze zelden voldeden aan het criterium *geschiktheid*. Leerlingen brainstormden veel ideeën bijeen, maar bij de selectie van het beste idee bleef de uitvoering meestal onduidelijk of was die te ingewikkeld. Een oplossing hiervoor kan zijn om de opdracht te beperken tot de media of technieken die beschikbaar zijn in de klas, waardoor leerlingen worden uitgedaagd met realistische ideeën te komen. Een andere oplossing is om tijdens de ideeënvorming (behalve stiften en papier) ook ander artistiek materiaal aan te bieden. Hierdoor kunnen leerlingen in een vroeger stadium 'een medium doordenken' en ideeën ontwikkelen door te maken in plaats van ideeën helemaal los van het productieproces te formuleren (Bremmer & Heijnen, 2020; Buurke, 2024).

Wat betreft kritisch denken zijn uit de data twee conclusies te trekken. Allereerst zette de les met succes de leerdoelen in die gerelateerd zijn aan conceptualisering (begrijpen wat *fake news* is) en kritische analyse en meningsvorming (het onderscheid tussen 'echt' en 'fake' nieuws bespreken). Een tweede conclusie heeft te maken met het toepassen van kritisch nadenken op het creatieve proces. Hoewel de les tot doel had de leerlingen



te betrekken in een proces van *critical making* (Ratto, 2011), misten hun voorgestelde artistieke interventies vaak juist een kritische component. De meeste voorstellen van de leerlingen waren fantasievol, maar gingen minder over maatschappelijke kwesties rond echt en nepnieuws. Hun ideeën zijn eerder aantrekkelijke *pranks* dan sociaal geëngageerde kunstwerken. Een mogelijke verbetering om de les meer richting het kritisch maken te sturen is om de leerlingen eerst het onderscheid te laten maken tussen een artistieke interventie die wil vermaken en een die sociaal-betrokken wil zijn. Een andere verbetering kan zijn om een extra ronde toe te voegen aan de fase van ideeënvorming waarin de leerlingen vragen wordt gesteld als ‘Welke ideeën van jou zetten het publiek aan het denken?’.

Al met al laat deze studie zien dat het ontwerpmodel van authentieke kunsteducatie leerkrachten ondersteunt om innovatieve kunstlessen te maken en uit te voeren in het primair onderwijs. Onderwijs op basis van authentieke kunsteducatie staat ver af van typische ‘schoolkunst’ omdat het leerlingen uitdaagt verbinding te leggen tussen hun eigen interesses, hedendaagse kunst en maatschappelijke thema’s. Bovendien verbreedt dit de horizon van kunstonderwijs omdat leerlingen aangesproken worden om competenties te ontwikkelen rond creativiteit en kritisch denken. Daarmee ontzenuwt authentieke kunsteducatie het hardnekkige *fake news* dat kunst(educatie) op de basisschool altijd over decoratie of zelfexpressie zou moeten gaan.

*Het ontwerpmodel voor authentieke kunsteducatie, zoals dat gebruikt is in dit onderzoek, is geactualiseerd en verscheen eind 2024 in boekvorm als Wicked Kunsteducatie bij uitgeverij Valiz, geschreven door Melissa Bremmer, Emiel Heijnen en Folkert Haanstra.*

**Emiel Heijnen** is lector Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Hij doet onderzoek op het snijvlak van kunst en educatie aan de hand van de thema’s als curriculumontwerp, interdisciplinariteit, sociaal engagement, actuele kunst en populaire cultuur.  
emiel.heijnen@ahk.nl

**Huub Braam** is specialist  
onderzoek bij LKCA. Hij houdt  
zich bezig met cultuureducatie  
voor het vo en het mbo.  
huubbraam@lkca.nl

**Claartje van Tongeren** is  
docent/onderzoeker aan de  
Faculteit Onderwijs en Opvoeding  
van de Hogeschool van  
Amsterdam. Zij houdt zich bezig  
met kunsteducatie, game-based  
learning, maakonderwijs, bio-  
based design en onderwijs en  
vakoverstijgend onderwijs.  
c.van.tongeren@hva.nl

## Literatuur

Adams, J. (2012). Risky choices: The dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 683-701.

Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236.

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Publishing.

Anderson, T., & Milbrandt, M. K. (1998). Authentic instruction in art: Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24(1), 13-20.

Araújo, G. C. (2018). The arts in Brazilian public schools: Analysis of an art education experience in Mato Grosso State, Brazil. *Arts Education Policy Review*, 119(3), 158-171.

Billmeyer, F. (2014). Das ganze, nicht nur ein kleiner Teil: Visuelle Kultur als neue Orientierung In T. Meyer & G. Kolb (Eds.), *What's next: Kunsteducation - Ein Reader* (pp. 42-44). Kopaed.

Bremmer, M., & van Hoek, E. (2020). Teamplayers: 4CO-teaching in arts education in primary education. *International Journal of Education & the Arts*, 21(9).

Bremmer, M., & Heijnen, E. (2020). Bridging contradictions: The design of wicked arts assignments. In E. Heijnen & M. Bremmer (Eds.), *Wicked Arts Assignments* (pp. 23-32). Valiz.

Buurke, I. (2024). De materialiteit van het leren maken. *Kunstzone*, (4), 20-23.

Calidoni-Lundberg, F. (2006). *Evaluation: definitions, methods and models*. Swedish Institute for Growth Policy Studies.

Calleja, J., & Formosa, L. (2020). Teacher change through cognitive conflicts: The case of an art lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(4), 383-395.

Chong, T. (2017). Arts education in Singapore: Between rhetoric and reality. *Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 32(1), 107-136.

De Groot, A. D. (1980). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? In *Handboek voor de Onderwijspraktijk: Deel 2. Ontwerpen van onderwijs* (pp. 2.3 Gro. A1-24). Van Loghum Slaterus.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.

Djamila. (2021). *MeisjeDjamila* [YouTube channel]. [www.youtube.com/c/MeisjeDjamila/videos](https://www.youtube.com/c/MeisjeDjamila/videos)

Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook*. <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook/>

Duncum, P. (2009). Toward a playful pedagogy: Popular culture and the pleasures of transgression. *Studies in Art Education*, 50(3), 232-244.

Earl, T. (1987). *The art and craft of course design*. Kogan Page.

Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Elliott, J. (2019). What is Lesson Study? *European Journal of Education*, 54(2), 175-188.

Fleming, C., & O'Carroll, J. (2010). The art of the hoax. *Parallax*, 16(4), 45-59.

- Ford, M. (2017, January 22). Trump's press secretary falsely claims: 'Largest audience ever to wit-ness an inauguration, period.' *The Atlantic*.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Gootjes-Klamer, L., & Popkema, B. (Eds.). (2019). *Kunst in leren: Authentiek kunstonderwijs vanuit persoonlijk meesterschap*. Viaa.
- Grant, W., Richards, M., Steward, R., & Whelan, J. (2023). A reflection on dialogic diving boards and decolonising school art: The African mask project. *International Journal of Art and Design Education*, 42(4), 584-596.
- Groenendijk, T., & Heijnen, E. (2018). *Transdisciplinaire ontwerpplabs. Een ontwerponderzoek naar lesmateriaal op het snijvlak van kunst, wetenschap en technologie*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Gruber, H. (2019). Lesson study with music: a new way to expand the dialogic space of learning and teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), pp. 272-289.
- Gude, O. (2013). New school art styles: The project of art education. *Art Education*, 66(1), 6-15.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: Een stand van zaken. *Cultuur+Educatie*, 11(31), 8-31.
- Hagenaars, P. (2020). *Opdracht & onmacht: Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus University Rotterdam.
- Hagenaars, P. (2023). Om de kwaliteit van de leerkracht. Cultuuronderwijs toen en nu in het pabocurriculum. *Cultuur+Educatie*, 22(63), 8-33.
- Hagenaars, P., & Van Hoorn, M. (2020). Na de pabo kundig in de kunstvakken? Hoe zes pabo's hun studenten opleiden voor een kunstvak. *Kunstzone*, (4), 36-39.
- Hanawalt, C. (2018). School art in an era of accountability and compliance: New art teachers and the complex relations of public schools. *Studies in Art Education*, 59(2), 90-105.
- Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Doctoral dissertation Radboud University Nijmegen.
- Irwin, M. R. (2018). Arts shoved aside: Changing art practices in primary schools since the introduction of national standards. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 18-28.
- Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? Een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen
- Lemonchois, M. (2018). Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du 19e siècle à nos jours. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 14(23), 19-30.
- Li, D. (2018). Using issues-based art education to facilitate middle school students' learning in racial issues. *International Journal of Education & the Arts*, 19(12).
- McLaren, B. M., van Gog, T., Ganoë, C., Karabinos, M., & Yaron, D. (2016). The efficiency of worked examples compared to erroneous examples, tutored problem solving, and problem solving in classroom experiments. *Computers in Human Behavior*, 55, 87-99.

O'Donoghue, D. (2015). The turn to experience in contemporary art: A potentiality for thinking art education differently. *Studies in Art Education*, 56(2), 103-113.

Ratto, M. (2011). Critical making: Conceptual and material studies in technology and social life. *The Information Society*, 27(4), 252-260.

Roos, N. (2020). *Dealing with the real stuff: Een ontwerponderzoek naar vakoverstijgend burgerschapsonderwijs door de integratie van de vakken maatschappijleer en CKV*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Rourke, A., & Sweller, J. (2009). The worked-example effect using ill-defined problems: Learning to recognise designers' styles. *Learning and Instruction*, 19(2), 185-199.

SLO. (2019). *Het creatieve proces*. [www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/leerlijnen/informatie/creatieve-proces/](http://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/leerlijnen/informatie/creatieve-proces/)

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books.

Swift, J., & Steers, J. (1999). A manifesto for art in schools. *International Journal of Art & Design Education*, 18(1), 7-13.

Van den Born, Z. (2019, October 1). *I faked a 5-week holiday and this is how and why* [Blog post]. <https://byzilla.com/photoshop/fakecation/>

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

Wragg, E. (1994). *An introduction to classroom observation*. Routledge.