

Vorbij het Nieuwe Leren

Bert van Oers¹

Hoewel de discussie over het Nieuwe Leren in de media wat geluwd lijkt, is het debat over de pedagogisch-didactische inrichting van het onderwijs met het oog op de kennissamenleving nog geenszins afgerond. Uiteenlopende meningen over het Nieuwe Leren staan nog steeds onwrikbaar tegenover elkaar en de onderwijspraktijk komt er geen stap verder mee. In onderstaand stuk wil ik een nieuwe meer theorie-georiënteerde input geven aan het debat, waarin ook een alternatief (derde weg) wordt geschetst. Ik heb het stuk voorgelegd aan de media en die wilden het niet publiceren. De Volkskrant reageert met de opmerking dat ze het een interessant stuk vinden, maar te lang (vraagt niet eens naar een ingekorte versie, dus erg veel belangstelling spreekt daar niet uit). De NRC vindt dat ze al genoeg aandacht besteed heeft aan het onderwerp. Blijkbaar wil die alleen nog het geluid van Ad Verbrugge doorgeven. De media hebben kennelijk hun stellingen ingenomen en dragen zo bij aan de patstelling. Wordt het ooit nog wat met dat Nieuwe Leren?

Forum

Bedoeling

In de kern ligt er een heel duidelijk bedoeling aan alle versies van het Nieuwe Leren ten grondslag. Het komt vooral voort uit het verzet tegen de oude onderwijsvormen die sterk geneigd waren om hun missie te zien in de *overdracht* van cultuur aan leerlingen. Leerlingen moesten uit boekjes leren, oefenen, inprenten, instructies aanhoren en dergelijke. Het stapelen van kennis was voor leerlingen de belangrijkste bezigheid. Wat de leerling daar echter zelf voor betekenis in zag was niet aan de orde. Het belangrijkste was dat de geïnstrueerde kennis en vaardigheden bij proefwerken en examens gedemonstreerd konden worden, wat de leerlingen er verder mee deden (of konden doen) was nauwelijks een vraag. Dat was de oude school, die bezeten was van toerusting van leerlingen met kennis waar ze zelf niet om gevraagd hadden. Deze toerustende school was een product van de industriële revolutie en is daarom herhaaldelijk – en

Bert van Oers

Bijzonder Hoogleraar Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek
Afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie
Vrije Universiteit Amsterdam

niet zonder reden- ook vergeleken met een lopende band. Deze school had zijn beste tijd gehad en diende volgens velen vervangen te worden door een school die bijdraagt aan de vorming van creatieve en zelfstandige kenniswerkers waar de komende kennissamenleving behoefte aan heeft. De nieuwe school met het Nieuwe Leren.

Juist in de praktijk van scholen heeft het Nieuwe Leren nog wel van positieve belangstelling mogen genieten. Niet zo vreemd, als we ons realiseren tegen welke problemen die scholen in hun praktijken aanlopen: problemen van weinig gemotiveerde leerlingen, ontmoedigde leraren, bureaucratisch beheerde onderwijsontwikkelingen etc. Het is begrijpelijk dat scholen hier hun kans zagen om weer terug te keren naar het primaire proces van het onderwijzen waarbij een leraar persoonlijke relaties met leerlingen opbouwt, hun competenties begrijpt en probeert te benutten, streeft naar onderwijs dat vooral de leerlingen ook iets zegt. Onderwijs waarin leerlingen serieus genomen kunnen worden. In Nederland kennen we op dat vlak overigens al belangrijke voorgangers in de zogeheten Traditionele Vernieuwingsscholen (zoals Montessori, Freinet, Jenaplan etc.). Ook zij streefden naar meer leerlinggecentreerd onderwijs. Deze traditionele vernieuwingsscholen hebben hun sporen op allerlei plaatsen in het Nederlandse onderwijs nagelaten, al voordat iemand sprak over het nieuwe leren.

Van de zijde van het wetenschappelijk onderzoek kon inderdaad ook nog ondersteuning gegeven worden aan sommige van die gedachten. In de afgelopen decennia heeft onderzoek herhaaldelijk kunnen aantonen, dat dit klassieke, zogenaamde overdrachtsonderwijs aanzienlijke nadelen heeft: het vergroot onnodig verschillen tussen leerlingen, is niet motiverend en leidt niet tot kennis en vaardigheden die een hoge transfer waarde hebben (dat wil zeggen kennis die in nieuwe situaties kan worden toegepast). Het onderzoek liet tevens zien, dat juist onderwijs waarin de leerlingen zelf actief kunnen en mogen participeren in de leeractiviteiten beter in staat zijn om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen en ook een hogere transferwaarde hebben.

Overigens valt ook voor het meer leerstofgeoriënteerde onderwijs (bijv. directe instructie) heel wat ondersteunende empirische evidentie in stelling te brengen. Zo eenduidig zijn de uitkomsten van empirisch onderzoek dus niet als het gaat om het nemen van beslissingen voor of tegen een bepaalde onderwijsvisie. Zulke beslissingen vragen ook om een normatieve fundering en een consistente theoretische inbedding.

Tegen de achtergrond van genoemde onvrede over het verouderde frontale toerustingsonderwijs was het niet zo vreemd dat leerkrachten, ontwikkelaars en onderzoekers enthousiast op zoek gingen naar alternatieve onderwijsvormen waarin het traditionele overdragen van kennis van bovenaf verlaten was. Zelfwerkzaamheid, probleemoplossend leren, activerend onderwijs, met inbreng van de leerlingen werd de nieuwe mode. Dit was het Nieuwe Leren dat ons land zou kunnen inleiden in de kennissamenleving en de grondslag zou kunnen leggen voor generaties van creatieve en zelfstandige kenniswerkers en ambachtslie-

den. In het Studiehuis kreeg dit Nieuwe Leren vorm, maar weldra ook op allerlei andere niveaus van Basisschool, vmbo, havo tot hbo en universiteit. Meer en meer werd onderwijs gezien als een plaats waar leerlingen *leren leren*, zelf mogen kiezen uit een onderwijsaanbod en waarin de leerkracht geen sturende rol, hooguit een faciliterende rol heeft.

Onderhavige bijdrage wil de discussie over het Nieuwe Leren opnieuw een impuls geven vanuit een gezichtspunt dat tot nu toe nog weinig aandacht gekregen heeft. Daarbij ontstaat, echter, onmiddellijk het probleem dat zich altijd voordoet bij een discussie over onderwijsvisies. Elke visie heeft altijd vele varianten en voorstanders van een bepaalde visie weten altijd weer een variant aan te voeren waarvoor de gegeven kritiek niet geldt. Ik richt mij hier op de varianten van het Nieuwe Leren die het onderwijs primair willen zien als een hoofdzakelijk leerlinggestuurd proces. Dit vormt immers de kern van het Nieuwe Leren, als antagonist van de oude klassikale instructie.

Kritieken

Om te beginnen is het interessant om te zien, dat de beweging van het Nieuwe Leren stilzwijgend een belangrijk deel van het programma van Ivan Illich zit uit te voeren. Toen Illich in 1971 zijn boek 'Deschooling society' publiceerde probeerde hij eveneens de samenleving te ontdoen van geestdodende scholen die alleen maar bezig zijn met het overdragen van traditionele kennis waar leerlingen zelf niet om gevraagd hadden. Deze scholen dragen volgens Illich niet bij aan het humane samenleven van mensen (Illich had daar het begrip 'conviviality' voor geïntroduceerd), maar vergroten eerder de tegenstellingen tussen mensen. Wie uiteindelijk het diploma haalde, had op de eerste plaats laten zien dat hij of zij de frustratie van de school met succes doorstaan had, niet dat hij of zij zaken van persoonlijke waarde geleerd had. De fout van de oude school, zo schreef Illich, is dat ze instructie verwacht met 'leren'. Je kunt iemand veel instructie geven, maar dat wil niet zeggen dat hij ook veel geleerd heeft. Illich wilde de oude scholen opheffen en vervangen door 'learning webs' waarin mensen elkaar konden opzoeken om iets te leren onder leiding van een deskundige. Geen instructie meer, alleen aansporing tot en deskundige ondersteuning van zelfstandig leren. Wie zich nog herinnert wat voor verontwaardiging en opschudding Illichs voorstel tot 'ontscholing van de samenleving' indertijd heeft veroorzaakt, kijkt met enige ironie naar de ontwikkelingen rond het Nieuwe Leren, dat stilzwijgend de oude scholen aan het afschaffen is (of dat toch in ieder geval voorstaat). Het voor velen verwerpelijke programma van Illich krijgt eindelijk toch navolging.

Maar net als toen, krijgt het idee van het Nieuwe Leren ook nu de nodige kritiek. Het is niet nodig deze hier gedetailleerd te herhalen, want er is in de media uitvoerig over geschreven (zie onder meer *Pedagogische Studiën* (2006); Volman (2005; 2006); diverse artikelen in *Didaktief*, jaargang 2005 en 2006). Kortweg komt het erop neer dat sommigen vrezen dat leerlingen met minder intellec-

tuele bagage (lees: kennis) in vervolgonderwijs of op de arbeidsmarkt komen, anderen beweren juist dat er geen of weinig wetenschappelijk-empirische basis is voor de aanpak van het nieuwe leren, weer anderen vrezen dat het Nieuwe Leren geen recht zal kunnen doen aan leerlingen die speciale aandacht vragen. De reacties zijn verder sterk uiteenlopend van volstrekt negeren van het nieuwe leren en de bedoelingen die eraan ten grondslag liggen tot ronduit afwijzende reacties (zoals die van Ad Verbrugge met zijn vereniging Beter Onderwijs Nederland). De emoties in de discussies lopen soms hoog op – het doet denken aan de discussies in de jaren '70 over Illich!- en het niveau van de discussies is daardoor soms ook omgekeerd evenredig aan de hoogte van de emoties, getuige een bijdrage aan de discussie over het Nieuwe Leren (HNL) op de website van Beter Onderwijs Nederland:

Lamawajenwijs lijkt me wel wat voor HNL (je zou het geen onderwijs willen noemen, toch?) Of misschien: welullenwelwatwegwijs, reflecteerjerotwijs, gedeeldedomishalvedomwijs, éénoogkoningwijs, alleshalfwijs, klerenvan-dekeizerwijs, verdwaalmaarraakwijs,

Het is duidelijk, erg veel schieten we met dit soort discussies niet op. Het is een bijdrage van iemand die wat wil maar daarvoor eigenlijk geen redelijke argumenten meer heeft. Wat is er toch mis met dat Nieuwe Leren?

Een onderwijspedagogisch commentaar

Laat ik beginnen met vast te stellen –met vele anderen- dat er eigenlijk niets nieuws is aan het Nieuwe Leren. Ook in dit geval is het leren een psychologisch proces waarin cognities veranderen, volgens bepaalde psychologische processen. Wat gewoonlijk aangeduid wordt als 'Het Nieuwe Leren' is hooguit een andere manier om leren *uit te lokken*, een nieuwe didactiek dus (hoewel we ons ook hier kunnen afvragen of dit wel zonder precedent is).

Met zijn nadruk op de rol van de lerende zelf in het leerproces sluit het "nieuwe leren" aan bij andere leertheorieën die eveneens wijzen op het feit dat leren een onvervreemdbare activiteit van leerlingen zelf is. In de meeste gevallen wordt daarbij verwezen naar het sociaal-constructivisme als theoretische grondslag. Dat houdt in dat 'leren' wordt beschouwd als een constructief proces waarin een leerling in interactie met anderen zijn eigen kennis construeert. (Psychologisch gezien is dit nog een volstrekt lege bewering, maar laat ik daar even overheen stappen. Het constructivisme is immers in aanleg een kennistheorie, geen leertheorie).

Met zijn aansluiting bij de socioconstructivistische theorie neemt 'Het "nieuwe" leren' ook precies die zwakte over die de meeste versies van de socio-constructivistische theorie eveneens kenmerkt. Er is in deze optiek sprake van een volstrekte miskennis van het cultuurhistorische karakter van het leren.

Mensen hebben altijd geleerd om hun mogelijkheden tot deelname aan praktijken (sociaal-culturele activiteiten van hun gemeenschap) te vergroten. Daarom is het van belang om te leren schrijven: het vergroot de mogelijkheden tot deelname aan de cultuur. En voor een timmermansleerling is het van belang te leren rekenen, omdat hij dan meer rollen van het vak kan oppakken, dan alleen die van krullenjongen. En ga zo maar door. Door te leren, vergroten mensen hun belang in een culturele gemeenschap; wat ze leren en hoe ze leren hangt in belangrijke mate af van de visie van de gemeenschap op leren, ontwikkeling en cultuur. Leren is zelf een cultuurhistorisch gevormd en gevoed fenomeen. De meeste leertheorieën hebben dit vrijwel over het hoofd gezien. Zo ook het socioconstructivisme.

De aansluiting bij het socioconstructivisme heeft voor het “nieuwe” leren drie belangrijke consequenties:

Een eerste gevolg van deze miskenning van de cultuurhistorische aard van het leren is dat er ook geen idee is gevormd over de manier waarop een leerling in contact treedt met de cultuur van zijn gemeenschap. Kortweg: er is weinig of *geen uitgewerkt idee over de rol van de volwassene* (bijv. de leerkracht) in het leerproces van leerlingen. Precies dat is vaak ook de achtergrond van de kritiek op het nieuwe leren: wat is de rol van de leerkracht?, wat is de betekenis van culturele deskundigheid voor het leren van individuen?, wat is de betekenis van cultuurgoed voor het leren? Door dit gebrek aan visie op de rol van de leerkracht als cultureel mediator verwordt het onderwijs gemakkelijk tot een vrijblijvende uitwisseling van meningen tussen leerlingen. Bovendien berust het idee van de terugtrekkende leerkracht op een foutieve aanname dat verminderde leerkrachtsturing automatisch zal leiden tot toegenomen zelfsturing door de leerlingen (dat dat niet klopt is ook in onderzoek al dertig jaar geleden aangetoond).

Een tweede gevolg is de *vertekening van het leren* als psychologisch proces binnen een culturele setting. Het idee dat leren bestaat uit het uitwisselen van meningen doet geen recht aan cultuurhistorische betekenissen van de leerinhouden: het begrip ‘kracht’ is niet alleen wat ik ervan vind of wat ik met mijn medeleerlingen ervan vinden. Het is ook – en vooral – wat schares van onderzoekers (bijv. sinds Newton) erover dachten. In die dialoog (of beter gezegd polyloog, zie mijn Oratie, Carnaval in de kennisfabriek, 2005) van iedereen met iedereen wordt nieuwe kennis opgebouwd. Het is geen uitwisseling van ideeën, maar een onderhandeling over betekenissen! Contact met de cultuurhistorie is een wezenlijk kenmerk van betekenisvolle leerprocessen op school.

Ten slotte: de gemankeerde visie op het ‘nieuwe’ leren heeft ook gevolgen voor het *beeld dat we hebben over leerlingen*. De leerling wordt daardoor vertekend tot een uniek en autonoom individu. Maar ook de leerling heeft zelf een wordingsgeschiedenis (socialisatie) waarin de cultuur al op diverse wijzen zijn sporen heeft achter gelaten. Door interactie met ouders, familie, leerkrachten, medeleerlingen etc. en door de omgang met culturele objecten (balpen, fiets, computer, foto’s, films etc.) heeft de leerling al vele stemmen van anderen in zich opgenomen. Hij is per definitie zelf een cultuurhistorische grootheid waar-

door ook zijn eigenheid niet meer iets puur van hemzelf is. Als we leerlingen in het onderwijs (of waar dan ook) hun eigen keuzes laten maken, betekent dat altijd dat we ruimte geven aan hun culturele achtergrond. We horen nooit de leerling alleen, als unicum, maar altijd klinken daar culturele invloeden in door. Het idee dat we de leerling zelf in zijn leerproces de keuzes moeten laten maken, is dus in feite een illusie die in sterke mate bijdraagt aan de *reproductie van culturele verschillen*. Het argument van de autonome leerling is onhoudbaar als onderbouwing voor het “nieuwe” leren. Het idee dat de leerling zijn *eigen* kennis construeert is misleidend. Impliciet zijn al vele anderen betrokken bij het kiezen van de leerling. Wat is er mis mee die ander (bijvoorbeeld de leerkracht) ook in het heden expliciet een rol en verantwoordelijkheid te geven bij het kiezen en bewerken van leerinhouden?

Een uitweg

Het zogenaamde “nieuwe leren” is dus in feite een gemankeerde visie op onderwijs en leren. Een alternatieve en theoretisch beter onderbouwde visie vinden we in het Ontwikkelingsgericht Onderwijs, gebaseerd op de cultuurhistorische theorie van Vygotskij. Een groeiende aantal Basisscholen is deze richting inmiddels ingeslagen (zie www.ogo-academie.nl). Ook in deze benadering wordt het idee van een eenzijdig toerustend curriculum afgewezen, omdat het onvoldoende mogelijkheden schept voor betekenisverlening aan de leerstof door de leerlingen zelf. In Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OgO) wordt leren gezien als een cultuur-historisch verankerd proces waarin leerlingen in dialoog met anderen hun handelingsmogelijkheden verruimen om beter te kunnen gaan deelnemen aan sociaal-culturele activiteiten. Ontwikkelingsgericht onderwijs ziet het juist als een belangrijke pedagogische taak van leerkrachten om mee te doen in de activiteiten van leerlingen om daarbinnen de ontwikkeling van leerlingen actief te stimuleren. Daarom begint dit onderwijs er altijd mee met de leerlingen een activiteit op te roepen waar zij *allen* op een betekenisvolle manier aan mee kunnen doen. Participeren gaat vooraf aan presteren! Leerkrachten proberen leerlingen binnen zulke betekenisvolle contexten steeds met opzet vooruit te brengen, door *zones van naaste ontwikkeling* te creëren waarin leerprocessen optimaal bijdragen aan de (identiteits)ontwikkeling van leerlingen.

Het gaat in Ontwikkelingsgericht Onderwijs om *betekenisvol leren* in dubbele zin. Enerzijds gaat het altijd om het leren van maatschappelijk betekenisvolle inhouden, anderzijds maakt de leerling daar ook versies van die voor hemzelf persoonlijke betekenis hebben (en bijv. passen bij zijn interesses of belangen van dat moment). Ontwikkelingsgericht Onderwijs werkt in hoofdzaak thematisch, waarbij thema's gekozen worden door leerling en leerkracht samen. Het thema wordt door de leerkracht gekozen omdat hij/zij daar mogelijkheden in ziet om maatschappelijk belangrijke kennis en vaardigheden mee aan de orde te krijgen, op een voor de leerlingen betekenisvolle manier. Leerlingen kiezen voor een thema, omdat ze er interesse in hebben en het gevoel hebben dat ze

er iets mee kunnen. Een thema als ‘verkiezingen’ heeft de laatste tijd in veel bovenbouwklassen van OgO scholen gefunctioneerd. Voor de leerkracht is het interessant omdat daaraan naast maatschappijleer en geschiedenis ook taal (teksten maken, begrijpend lezen, spelling) en rekenen (stemverdeling, stemverhoudingen, kiesdeler, percentages, e.d.) mee aan de orde gesteld kunnen worden. Voor de leerlingen is zo’n thema aantrekkelijk omdat het op dat moment een herkenbaar onderdeel van hun leven is, waar ze best wat meer over willen weten. We zien hier hoe een keuze gedeeld kan worden: de uiteindelijke uitkomst is niet door de leerkracht bepaald, ook niet door de leerlingen, maar door hen beiden.

In de uitwerking van een thema zien we dat dit door de leerkracht en leerlingen onmiddellijk vertaald wordt in herkenbare *activiteiten* en daarbinnen in *rollen*. Bij de uitvoering van de rollen (debater of campagneleider, kiezer of stemmingsprognosemaker etc.) hebben de leerlingen specifieke kennis en vaardigheden nodig (‘instrumenten’). Daar ontstaat de noodzaak om die kennis te leren of uit te breiden. Ontwikkelingsgerichte leerkrachten houden bij elk thema nauwlettend in de gaten welke doelen daarin bereikt (kunnen) worden (een oriëntatie op de officiële kerndoelen is daarbij een belangrijke bron voor de vormgeving van onderwijsleerprocessen). Zij willen dan ook in samenspraak met de leerlingen de activiteit ook zodanig inrichten dat het bereiken van die kerndoelen mede kan worden gerealiseerd, mits die betekenisvol kunnen worden ingepast in de activiteiten van de leerlingen. In Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt ook steeds gestreefd naar betekenisvol leren (in dubbele zin), kan de leerling kiezen (samen met anderen), en wordt de leerling door anderen steeds in contact gebracht met nieuwe aspecten van de cultuur. De leerkracht is in deze visie dus altijd een mededeelnemer aan de sociaal-culturele activiteiten en in die hoedanigheid moet de leerkracht dus ook een inbreng hebben die in de gemeenschappelijke activiteit gehonoreerd wordt. Juist via de leerkracht heeft de leerling een belangrijke toegang tot het cultuurgoed. Bedoeling is daarbij steeds om leerlingen binnen de activiteiten ertoe te brengen een ‘eigen’ betekenis te geven aan de cultuurinhouden. Een percentage is dan niet zozeer (of alleen maar) een rekenkundig procédé maar een betekenisvol instrument om delen van een geheel verhoudingsgewijs met elkaar te vergelijken. Weten wat een formateur doet is niet meer alleen een weetje uit het boek (dat aan de leerlingen wordt opgelegd, omdat leerkrachten dat belangrijk vinden), maar vooral een betekenisvolle invulling van een rol binnen hun eigen thematische activiteit.

Ter afronding

Een essentieel kenmerk van Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OgO), zoals kan worden afgeleid uit het bovenstaande, is dat het ontwikkeling bij leerlingen probeert te bewerkstelligen door de leerling zelf te ondersteunen in de manier waarop hij/zij zou willen deelnemen aan activiteiten. Maar ook wordt daarbij

gekeken naar de context van dat leren. Die context is geen stabiele grootheid, maar zelf aan veranderingen onderhevig. Alles wat we aan leerlingen waarnemen kan derhalve per definitie niet uitsluitend worden toegeschreven aan de leerlingen zelf (zoals veel van de nu bekende toetsen wel doen), maar is evenzeer afhankelijk van het onderwijs/de opvoeding die de leerlingen genoten hebben. De prestaties van leerlingen moeten dus altijd worden gezien tegen de achtergrond van de context waarin die leerlingen staan, c.q. opgevoed zijn.

Ontwikkelingsgericht Onderwijs probeert juist dit inzicht in de praktijk mede vorm te geven, door naast de ontwikkeling van leerlingen ook te werken aan de ontwikkeling (professionalisering) van de leerkrachten zelf. OgO zoekt de balans tussen culturele handreiking aan leerlingen door volwassenen en de eigen betekenisverleningen van leerlingen. De OgO-visie verdient in het onderwijsbeleid serieuze aandacht, zeker als we emancipatie van zwakkere groepen voor ogen hebben. Een aanzienlijk aantal Basisscholen heeft inmiddels gekozen voor deze benadering. Ten onrechte wordt OgO vaak nog geschaard in het kamp van het 'Nieuwe' Leren, of zelfs 'Iederwijs'. OgO hoort daar niet thuis, al was het alleen al omdat het idee stamt van ver vóór de mode van het 'nieuwe' leren. Maar vooral hoort het niet thuis in de familie van het 'nieuwe' leren, omdat het gebaseerd is op een andere psychologische theorie dan het beperkte socio-constructivisme. Voorlopig is het Nieuwe Leren als theorie nog vooral een container met verschillende denkbeelden, waarvan de consistentie niet duidelijk is gemaakt. Ontwikkelingsgericht Onderwijs is in dit opzicht voorbij het Nieuwe Leren omdat het vanuit een samenhangende theorie de leerlinggerichtheid (zoals in het Nieuwe leren centraal staat) meeneemt, maar ook verder brengt door de onvervreembare en medesturende rol van de volwassene in het leerproces te thematiseren. Ontwikkelingsgericht Onderwijs zoekt op die basis –in de voetsporen van Vygotskij- de derde weg tussen vervreemdende kennisoverdracht en het illusoire "zelf"-gestuurde leren dat de werkelijke ontwikkelingspotenties van leerlingen nooit maximaal aanspreekt.

Noten

- 1 Prof. Dr. Bert van Oers is als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Vrije Universiteit Amsterdam aan de afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie. Correspondentieadres: Vrije Universiteit Amsterdam, Van der Boerhorststraat 1, 1081 BT Amsterdam, Emailadres: HJM.van.Oers@psy.vu.nl

Literatuur

- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin.
- van Oers, B. (2005). *Carnaval in de kennisfabriek*. (Oratie). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Volman, MLL (2005). Mooie verhalen horen ook bij het nieuwe leren. In *Forum. Volkskrant*, juni 2005.
- Volman, M.L.L. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 26(1), 14-25.