

Artikelen

Kan waarheid een leugen zijn?

Kinderen kritisch laten denken over media en (des)informatie met Kritikat

Eef Cornelissen

Onderzoeker

Odisee – Lerarenopleiding – Onderzoekscentrum ExploRatio

Jelle De Schrijver

Docent didactiek filosofie en geschiedenis, coördinator

Universiteit Antwerpen – Antwerp School of Education – onderzoeksgroep Didactica

Odisee – Lerarenopleiding – Onderzoekscentrum ExploRatio

ABSTRACTS

Mediawijsheid is ruimer dan alleen betrouwbare media leren gebruiken. Het omvat ook kritisch leren denken over media, waarheid en betrouwbaarheid. De methode van het filosoferen met kinderen vormt een beloftevolle aanpak om kritisch denken op te wekken. Op basis van deze methode ontwikkelen we de Kritikat-methodiek om het kritisch denken over media en informatie te stimuleren bij leerlingen uit de derde graad van het basisonderwijs. De Kritikat-methodiek bestaat uit denkoefeningen en filosofische verhalen met vragen. De methodiek wordt getry-out in een lerarenopleiding lager onderwijs en 10 Vlaamse en Brusselse basisscholen. In interviews rapporteren betrokken leerkrachten dat de aanpak gebaseerd op filosofische verhalen en denkoefeningen bruikbare handvaten biedt om rond mediawijsheid te werken. Het begeleiden van de filosofische gesprekken ervaren leerkrachten als een uitdaging die voldoende opleiding vereist. Op basis van onze bevindingen formuleren we richtlijnen over hoe in de toekomst om te gaan met mediawijsheid in het basisonderwijs.

Kritisch denken – Mediawijsheid – Filosoferen met kinderen

Media literacy is more than learning to find reliable media. It also involves critical thinking about media, truth and reliability. Philosophy with children is a promising approach to stimulate critical thinking. Based on this philosophical approach, the Kritikat-methodology is developed to stimulate reflection about media and information among children between 10 and 12 years old. It entails both thinking exercises and philosophical stories and questions. Try-outs of the Kritikat-methodology were organized in the in-service teacher training and in 10 Belgian primary schools. In interviews, teachers report that the stories and the critical thinking exercises provide useful tools to stimulate critical thinking among children. Facilitating philosophical dialogue is more challenging and requires adequate training. Our findings allow to formulate guidelines on critical thinking about media and information for primary education.

Critical thinking – Media literacy – Philosophy with children

1. MEDIAWIJSHEID OMVAT OOK KRITISCH DENKEN OVER MEDIA EN INFORMATIE

Hedendaagse media maken het iedereen, ook kinderen, mogelijk om uiterst snel op de hoogte te zijn van het laatste nieuws en vooral: van steeds meer nieuws. Recente cijfers uit het onderzoeksrapport *Apestaartjaren* (Vanwynsberghe et al, 2022) tonen aan dat jonge kinderen reeds actief gebruik maken van online media. Kinderen met een gemiddelde leeftijd van 6 jaar en 3 maanden beschikken over een eigen tablet en vanaf (gemiddeld) 8 jaar en 4 maanden krijgen ze hun eerste smartphone. Vanaf 10 tot 12 jaar komen kinderen in de digitale puberteit terecht en maken ze ook sociale mediaprofielen aan om contacten te onderhouden.

Zeker op sociale media is correcte informatie moeilijk van misinformatie of desinformatie te onderscheiden (Kozyreva et al, 2020). In dit tijdperk van overvloedig nieuws, misinformatie en desinformatie is het cruciaal om ook kinderen uit het basisonderwijs kritisch te leren omgaan met talrijke vormen van berichtgeving die hen bereiken.¹ Het onderwijs kan leerlingen helpen om hen te oriënteren in deze (mis)informatiesamenleving door te werken aan mediawijsheid (Valentine & Wukovitz, 2013).

Mediawijsheid is het geheel van kennis, vaardigheden en attitudes waarmee burgers zich bewust en kritisch kunnen bewegen in een complexe, veranderende, gedigitaliseerde en gemediatiseerde wereld. Het is het vermogen tot een actief en creatief media- en ICT-gebruik dat gericht is op maatschappelijke participatie (Vlaanderen, 2022). Kritisch leren denken over media, boodschap en boodschapper speelt hierin een centrale rol: naast kennis over de werking van media en informatie hebben kinderen ook de vaardigheid nodig om de media en informatie waar ze in aanraking mee komen, te evalueren (Livingstone, 2004).

In het eindrapport ‘werken aan mediawijsheid’ van de Vlaamse overheid (2013) lezen we dat het Vlaamse basisonderwijs betreft mediawijsheid voor een uitdaging staat: *“de educatieve/didactische kant van het werken aan mediawijsheid is nog te weinig uitgewerkt”*. De bestaande methodieken om leerlingen aan te leren waar we betrouwbare informatie kunnen vinden en hoe we misinformatie kunnen herkennen, blijken niet altijd voldoende (Potter, 2013).

Sinds 2013 zijn er echter in Vlaanderen al heel wat stappen gezet om deze uitdaging aan te pakken. Om haar beleid rond mediawijsheid vorm te geven, zet de Vlaamse Overheid in op twee centrale instrumenten. In 2013 wordt Mediawijs, het Vlaams kenniscentrum voor Mediawijsheid opgericht en mediawijsheid wordt een kernopdracht in het educatieve luik van de Vlaamse omroep (Van Audenhove et al, 2017). Het Vlaams Kenniscentrum Mediawijsheid ondersteunt onder andere leerkrachten en scholen via diverse projecten zoals ‘Nieuws in de klas’ om de informatievaardigheden van leerlingen te ontwikkelen. Daarnaast werkt het kenniscentrum

¹ In dit artikel wordt de term desinformatie over het algemeen gebruikt om te verwijzen naar opzettelijke (en vaak georganiseerde) pogingen tot het verwarren of manipuleren van mensen, door middel van het geven van onoprechte informatie. Dit wordt vaak gecombineerd met parallelle en elkaar doorkruisende communicatiestrategieën en een reeks andere tactieken, zoals hacken of het verspreiden van compromitterende persoonlijke gegevens. De term misinformatie wordt vaak gebruikt om te verwijzen naar misleidende informatie, die gemaakt of verspreid is zonder manipulatieve of slechte bedoelingen. (IRETON & POSETTI, 2018).

trum samen met partners zoals Ketnet om kinderen en leerkrachten uit te dagen om met mediawijze thema's aan de slag te gaan en worden leerkrachten via dit kenniscentrum ook opgeleid tot mediacoaches (Mediawijs, 2022).

Toch blijven er uitdagingen in Vlaanderen op vlak van Mediawijsheid, en in het bijzonder voor leerlingen in het basisonderwijs. De Monitor voor ICT-integratie in het Vlaams onderwijs (2018) geeft aan dat leerlingen uit het basisonderwijs op vlak van kennis en attitudes onvoldoende scoren op vlak van mediawijsheid. Dit wordt bevestigd door Vlaams minister van onderwijs tijdens een bevraging in het Vlaams Parlement (2020), waarin hij aangeeft dat leraren uit het secundair onderwijs over het algemeen meer aandacht voor kennis en attitudes met betrekking tot mediawijsheid hebben dan leraren lager onderwijs. Ook in het onderzoeksrapport *Apestaartjaren* (Vanwynsberghe et al., 2022) lezen we de aanbeveling om meer in te zetten op mediawijsheid in het lager onderwijs.

Daarnaast benadrukt het rapport dat mediawijsheid ruimer is dan het verwerven van technische vaardigheden: *“De vaardigheden gaan verder dan knoppenkennis alleen of simpelweg je plan trekken op sociale media: ze helpen kinderen om alle mogelijkheden van media te benutten, zich beter te beschermen tegen de risico's en te participeren in een on- en offline leefwereld.”* (Vanwynsberghe et al., 2022: 58). Dit sluit aan bij de toelichting van de minister van onderwijs over mediawijsheid in het onderwijs tijdens een bevraging in het Vlaams parlement (2020). De minister benadrukt dat er naast informatieverwerking en -verwerving in het basisonderwijs ingezet moet worden op informatieverwerking- en communicatievaardigheden om complexe taken uit te voeren: *“Het zijn net deze vaardigheden waarover leerlingen moeten beschikken om te kunnen functioneren in een sterk geïnformatiseerde samenleving waarin het digitale informatie-aanbod sterk gefragmenteerd en zwak gestructureerd is.”* (Vanwynsberghe et al., 2022: 4).

Ook op internationaal vlak klinkt de nood om mediawijsheid niet alleen in te zetten op de omgang met zoekmachines, maar ook op evaluatie van media-inhoud (Livingstone 2013). De recente Algemene Commentaat nr. 25 'Over de rechten van het kind in de digitale wereld' van het VN-kinderrechtencomité (2021) sluit hierbij aan en wijst op de rol van de scholen om kinderen weerbaar te maken voor de gevaren van de digitale wereld. Zo worden in paragraaf 21 overheden opgeroepen om leerkrachten *“te ondersteunen bij het digitaal vaardig worden en de bewustwording van de risico's voor kinderen om hen te helpen kinderen bij te staan bij de verwezenlijking van hun rechten, waaronder het recht op bescherming in relatie tot de digitale wereld.”*

Een aanpak die zich minder richt op kritisch denken, leert kinderen al te vaak op een schematische manier naar informatie kijken. Kinderen leren zo informatie beoordelen in termen van 'betrouwbaar' of 'onbetrouwbaar' zonder echter te begrijpen welk achterliggend mechanisme de kwaliteit van de informatie bepaalt.

Maar een democratische samenleving heeft net nood aan burgers die in staat zijn om op een genuanceerde manier met een brede variatie aan opinies en opvattingen te kunnen omgaan (Longino, 2018). Daarom is het van belang ook in te zetten op het kritisch denken over kennis, media en informatie. Ervaringen uit het buitenland tonen dat kinderen die al in de basisschool oefeningen in argumenteren

krijgen, minder moeite hebben om kritische denkvaardigheden aan te leren in het secundair onderwijs (Lipman, 1991).

In de literatuur wordt kritisch denken vanuit drie perspectieven benaderd. Het filosofisch perspectief gaat over de vorming van een redelijk en rechtvaardig oordeel. (Voogt et al., 2019: 331). Ennis omschrijft kritisch denken vanuit dit perspectief als redelijk en reflectief denken dat gericht is op wat we geloven en wat we doen (Ennis, 2018: 166). In het psychologisch perspectief gaat kritisch denken over analyseren, synthetiseren, evalueren en creëren (Volman & Ten Dam, 2015). Belangrijk in dit perspectief voor het onderwijs is dat leerlingen vaardigheden ontwikkelen om desinformatie te herkennen (Wechsler et al., 2018). Tenslotte focust het perspectief van de kritische pedagogiek op de effecten van argumenten en redeneringen in de sociale context (Ten Dam & Volman, 2004). Dit laatste perspectief stelt dat er in de context van kritisch denken ook een normatief effect meespeelt en dat er een verband is met hoe we functioneren in een democratische samenleving (Voogt et al., 2019: 331). Als wij spreken over kritisch denken over media, willen we inzetten op een combinatie van deze perspectieven. We willen leerlingen aanleren een reflectief oordeel te vellen, stil te staan bij de betrouwbaarheid van informatie door hen specifieke denkstappen te laten zetten met als doel succesvol in een democratische samenleving te kunnen functioneren.

2. FILOSOFEREN MET KINDEREN OM HET KRITISCH DENKEN OVER MEDIA TE STIMULEREN

De methode ‘filosoferen met kinderen’ biedt een beloftevolle aanpak om te werken aan kritisch denken over media. Deze methodiek komt ook tegemoet aan de drie bovengenoemde perspectieven die bij kritisch denken (Van Voogt et al., 2019) aan de orde zijn. Filosoferen met kinderen is een dialoogactiviteit die leerlingen ondersteunt logisch en argumentatief te denken. De focus ligt niet op het uiten van een mening of gedachte, maar op het kritisch onderzoeken van de geldigheid ervan. Vragen naar argumenten, afleidingen of gevolgtrekkingen staan tijdens deze activiteit centraal (Cornelissen & Galle, 2020). Tijdens filosofische klasgesprekken worden ook de luistervaardigheden van kinderen aangescherpt, leren ze de perspectieven van anderen te begrijpen en ontdekken ze dat er voor sommige problemen meerdere oplossingen bestaan en dat het daarom belangrijk is je eigen mening te bevragen (Lomaca & Ciodo, 2019).

Deze aanpak daagt leerlingen uit om na te denken over de machtsstructuren waar informatie, media en boodschapper aan onderhevig zijn (Dunlop & De Schrijver, 2018). Een filosofisch gesprek over vragen zoals “Wat is het verschil tussen een feit en een mening?” of “Kan waarheid veranderen?”, verschaft leerlingen inzicht in de betekenis van begrippen zoals ‘waarheid’, ‘leugen’, ‘informatie’ of ‘nepnieuws’.

Bij een filosofisch gesprek verandert de positie van leerkracht in gespreksleider, waarin de ‘socratische houding’ centraal staat. Deze houding kenmerkt zich door het opschorten van het eigen oordeel en innemen van een niet-wetende positie. De gespreksleider geeft geen antwoorden, maar stelt vragen aan leerlingen om kritische reflectie te stimuleren. Vragen zoals “Wat bedoel je met ...?” of “Kan je

aantonen waarom deze redenering klopt?” dagen leerlingen uit om stil te staan bij hun eigen redeneren en vooronderstellingen (Cornelissen & Galle, 2020).

Een sessie ‘Filosoferen met kinderen’ start meestal met een prikkel (Lipman, 1988). Deze prikkel kan een gedeelde ervaring zijn zoals een filmfragment, een kunstwerk of een verhaal. Samen luisteren naar een filosofisch verhaal vormt een interessante prikkel om het kritisch denken bij kinderen te stimuleren (Lipman, 1988). Een filosofisch verhaal bevat personages die nadenken over filosofische vragen (Cornelissen & Desegher, 2012). Deze verhalen verschaffen de kinderen als het ware een denkmodel met voorbeelddialogen van personages waarmee ze zich kunnen identificeren. In het filosofisch gesprek na het samen lezen van het verhaal, stimuleert de openheid van de filosofische verhalen de kinderen om te speuren naar mogelijke drogredeneringen en onderliggende vooronderstellingen (Haynes & Murreis, 2012). Filosoferen met kinderen op basis van verhalen stimuleert ook de vragende en onderzoekende houding bij kinderen (Lipman, 1991) en ze leren tijdens de filosofische gesprekken over de verhalen boodschap en boodschapper doorgronden, oorzaak-gevolg-verbanden begrijpen en argumenten analyseren (Haynes, 2008).

Net deze elementen kunnen kinderen toelaten ook media en boodschapper te leren onderzoeken vanuit verschillende hoeken. Filosofische verhalen kunnen een opstap zijn om dezelfde kritische houding toe te passen op non-fictieberichten, zoals nieuwsberichten in de krant of op sociale media. De vaardigheden die kinderen verwerven bij het analyseren van filosofische verhalen zijn gelijkaardig aan de vaardigheden die we nodig hebben om nieuwsberichten te analyseren, zoals het opsporen van drogredeneringen en inzicht in de betrouwbaarheid van de boodschap en boodschapper (Feuerstein, 1999). Nieuwsberichten zijn immers ook een soort vertelling of verhaal. In non-fictie bieden boodschappers evengoed een boodschap waarbij verschillende personen, ervaringen en oorzaken worden samengebracht.

3. ONDERZOEKSOPZET

Wij onderzoeken hoe we het kritisch denken over media en informatie bij leerlingen kunnen stimuleren door gebruik te maken van het filosoferen met kinderen. We ontwikkelen hiertoe een klasmethode met de naam Kritikát. We hanteren hierbij een ‘Education Design Research’-onderzoeksopzet (Plomp & Nieveen, 2007) waarbij een methode in verschillende fasen wordt ontworpen, herwerkt en uitgetest. Het onderzoek vindt plaats tussen januari 2020 en december 2021, zowel in de lerarenopleiding van Odisee hogeschool Brussel als in Vlaamse en Brusselse basisscholen. Uit het basisonderwijs nemen 12 klassen uit de 3^{de} graad uit 10 scholen deel aan het onderzoek.

We onderscheiden drie onderzoeksfasen: een analyse-, ontwerp- en evaluatiefase.

1. Analyse. Een expertbevraging en een literatuurstudie laten toe de ontwerpprincipes voor de methode te ontwikkelen, dit zijn de criteria waaraan de methode zou moeten voldoen om aan de hand van filosofische verhalen het kritisch denken over media en informatie te stimuleren bij kinderen uit de 3^{de} graad basisonderwijs. Zeven experts worden hiervoor geraadpleegd: vijf experts in

de methodiek ‘filosoferen met kinderen’ en twee experts in het ontwerpen van didactisch materiaal rond kritisch denken over media en (des)informatie. Twee experts worden online geïnterviewd. De andere vijf experts ontvangen een mail met vier vragen waarop ze een open antwoord kunnen formuleren. De vragen peilen naar de inhoudelijke invulling van de filosofische verhalen, mogelijke voorbeelden van desinformatie die impact hebben op kinderen uit de 3^{de} graad basisonderwijs en aandachtspunten voor de te ontwikkelen methodiek.

2. Ontwerp en herontwerp. Op basis van de ontwerpprincipes creëren we een eerste versie van de Kritikat-methodiek. Deze wordt getry-out bij aspirant-leerkrachten van het 3^{de} jaar bachelor lager onderwijs van Odisee hogeschool Brussel. Als toekomstige leerkrachten hebben zij een frisse blik over hoe aan de slag te gaan met kinderen in ons huidig tijdsgewricht. Door te participeren aan dit onderzoek worden de studenten ook uitgedaagd om zelf na te denken over mediawijsheden in onderwijs. Tijdens twee workshops van twee uur aan in totaal 48 studenten maken de aspirant-leerkrachten kennis met de Kritikat-methodiek. Studenten luisteren hierbij naar twee verhalen. Na het eerste verhaal begeleidt de onderzoeker een filosofisch gesprek. Na het tweede verhaal experimenteren studenten zelf met de rol van gespreksleider en testen ze vervolgens in dezelfde groep denkoefeningen uit. Een groepsinterview met de studenten na elke try-out laat toe de eerste versie te evalueren. Tijdens deze evaluatie wordt vooral gekeken naar de vermeende bruikbaarheid van het materiaal: in welke mate de studenten de Kritikat-methodiek geschikt achten voor de 3^{de} graad basisonderwijs. Op basis van de feedback wordt de methodiek herwerkt.
3. Evaluatie na try-out in klassen. De herwerkte versie wordt getest in 12 klassen 3^{de} graad basisonderwijs in Vlaanderen en Brussel. De klassen hebben een groeps-grootte van 10 tot 25 leerlingen. De meeste klassen tellen ongeveer 20 leerlingen. De leerkracht is aanwezig terwijl een onderzoeker de Kritikat-methodiek uitvoert met de leerlingen in de klas. Elke Kritikat-sessie duurt twee lessen en kent dezelfde opbouw. De try-out start steeds met het samen luisteren en bespreken van een verhaal uit de Kritikat-methode. Tijdens het verhaal worden ook prenten getoond die het verhaal ondersteunen. Daarna volgt een filosofisch gesprek waar verschillende filosofische vragen samen onderzocht worden. Na het plenaire gedeelte volgen minstens twee denkoefeningen. Elke Kritikat-sessie sluit af met een nagesprek waarin gepeild wordt naar de ervaring van de leerlingen.

Tijdens deze *try-out* bevragen we op basis van diepte-interviews met leerkrachten (i) of de methodiek geschikt en bruikbaar is om het kritisch denken bij leerlingen uit de 3^{de} graad van het basisonderwijs over media en informatie te stimuleren. We peilen (ii) naar de vermeende impact van het materiaal op het kritisch denken van leerlingen over media en informatie. Daarnaast bevragen we (iii) de impact van de methodiek op de manier van lesgeven over media en informatie van de geïnterviewde leerkrachten.

De interviews tijdens de analyse of evaluatiefase worden live gevoerd aan de hand van een criterialijst. De interviews zijn semi-gestructureerd: de criterialijst biedt een aanzet tot de gesprekken eerder dan als een strikt interviewschema. De kwa-

litatieve data uit de interviews van leerkrachten worden uitgeschreven, gecodeerd en geanalyseerd volgens de principes van kwalitatieve content analysis. Dit systematisch classificeringsproces laat toe de data te coderen en thema's of patronen te identificeren (Sandelowski, 2010; Mortelmans, 2013).

4. BEVINDINGEN

4.1. ONTWERPPRINCIPES

Uit de bevraging van experts en literatuurstudie komt naar voor dat een aanpak gericht op het kritisch denken over media en informatie voor leerlingen uit de 3^{de} graad basisonderwijs op basis van filosofische verhalen, volgende elementen dient te bevatten:

- (1) een reeks verhalen die leerlingen in staat stellen te reflecteren over de betrouwbaarheid van informatie, zoals voorbeelden van herkenbare denkfouten in verhalen die bevestigd worden.
- (2) Denkoefeningen om online autoriteiten zoals Google of Tik Tok in vraag te leren stellen. Kinderen komen vanaf steeds jongere leeftijd met het internet in contact, het ledenaantal van de sociale-mediakanalen voor kinderen stijgt (bv. Tik Tok) en voor kinderen blijken sociale mediakanalen ook de belangrijkste toegangspoort tot nieuws en actualiteit te zijn (Cervi, 2021).
- (3) Denkoefeningen die uitdagen om de complexiteit van maatschappelijke kwesties te verkennen. Dit kan door gebruik te maken van gedachte-experimenten, dilemma's en prikkels die toelaten dat leerlingen meerdere perspectieven innemen en onderzoeken.
- (4) Een sessie over kritisch denken moet niet noodzakelijk tot consensus leiden. Eerder dan consensus staat de ontwikkeling van inzichtelijk denken tijdens het filosoferen centraal. De analytische en reflectieve vaardigheden die tijdens het filosoferen ontwikkeld worden, kunnen hen ondersteunen om later doelbewuster levenskeuzes te maken en te bouwen aan een weloverwogen eigen wereldbeeld (Cornelissen & Galle, 2020).
- (5) Tijdens het filosofisch gesprek reflectie stimuleren over filosofische vragen zoals, "Is elk bericht op Tik Tok even betrouwbaar?", "Weet Google alles?" en "Wat is een feit?"
- (6) Veel leerkrachten uit het onderwijs zijn niet getraind tot filosofisch gespreksleider, ook zij moeten met het leermateriaal aan de slag kunnen.

4.2. ONTWERP EN HERONTWERP VAN DE KRITIKAT-METHODIEK

4.2.1. KRITIKAT VERSIE 1

Op basis van de ontwerpcriteria wordt een eerste versie van de Kritikat-methodiek ontwikkeld. De eerste versie bestaat uit twee filosofische verhalen waarbij per verhaal vijf filosofische vragen en één denkoefening ontwikkeld worden. In de filosofische verhalen functioneert het personage Kritikat als een mascotte die het kritisch denken belichaamt. De Kritikat daagt andere personages uit om argumenten voor uitspraken te geven en deze argumenten samen te onderzoeken. Daarnaast onder-

zoekt Kritikát ook de belangrijke concepten die centraal staan binnen mediawijsheid zoals waarheid, leugen, feiten, meningen en bronnen. Na elk verhaal volgen vijf filosofische vragen voor een filosofisch gesprek. Vragen zoals ‘Wanneer weet je iets zeker?’ of ‘Kan de waarheid veranderen?’, stimuleren de conceptuele analyse van centrale begrippen zoals waarheid, leugen of informatie. De eerste versie van de Kritikát-metho-diek bevat ook telkens één denkoefening per verhaal. Deze versie bevat één gedachte-experiment en één dilemma. De oefeningen worden duidelijk gestructureerd zodat leerkrachten zonder al te zware voorbereidingen een oefening kunnen begeleiden.

4.2.2. TRY-OUT MET ASPIRANT-LEERKRACHTEN

Aspirant-leerkrachten geven aan dat de thema's uit de verhalen herkenbaar zijn voor leerlingen uit de 3^{de} graad basisonderwijs. Een student zegt bijvoorbeeld *“Ze (leerlingen) komen online vaak met fake news in aanraking”* en *“thema's zoals, waarheid, leugen en eerlijk, spelen een belangrijke rol bij deze leeftijdsgroep”*. *“Als je over waarheid en eerlijk begint, heb je iedereen mee”*, getuigt een andere student, waarop de hele groep instemmend knikt. De taal vindt iedereen ook geschikt voor deze leeftijdsgroep, maar er werd door verschillende studenten opgemerkt dat dit een uitdaging kan vormen bij leerlingen met een meertalige achtergrond.

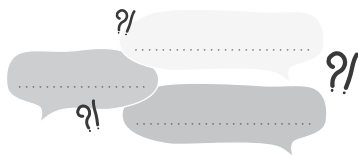
Het starten met een verhaal blijkt volgens de geïnterviewden een waardevolle prikkel om op een luchtige manier een moeilijk thema zoals betrouwbare kennis of waarheid aan te snijden. De oefeningen en vragen waren helder en duidelijk, ze waren volgens de studenten niet alleen prikkelend voor leerlingen, ook zichzelf werden aan het denken gezet. De meesten geven spontaan aan hiermee aan de slag te willen. De filosofische vragen en de filosofische gesprekken vinden ze interessant, maar niet altijd eenvoudig om zelf te begeleiden. De filosofische denkoefeningen ervaren studenten als laagdrempeliger, ze vormen een concrete opstap om over media en informatie te reflecteren.

4.2.3. HERWERKTE KRITIKAT-METHODIEK

Op basis van de analyse van de groepsinterviews met aspirant-leerkrachten, wordt de methodiek verder aangepast en uitgebreid. Er worden 2 extra verhalen geschreven om de leerkracht een ruimer pallet aan thema's aan te bieden. Elk verhaal wordt aangevuld met extra prenten en per verhaal worden 10 filosofische vragen ter ondersteuning voor een filosofisch gesprek toegevoegd.²

In het verhaal ‘De Toverbal’ bijvoorbeeld, valt er een onbekend voorwerp in de vijver van Doortje. Alle dieren staren verbaasd naar het fenomeen en lanceren elk vanuit hun eigen perspectief een verklaring. De Kritikát luistert naar de verschillende verklaringen en bevraagt de denkfouten die de dieren maken. De 10 filosofische vragen na het verhaal (zie afbeelding 1) helpen de leerlingen om te reflecteren over de betrouwbaarheid van kennis en geldigheid van argumenten.

² Zie www.kritikat.be.



Zien we allemaal hetzelfde als we naar de wolken kijken?
Waar komen gedachten vandaan?
Is groen voor iedereen hetzelfde?
Bepalen mijn gedachten wat ik zie?
Hoe kunnen we weten wat waar is?
Is de onderwaterjuffer in het verhaal een leugenaar?
Hoeveel waarheden bestaan er?
Is er maar één waarheid?
Wie beslist wat waar is?
Is de waarheid saai?
Kan je zelf kiezen wat je gelooft?
Ziet de vis een andere wereld dan de vogel?

Afbeelding 1: Tien grote filosofische vragen na het filosofisch verhaal Toverbal

**GEDACHTE-EXPERIMENT:
‘PIL VAN DE WAARHEID’**

Stel dat je een pilletje krijgt dat jou in staat stelt om de gedachten te lezen van iedereen die je tegenkomt op straat, zou je dat nemen?

De leerlingen kunnen zich positioneren op een lijn met 2 uitersten.



De begeleider vraagt aan de 2 kinderen die het verst van elkaar staan om hun standpunt uit te leggen. De anderen mogen hierop reageren met een argument als ze een ander standpunt hebben. Als er kinderen van standpunt veranderen, mogen ze zich verplaatsen tijdens het gesprek. Als een kind zich verplaatst, vraag dan naar de reden hiervoor.

KRANTENKOPPEN

Plaats de titels uit de krant op een lijn met 2 uitersten (JA) waarop 'waar' en 'niet waar' staan en leg uit waarom je daar voor daar pleit. Bespreek dit in kleine groepjes.

Alle Belgen eten graag frietjes.
Lachgas helpt tegen corona.
Koning Filip bezoekt de gevangenis in Hoi.
De aliens zijn gearriveerd!
Snel 5 kilo afvallen – II praktische tips.



- Klasgesprek:**
- Over welke titel hebben jullie het meest gebewijst?
 - Hoe komt dat?
 - Welke titel was het meest 'waar'? Waarom?
 - Hoe kunnen we te weten komen of een krantentitel waar is of niet?

FEIT OF MENING

Welk van onderstaande voorbeelden zijn feiten of meningen? Zet een kruisje bij feit of mening en leg uit waarom je dat denkt. De leerlingen doen deze werkbijlage individueel en kunnen dan hun antwoorden in kleine groepjes vergelijken.

	Feit	Mening	Omdat
Mijn hond is lief			
De lucht is grijs			
Het is Bu			
Nederlanders zijn gierig			
Schoon is saai			
1+1=2			
Frietjes zijn lekker			
Een octopus heeft 3 harten			
Meigies zijn slimmer dan jongens			
De aarde is rond			
Leerkrachten weten meer dan kinderen			

- Over welke stelling waren er verschillende antwoorden en argumenten?
- Hoe komt dat?

Afbeelding 2: voorbeelden van denkoefeningen

Om de bruikbaarheid voor leerkrachten te vergroten, worden per verhaal naast extra filosofische vragen ook drie extra denkoefeningen ontwikkeld. De denkoefeningen bestaan uit gedachte-experimenten zoals ‘pil van de waarheid’ (zie afbeelding 2) dilemma’s, oefeningen rond multiperspectiviteit en oefeningen waarbij de leerlingen uitspraken, bronnen of krantenkoppen moeten onderbrengen in categorieën zoals ‘waar of niet waar’, ‘feit of mening’, ‘echt of niet echt’. Daarnaast bevat het materiaal ook oefeningen waarbij leerlingen over een uitspraak verschillende (tegenstrijdige) perspectieven moeten innemen en een oefening waarbij leerlingen juiste redeneringen van drogredeneringen moeten onderscheiden. Bij elke oefening wordt gevraagd naar de argumenten van hun keuzes en deze argumenten worden samen onderzocht. De meeste denkoefeningen vragen fysieke betrokkenheid van de leerlingen, in de zin dat ze zich moet positioneren in de ruimte bij bv. het bord ‘waar’ of ‘niet waar’. Tijdens de ‘fysieke’ oefeningen krijgen de leerlingen ook de kans zich te verplaatsen als hun oordeel verandert door bv. te luisteren naar argumenten van een klasgenoot die voor een nieuw perspectief zorgt. We ontwikkelen ook een handleiding om (aspirant-)leerkrachten te ondersteunen bij het begeleiden van filosofische gesprekken aan de hand van concrete tips. Dit omvat ook een opsomming van verdiepende vragen en een leidraad om te leren doorvragen tijdens het filosofisch gesprek.

5. TRY-OUT IN DE KLAS

5.1. BRUIKBAARHEID EN RELEVANTIE VOOR DE DOELGROEP

“De inhoud is aangepast aan thema’s van hun leeftijd”, zeggen de leerkrachten tijdens de interviews. Ze geven aan dat de Kritikat-methodiek geschikt is voor hun leerlingen. Ook de taal uit de verhalen is aangepast aan de leeftijd. Leerkrachten die lesgeven in klassen waarin veel leerlingen met een meertalige achtergrond zitten, geven wel aan dat sommige leerlingen niet alle woorden en metaforen uit het verhaal goed begrijpen. Ook was het voor deze leerlingen soms moeilijk om uit te leggen wat ze dachten tijdens de oefeningen en de groepsgesprekken. Toch werd dit voor de leerkrachten niet als een hindernis ervaren. *“Je ziet dat ze nadenken als er doorgevraagd wordt en dat ze iets willen zeggen, er is enthousiasme, maar soms ontbreekt de taal om het in het Nederlands te zeggen”*, geeft een leerkracht aan. Een andere leerkracht merkt op dat het werken met nog meer en grotere prenten wel een extra ondersteuning kan bieden voor leerlingen die het Nederlands nog onvoldoende beheersen.

De onderwerpen uit de verhalen zijn herkenbaar en interesseren de leerlingen. De luisterverhalen met verschillende stemmen en geluiden zorgen voor *“een goede insteek om het thema fake news aan te brengen, wat redelijk abstract is”*. De verhalen spreken aan, ze willen samen op zoek met Kritikat. *“Droge materie wordt sappig en spannend”*, getuigt ook een andere leerkracht. De grote vragen uit het filosofisch gesprek waren helder en duidelijk voor de leerlingen en wekken interesse op om verder te denken. De denkoefeningen *“zorgen voor variatie en beweging (...), anders verslapt de aandacht”*. *“Iedereen doet mee”* en *“Stille kinderen werden ook betrokken”*, merken verschillende leerkrachten op.

5.2. ERVARINGEN VAN LEERKRACHTEN EN VERMEENDE IMPACT VAN KRITIKAT OP HET KRITISCH DENKEN VAN LEERLINGEN

5.2.1. ALGEMENE ERVARINGEN

De methodiek leert leerlingen *“kritisch omgaan met de samenleving”* zeggen leerkrachten. *“Ze (leerlingen) leren uitleggen wat ze echt denken.”* *“Er wordt gevraagd om heel anders te denken dan anders. Het is een voorbereiding op het latere leven in de wereld.”*

“De methodiek helpt blootleggen wat en hoe kinderen denken”, geven verschillende leerkrachten aan. *“Zo weet je waarop hun denkfouten gebaseerd zijn en waar extra informatie en duiding nodig is.”* Bijvoorbeeld *“Je mag geen coronaspuut nemen, want dan val je onmiddellijk dood”* en *“Alles wat journalisten zeggen, is een leugen”*, waren uitspraken van leerlingen die voor verontwaardiging bij leerkrachten zorgden. Leerkrachten zeggen dat ze graag extra lessen willen besteden aan deze onderwerpen om kritischer en genuanceerder over wetenschap en media te leren denken.

5.2.2. ERVARINGEN MET DE FILOSOFISCHE VERHALEN

De verhalen helpen leerlingen te denken doordat ze een concrete context bieden. *“De leerlingen refereerden ook naar het verhaal tijdens het onderzoek, het stimuleerde hen om een standpunt in te nemen en eigen voorbeelden te geven die daarna door de groep onderzocht werden.”* zegt een leerkracht.

Het gebruik van een personage biedt de kinderen een denkmodel. *“Het personage Kritikat is een leuke insteek. Ze durven verder nadenken dan op het eerste zicht. Ze durven experimenteren met ideeën door de context die gecreëerd wordt.”* De Kritikat als personage is een rolmodel die kinderen aan het denken zet. *“De Kritikat is speels en stimulerend voor reflectie”* zegt een leerkracht, een ander vult aan *“de Kritikat werd vaak aangegrepen om over nepnieuws te beginnen.”*

Door de verhalen en de personages leggen leerlingen het verband met hun eigen leven. *“Leerlingen denken na over eigen uitspraken van hun leven online en bedrog uit hun eigen leefwereld”* zegt een leerkracht. Zo geven leerlingen spontaan getuigenissen van online misleiding waar ze met een bewerkte foto tijdens het chatten op het verkeerde been werden gezet. Deze getuigenissen onderzoeken leerlingen tijdens het filosofisch gesprek.

5.2.3. ERVARINGEN MET DE DENKOEFFENINGEN

De denkoefeningen maken de gedachten van leerlingen fysiek zichtbaar. Dit stimuleert het verkennen van nieuwe perspectieven. *“Ze (leerlingen) veranderden van inzicht door redeneringen van elkaar te onderzoeken.”* zegt een leerkracht.

5.2.4. ERVARINGEN MET DE GESPREKSMETHODE

De leerkrachten merken ook op dat de interventies van de gespreksleider bepalend zijn om het kritisch onderzoek te stimuleren: *“Ook het doorvragen is belangrijk en som-*

migen beginnen na het doorvragen echt te denken en te twijfelen.” “Ze (leerlingen) worden geconfronteerd met hun eigen drogredeneringen en je plant zaadjes naar inzicht in eigen online gedrag en fake news.” merkt een leerkracht op. “Het stelstelsmatig doorvragen en parafraseren via vragen zoals “bedoel je dat?” ondersteunt de leerlingen om helder te verwoorden wat ze denken.”

5.3. IMPACT VAN DE KRITIKAT-METHODE OP DE HOUDING VAN DE LEERKRACHT TEGENOVER LESGEVEN OVER KRITISCH DENKEN OVER MEDIA

“Ik ga het idee van Kritikat een beetje stelen. Hoe? (...) Ik heb gemerkt dat het opbrengt om wat geduldiger te zijn. Meer vragen stellen helpt wel om hen te helpen denken. Ik heb gezien dat ze het kunnen en graag doen.”

Leerkrachten vinden het belangrijk om meer aandacht te besteden aan kritisch denken over media en (des)informatie. De meesten willen de Kritikat-methode integreren in hun lessenpakket. Sommige leerkrachten geven aan dat ze zich eerst nog meer willen verdiepen in de gespreksmethode om de filosofische gesprekken te leren begeleiden. Andere leerkrachten geven aan dat de *“methodiek toegankelijk is, en de oefeningen zeker.” “De denkoefeningen kan je ook kort ergens tussen doen en zijn eenvoudig om te begeleiden”* zeggen ze. Leerkrachten geven ook expliciet aan de gespreksmethode meer in hun dagelijkse praktijk te willen integreren. *“Ik ga meer vragen stellen om misverstanden over corona te leren kennen en te weten waarover je moet lesgeven.”*

Sommige leerkrachten geven al les over mediawijsheid en willen dit lessenpakket uitbreiden met onderdelen uit de Kritikat-methode. *“We hebben het project kranten in de klas en dit sluit hierbij aan, om het uit te diepen”,* getuigt een leerkracht. *“Ik zou het integreren in verschillende vakken zoals Nederlands en sociale vaardigheden, ik zou het vakoverschrijdend aanpakken, dat ze inzien hoe belangrijk dat is”,* concludeert een andere leerkracht. *“Leren nadenken is een belangrijke basis in het leven en dat moet je opbouwen, best in verschillende vakken.”* De vakoverschrijdende aanpak sluit ook aan bij de opmerking van verschillende leerkrachten dat *“herhaling belangrijk is om kritisch te denken te installeren”* en *“dat als je het regelmatig doet, je ook een groeicurve kan zien.”*

6. BESLUIT EN AANBEVELINGEN

Met de Kritikat-methodiek ambiëren we leerkrachten te ondersteunen tijdens lessen kritisch denken over mediawijsheid. De (aspirant-)leerkrachten uit try-out 1 en try-out 2 zijn overtuigd dat inzetten op kritisch denken over media en berichtgeving belangrijk is en meer ruimte moet krijgen in het lessenpakket van leerlingen uit de 3^{de} graad basisonderwijs.

De geïnterviewden geven aan dat deze methode gebaseerd op het filosofisch gesprek waardevol is om kritisch denken over media te stimuleren. Het enthousiasme om zelf filosofische gesprekken te begeleiden is echter kleiner dan om specifieke denkoefeningen toe te passen. Denkoefeningen kunnen in relatief korte tijd uitgevoerd worden en zijn eenvoudiger om te begeleiden. Met een extra handleiding en meer filosofische vragen en denkoefeningen speelden we in op de nood die aspirant-leerkrachten signaleerden. Maar naast een handleiding in de gespreks-

methode, blijkt dat het begeleiden van een filosofisch gesprek voor de meeste leerkrachten ook de nodige training vereist.

Op basis van dit onderzoek, formuleren we enkel aanbevelingen over de aanpak van kritisch denken en mediawijsheid in het basisonderwijs:

1. Leid leerkrachten op in reflectie- en gespreksmethodes die het kritisch denken over media kunnen bevorderen, zoals de methodiek ‘filosoferen met kinderen’.
2. Ontwikkel werkvormen voor reflectie- en gespreksmethodieken die het kritisch denken over media stimuleren in alle jaren van de basisschool. Verschillende (aspirant-)leerkrachten merken op dat ook jonge leerlingen uit de 1^{ste} en 2^{de} graad basisonderwijs regelmatig geconfronteerd worden met desinformatie. Sommige leerkrachten laten na de sessies spontaan ontvallen dat het jammer is dat er geen methodiek met soortgelijke verhalen, vragen en denkoefeningen voor jonge kinderen beschikbaar is. Zeker omdat *“verhalen een mooie ingang zijn om ook jonge kinderen met kritisch denken kennis te laten maken”*, zoals een leerkracht getuigt. Deze opmerking sluit ook aan bij de analyse van Eisemann en Pimmer die ervoor pleiten om kinderen zo vroeg mogelijk weerbaar te maken voor misinformatie en desinformatie, bij voorkeur vanaf de leeftijd dat ze met media in aanraking komen (Eisemann & Pimmer, 2020). Dit valt samen met de leeftijd dat kinderen naar de lagere school gaan (Vanwynsberghe et al, 2022).
3. Schenk meer aandacht aan dialoog en reflectietechnieken in het curriculum van de lerarenopleiding basisonderwijs. Kinderen leren kritisch denken vraagt ervaring en training. Kinderen leren kritisch denken vraagt niet alleen inzicht in het denken zelf, maar ook expertise op het vlak van vraagtechnieken. Om leerkrachten in opleiding hier voldoende op voor te bereiden, pleiten we voor een gedegen implementatie van dialoogtechnieken in het curriculum van de lerarenopleiding voor basisonderwijs. Met name de methodiek van het filosoferen met kinderen is in deze interessant. Een training als filosofische gespreksleider leert leerkrachten gericht vragen stellen, reflectie opwekken en dialoog tussen leerlingen aanzwengelen (Galle, 2018; Galle, 2019).
4. Voer verder onderzoek naar kritisch denken bij leerlingen. Tot nu brachten we enkel onrechtstreeks in kaart hoe de Kritikat-methode het kritisch denken bij leerlingen over media stimuleert. Leerkrachten merken binnen dit onderzoek op dat de Kritikat-methode het kritisch denken stimuleert bij leerlingen, maar het zou interessant zijn om in kaart te brengen hoe leerlingen deze aanpak ervaren en wat de impact is op hun redeneervaardigheden. Het is echter niet eenvoudig dit onderzoeksmatig adequaat in te schatten. Op welke manier breng je in kaart dat leerlingen meer genuanceerd over waarheid en kennis denken? Dit valt moeilijk terug te brengen naar een vragenlijst of test. Werken met casussen om het denken bloot te leggen is een optie die we als vervolgonderzoek overwegen.

Tot slot, we zetten met Kritikat in op het kritisch denken over media en we willen inzicht en reflectie over concepten zoals ‘waarheid’ of ‘betrouwbaarheid’ bij kinderen stimuleren. We leggen bloot dat een aanpak geïnspireerd op filosoferen met kinderen hiertoe kan bijdragen. Student-leerkrachten en leerkrachten basisonderwijs reageren enthousiast op deze aanpak. Een gedegen vorming dringt zich op, zowel voor leerkrachten in opleiding als voor leerkrachten uit het werkveld.

Een opleiding zou zich niet mogen beperken tot een handleiding of stappenplan met tips en trics of vraagschema's. Om in te zetten op het kritisch denken, zetten we best niet alleen in op pasklare en mooi beantwoordbare vragen, maar is het belangrijk om in het onderwijs ook een ruimte te creëren om evidenties in vraag te stellen. Meer aandacht voor reflectie en gezamenlijk onderzoek over media helpt om het schematisch denken over betrouwbaar en onbetrouwbaar te overstijgen en laat kinderen toe met een kritischer en genuanceerder pallet te reageren op de diversiteit aan opvattingen, opinies en nieuwsberichten die ons omringen.

REFERENTIES

- Cervi, L. (2021). Tik Tok and generation Z. *Theatre, Dance and Performance Training* 12(2), 198-204
- Cornelissen, E., & Desegher, I. (2012). *Sprookjes en Filookjes: Filosoferen over sprookjes*. Academia Press.
- Cornelissen, E., & Galle, G. (2020). Filosoferen in PAV. In I. Placklé en C. Van Cauteren (Eds.), *Handboek vakdidactiek Project Algemene Vakken*. (pp. 242-266). Acco.
- Dunlop, L., De Schrijver, J. (2018) Can a rabbit be a scientist? Stimulating philosophical dialogues in science classes. *ASE International Journal*, 6 (3), 27-37.
- Eisemann, C., & Pimmer, C. (2020). *Educational approaches to address fake news: Preliminary insights from a systematic review*. CELDA 2020: 17th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, Lisbon, Portugal.
- Feuerstein, M. (1999) Media Literacy in Support of Critical Thinking, *Journal of Educational Media*, 24 (1), 43-54.
- Galle, G. (2018). Sporen van en naar filosofie en filosoferen in het Vlaamse secundair onderwijs. *Algemeen Nederlands tijdschrift voor wijsbegeerte*, 110 (1), 113-137.
- Galle, G. (2019). Waarom en hoe filosoferen in de klas. *School en Klaspraktijk*, 61 (1), 27-33.
- Haynes, J & Murriss, K. (2012) *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. Routledge.
- Haynes, J. (2008) *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Routledge.
- Kozyreva, A., Lewandowsky, S., & Hertwig, R. (2020). Citizens versus the internet: Confronting digital challenges with cognitive tools. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(3), 103-156.
- Lipman, Matthew (1988) *Philosophy goes to school*, Temple University Press.
- Lipman, M. (1991) Rediscovering the Vygotsky Trail. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* 7(2), 14-16.
- Livingstone, S. (2004), What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3), 18-20.
- Livingstone, S. (2013) Media literacy research and policy in Europe: a review of recent, current and planned activities. *COST (European Cooperation in Science and Technology)*, Brussels, Belgium.
- Longino, H. (2018) *The Fate of Knowledge*. Princeton University Press.
- Lomaca, C., Julie Ann, C. (2019) Learning Values and Critical Thinking: A P4C Approach for Young Children. *Revista de Filosofie Aplicată*, 2 (2), 22-38.
- Mediawijs, Geraadpleegd op 8 juli 2022, van www.mediawijs.be/nl.
- Mortelmans, D. (2013) *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*, Acco.

- Plomp, T., Nieveen, N. (2007) *An introduction to educational design research*. Netzdruk.
- Potter, W.J. (2013), Review of Literature on Media Literacy. *Sociology Compass*, 7 (6), 417-435.
- Sandelowski, M. (2010), What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing and Health*, 33, 77-84.
- Valentine, A., Wukovitz, L. (2013) Using The Filter Bubble to Create a Teachable Moment. Pennsylvania Libraries. *Research & Practice* 1 (1), 24-34
- Van Audenhove, L., Vanweynsberghe H & Mariën, I. (2017) Mediawijsheid in Vlaanderen. Van Parlementaire discussie tot de oprichting van het Kenniscentrum Mediawijsheid. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*. 45 (4), 244-266.
- Vanwynsberghe, H., Joris, G., Waeterloos, C., Anrijs, S., Vanden Abeele, M., Ponnet, K., De Wolf, R., Van Ouytsel, J., Van Damme, K., Vissenberg, J., D'Haenens, L., Zenner, E., Peters, E., De Pauw, S., Frissen, L., Schreuer, C. (2022). *Onderzoeksrapport Apestaartjaren: de digitale leefwereld van kinderen en jongeren*. Gent: Mediaraven.
- Vlaamse overheid. (2013) *Werken aan mediawijsheid in Vlaanderen* (Eindrapport).
- Vlaamse overheid. (2012). *Peiling informatieverwerking en- verwerking in het basisonderwijs*. Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 18 februari 2022, van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/13311>.
- Vlaanderen.be. Departement Jeugd, Cultuur & Media. Geraadpleegd op 8 juli 2022, van www.vlaanderen.be/cjm/nl/media/beleidsthemas/mediawijsheid.
- Vlaams Parlement (2020) *Onderwijs – Mediawijsheid en digitale geletterdheid*. (Schriftelijke vraag van Elisabeth Meuleman nr. 178 aan Ben Weyts op 25 november 2020). <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1639234>.
- VN-Kinderrechtencomité, *General Comment No. 25 On children's rights in relation to the digital environment*, 2 maart 2021, CRC/C/GC/25.
- Ten Dam, G., & Volman, M. L. L. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359- 379.
- Volman, M., & Ten Dam, G. (2015). Critical thinking for educated citizenship. In M. Davies, & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. (pp. 593-603). New York: Palgrave Macmillan.
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A Vision. *Topoi*, 37, 165-184.
- Voogt, J. M., Veltman, M. E., & Van Keulen, J. (2019). Kritisch denken als een 21ste-eeuwse vaardigheid: veelbelovende aanpakken voor de onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 95(5/6), 329-340.
- Wechsler, A.M., Saiz, C., Rivas, S.F., Verndra- mini, C.M.M., Almeida, L.S., Mundim, M.C., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 114-122.