

# Inhoud

VII

<b>Voorwoord</b>	door Bea Pompert, Ontwikkelaar en nascholer Ontwikkelingsgericht Onderwijs, De Activiteit, Alkmaar	IX
<b>1</b>	<b>Inleiding. Ontwikkelingsgericht Onderwijs – een palet van uitdagingen</b>	1
<b>2</b>	<b>Wat willen we van de school?</b>	16
<b>3</b>	<b>Ik is een meervoud</b>	29
<b>4</b>	<b>Leren als creatief proces</b>	41
<b>5</b>	<b>Oriënteren als onderwijsdoel</b>	55
<b>6</b>	<b>Ontwikkelingsgericht leren bij jonge kinderen</b>	68
<b>7</b>	<b>De ontwikkeling van het leren in de basisschool</b>	81
<b>8</b>	<b>Ontwikkeling van het historisch denken in de ontwikkelingsgerichte basisschool</b>	101
<b>9</b>	<b>Carnaval in de kennisfabriek</b>	112
<b>10</b>	<b>Sporen van vooruitgang</b>	138
	<b>Post-scriptum</b>	155
	<b>Literatuur</b>	157

# 1 INLEIDING.

## ONTWIKKELINGSGERICHT ONDERWIJS – EEN PALET VAN UITDAGINGEN

*Idealen tot uitdrukking brengen doen we met taal;  
we hebben geen andere middelen.*

Susan Neiman, *Verzet en Rede*, 2017, p. 74.

### OP ZOEK NAAR ONTWIKKELINGSGERICHT ONDERWIJS

Nederland staat wereldwijd bekend om zijn diversiteit van onderwijsvisies en daarmee samenhangende schooltypes. Sinds het begin van de jaren zeventig van de vorige eeuw heb ik ernaar gestreefd om zicht te krijgen op die variëteit. Al spoedig heb ik me er echter vooral op toegelegd om inzicht te krijgen in de theoretische onderbouwing en praktische uitwerkingen van één onderwijsconcept, dat gestoeld is op de *Cultuurhistorische Activiteitstheorie* (CHAT). Aanvankelijk richtte ik mij op de versie die mijn leermeesters Carel van Parreren en Jacques Carpay daarvan indertijd maakten (zie onder meer Van Parreren & Carpay, 1972; Van Parreren, 1989) en die zij toen aanduidden als ‘Ontwikkelen Onderwijs’. Zoals wellicht bekend, is deze onderwijsvisie sinds het eind van de jaren tachtig van de vorige eeuw tot op de dag van vandaag *Ontwikkelingsgericht Onderwijs* (of kortweg Ogo) gaan heten (zie Van Oers, 1992). In deze bundel staat deze onderwijsvisie centraal.

De in deze bundel verzamelde essays over Ontwikkelingsgericht Onderwijs komen voort uit lezingen die ik de afgelopen decennia heb mogen houden, verspreid over Nederland. Slechts twee daarvan berusten op een onderwerpkeuze van mijzelf (hoofdstuk 9 en 10), de thematiek van de overige hoofdstukken (2 tot en met 8) is gebaseerd op verzoeken uit het onderwijsveld. Als zodanig geven zij dus iets weer van de vragen die in de afgelopen decennia in de praktijk leefden ten aanzien van onderwijs in het algemeen, maar ten aanzien van Ontwikkelingsgericht Onderwijs in het bijzonder. Die vragen hadden veelal een praktische aanleiding: Hoe ziet een ontwikkelingsgerichte onderwijspraktijk eruit? Kan ik er iets mee in mijn praktijk?

Wat is de empirische evidentie? Maar soms ook waren de vragen gericht op de theoretische onderbouwing van Ontwikkelingsgericht Onderwijs: wat is de theoretische grondslag daarvan?

Hoewel deze manier van samenstellen van een essaybundel een redelijke kans heeft uit te monden in een willekeurige verzameling essays, zag ik bij herlezing toch een groter verhaal in de selectie. Een verhaal dat dwars door alle essays loopt, soms meer, soms minder pregnant, maar telkens teruggrijpend op concepten uit de theorie waarop Ontwikkelingsgericht Onderwijs gebaseerd is (de Cultuurhistorische Activiteitstheorie, ofwel: CHAT). Bij elkaar laten de essays zien met welke *uitdagingen* het concept Ontwikkelingsgericht Onderwijs ons in de afgelopen decennia heeft geconfronteerd. Het gaat dan om uitdagingen waar leerlingen voor staan in hun deelname aan probleemgeoriënteerd onderwijs, zoals OgO dat beoogt, maar het gaat óók om uitdagingen waarvoor leerkrachten, begeleiders en onderzoekers zich geplaatst zien. Alles bij elkaar dus een bont palet van uitdagingen dat het karakter van Ontwikkelingsgericht Onderwijs met zich meebrengt.

De belangrijkste uitdaging daarin is om telkens weer te laten zien wat Ontwikkelingsgericht Onderwijs theoretisch en praktisch betekent. De afgelopen decennia is de term ‘ontwikkelingsgericht’ door diverse mensen op nogal triviale wijze ingevuld, opgevat als ‘*op ontwikkeling gericht*’ (zie bijvoorbeeld Taskforce OO, 2020). Maar dat kun je van elke onderwijsvisie zeggen, dus zo’n invulling is nietszeggend. Ja, eigenlijk is dit in de huidige onderwijsvernieuingsbeweging misleidend, omdat het ten onrechte ook suggereert dat het hier gaat om het wetenschappelijke begrip ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’<sup>1</sup>, zoals we dat we al sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw kennen in het Nederlandse onderwijsveld. Wat in de triviale (dat wil zeggen niet-wetenschappelijke) interpretaties van ‘ontwikkelingsgericht onderwijs’ gebeurt, is in feite een ongefundeerde oprekking van het begrip om er van allerlei andere ideeën onder te kunnen scharen. Zo’n aanpak levert vrijwel nooit vooruitgang op. Het komt er dus op aan goed te blijven uitleggen wat een wetenschappelijk-inhoudelijke (in tegenstelling tot ‘triviale’) invulling van Ontwikkelingsgericht Onderwijs is. Ik kom daar verderop nog een keer op terug. Dit hele boek probeert een bijdrage te leveren aan de wetenschappelijke en praktische discussies over de grondslagen van ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’.

In de hiernavolgende essays probeer ik een antwoord te formuleren op enkele van de uitdagingen die in de voorbije jaren op ons pad kwamen, in de hoop daarmee de theoretische visie achter Ontwikkelingsgericht Onderwijs te versterken en de relevantie daarvan voor de praktijk te verduidelijken. Hopelijk wordt zo ook de inhoudelijke (wetenschappelijke) interpretatie van Ontwikkelingsgericht Onderwijs in al zijn aspecten weer iets verder verhelderd. In dit eerste hoofdstuk geef ik een overzicht van het geheel en laat daarin de uitgangspunten en de onderlinge samenhang tussen de hoofdstukken 2 tot en met 10 zien.

<sup>1</sup> Omdat ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’ een naam is van een visie op onderwijs, schrijf ik het met hoofdletters.

Nog enkele laatste toelichtingen zijn hier op zijn plaats: door de ontstaansgeschiedenis van deze bundel is er wel wat overlap tussen de hoofdstukken, omdat bij elke voordracht de kernbegrippen opnieuw uitgelegd moesten worden om een coherent betoog te krijgen. Ik hoop dat dit de lezer helpt om de concepten (iedere keer anders verwoord) beter te begrijpen en dat daardoor irritaties over deze herhalingen achterwege zullen blijven. Dit feit maakt het wel mogelijk om elk hoofdstuk afzonderlijk en in een eigen volgorde als zelfstandig betoog te lezen. De lezer is dus vrij om op een eigen manier door het boek te gaan. Interne verwijzingen naar de andere hoofdstukken – waar mogelijk – ondersteunen dat ook. En tot slot: de hier besproken uitwerkingen van de op CHAT gebaseerde invulling van ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’ hebben hier alle zonder uitzondering betrekking op de basisschool. Dat neemt niet weg dat de visie op ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’ zeker ook potentie heeft voor het VO (zie onder meer Van Aalsvoort, 2000; Van Schaik, 2010).

### YGOTSKIJ ALS VERTREK PUNT VOOR PRAKTIJKONTWIKKELING?

Ontwikkelingsgericht Onderwijs pretendeert een vorm van praktijkvernieuwing te zijn, die gebaseerd is op een specifieke wetenschappelijke theorie. Wat houdt die theorie in? Sinds het eind van de jaren zestig van de vorige eeuw worden er in Nederland pogingen in het werk gesteld om op basis van Vygotskij’s denkbeelden onderwijsvernieuwingen op gang te brengen (zie onder meer Van Parreren & Carpay, 1972, 1979; voor een overzicht zie ook: Van der Veen & Van Oers, 2019). Hoewel Vygotskij zelf de term ‘ontwikkelingsgericht onderwijs’ niet gebruikt om zijn visie op onderwijs te typeren, wordt deze benaming door een van zijn collega’s wel geïntroduceerd om een Vygotskiaanse visie op onderwijs te karakteriseren (Men inskaja, 1968). Zij bedoelde daarmee toen een onderwijsvorm die leerlingen niet beschouwt als objecten waaraan gesleuteld moet worden, maar die juist ruimte geeft aan de leerlingen zelf om vanuit een eigen persoonlijkheid (subjectiviteit) in interactie met elkaar en volwassene(n) het handelen te verbeteren. Een belangrijke missie daarin is om de aangereikte culturele verworvenheden voor de leerling zelf tot persoonlijke waarde te maken, dat wil zeggen: daaraan persoonlijke zin te verlenen. De veronderstelling is, dat zulk *betekenisvol leren* bijdraagt aan de ontwikkeling van een nieuwe persoonlijke en culturele identiteit van elke leerling. In deze lijn volgden in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw vele onderwijsvernieuwendende programma’s op diverse leergebieden van de basisschool elkaar op (zie onder meer Davydov, 1972; Ajdarova, 1982; Bol, 1982; Nelissen, 1987). Maar de wereldwijde studie en implementatie van deze ideeën inspireerden velen in het onderwijsveld, niet alleen om Vygotskij’s denkbeelden in te zetten voor onderwijsvernieuwing, maar ook om de onvolkomenheden te gaan zien in Vygotskij’s toenmalige versie van de cultuurhistorische theorie (een benaming die Vygotskij zelf aan zijn visie gaf). Vygotskij overleed, zoals bekend, op 37-jarige leeftijd en heeft zeker niet al zijn ideeën kunnen uitwerken.

Vygotskij hanteerde in zijn werk soms een terminologie die sterk op de jonge Marx georiënteerd was. Hij was daarmee gericht op concrete activiteiten, emancipatie en samenwerking, transformatie. In zijn uitwerkingen van de relatie tussen taal en denken hamert hij verder op de eenheid van denken en affect/emotie, maar dat laatste heeft hij niet diepgaand kunnen analyseren. Verder heeft hij ook niet een duidelijke theorie ontwikkeld over 'Activiteit'. Dat was met name het werk van zijn collega Aleksej Leont'ev. Leont'evs visie op Activiteit (zie Leont'ev, 1980) vormt een onmiskenbaar en essentieel onderdeel van de huidige visie op de cultuurhistorische theorie. Dáárom is de benaming Cultuurhistorische Activiteitstheorie eigenlijk een te prefereren aanduiding voor het gedachtegoed dat uit Vygotskij's oorspronkelijke denkbeelden ontwikkeld is (zie voor verdere toelichting ook Van der Veen & Van Oers, 2019).

Ook Vygotskij's visie op spel is door hemzelf niet volledig uitgewerkt. Hij geeft spel een centrale plaats in de ontwikkeling van jonge kinderen, maar blijft in de theoretische uitwerking daarvan nog wat oppervlakkig. Het spel berust volgens hem op een persoonlijke verbeelding van een situatie ('imaginary situation') met de daarin geïmpliceerde regels (Vygotsky, 1978, p. 95). Hij legt echter niet uit hoe we spel moeten zien in het leven van oudere leerlingen, adolescenten en volwassenen, en verklaart ook niet de relatie tussen spelen en leren. Wat Vygotskij over deze kwesties schrijft, is niet onjuist, maar beperkt. Beperkt, doordat hij zijn spelconcept niet verbond met een theorie over menselijk handelen, een activiteitstheorie. De cultuurhistorische spelvisie is door met name El'konin verder uitgewerkt, maar deze accentueert vooral de ontwikkelingspsychologische kant en de cultuurhistorische wortels van spel. Terecht, maar hij verbindt dit echter evenmin gedetailleerd met een activiteitstheoretische uitleg. Daardoor lijkt het erop alsof in de cultuurhistorische speltheorie van Vygotskij/El'konin het spel vooral gezien wordt als iets voor kinderen. Vygotskij houdt het erop dat spel een zogeheten 'leidende activiteit' is voor jonge kinderen zo rond het begin van de basisschool (zie Vygotsky, 1978, pp. 102-103). Rollenspel is dan een activiteit waartoe het kind in die periode, volgens Vygotskij, het meest gemotiveerd is en die als context voor leren productief en ontwikkelingsstimulerend is. Bij oudere basisschoolleerlingen verandert het rollenspel volgens Vygotskij in sport en zelfgekozen regelgeleide activiteiten. Spel komt terug in de manier waarop het opgroeiende kind de wereld tegemoet treedt (p. 104), maar erg precies is Vygotskij daarbij niet in de uitleg van zijn visie op spel en de daarmee samenhangende 'verbeelde situatie'.

In de speltheorie van El'konin en de daarmee samenhangende theorie van de 'leidende activiteiten' wordt de voorloper van rollenspel (manipulerend spel) wel uitgewerkt als een activiteit van hele jonge kinderen, die met name gericht is op de *objecten* uit de omgeving waarmee het kind manipuleert (gooit, rolt, bijt, slaat, et cetera). Daarna volgt rollenspel waarin de gerichtheid op de omringende werkelijkheid vooral focust op de *sociale relaties* met anderen en vooral ook op andere rollen. Zo rond 9 á 10 jaar gaat dit rollenspel over in de 'leeractiviteit', waarbij de focus weer opnieuw ligt op de *objecten* die het kind tegenkomt in zijn activiteiten en waarvan het precies wil weten wat ze zijn, hoe ze werken, wat je ermee kunt,

waarom dat zo is en dergelijke. In deze leidende activiteit draait het vooral om bewust leren aan de hand van theoretische modellen en het leren kennen van de wereld met behulp van instructies (Davydov, 1986; Davydov, Lompscher & Markova, 1982). Het verband tussen spelen en doelbewust leren blijft echter ook hier nog steeds impliciet en onduidelijk. Bij Vygotskij hangt deze onduidelijkheid, volgens Davydov (1972, pp. 200-201), vooral samen met het feit dat hij zich niet of te weinig heeft beziggehouden met de betekenis van de vakinhouden (domeinspecifieke kennis) in het leren van oudere kinderen. De hoofdstukken 6, 7 en 8 in deze bundel werpen daarop een duidelijker licht vanuit CHAT. Daar wordt uitgelegd op welke manier spel begrepen kan worden binnen een CHAT-benadering, niet alleen bij jonge kinderen, maar ook bij de wat oudere leerlingen (bovenbouw van de basisschool), bij het zich eigen maken van domeinspecifieke kennis.<sup>2</sup> Volgens de CHAT-visie verandert spel in de bovenbouw in kwalitatief nieuwe activiteitsvormen, waarvan onderzoekend leren er één is, dat wil zeggen: de rol spelen van een onderzoeker.

Maar het volstaat niet om de verdiensten en onvolkomenheden in Vygotskij's presentatie van de cultuurhistorische theorie slechts op theoretisch vlak te benoemen. Vygotskij was diep begaan met de praktijken die vanuit zijn denkbeelden kunnen worden opgebouwd en met de opbrengsten die deze voor de deelnemers hebben. Een belangrijke vraag is dus: hoe laat een praktijk zich eigenlijk door theorie informeren of leiden? En ook: hoe kan de ontwikkeling van een theorie productief geïnformeerd worden door de praktijk? Vygotskij heeft zich nergens diepgaand met deze laatste vragen beziggehouden, maar in de geest van zijn theorie valt daar wel het nodige over te zeggen.

Het gebrek aan aandacht voor de analyse van menselijke praktijken is volgens Vygotskij de oorzaak geweest voor een crisis in de psychologie aan het begin van de twintigste eeuw (zie Vygotskij, 1927/1982). Zijn argumentatie komt erop neer dat de psychologie in haar onderzoek juist zou moeten vertrekken vanuit het concrete menselijk handelen en moet bestuderen op welke manier dat gereguleerd wordt en verandert. Het ging hem vooral om het principiële punt van de praktische bruikbaarheid van de theorie, maar de rol van de 'toepasser' zelf (onderzoeker, leerkracht, ouder, therapeut) wordt door dat psychologisch onderzoek en theorievorming niet diepgaand geanalyseerd. In ons eigen onderzoek in de afdeling Onderwijspedagogiek (VU Amsterdam) naar de implementatie van de Cultuurhistorische Activiteitstheorie in de onderwijspraktijk zijn we ook tegen dat vraagstuk aangelopen. Daarin hebben we de rol van de leerkracht, nascholer, onderzoeker gezien als *mediator tussen wetenschapper en lerende*. Het gaat dan dus om het praktische handelen van de mediator zelf om de theorie 'in praktijk te brengen'. Juist

2 Overigens was Davydov (1996, p. 226) sterk gericht op *gestuurde* leeractiviteit, waarin de vrijheid van de leerlingen nog beperkt was; hij was derhalve gereserveerd ten aanzien van het voorstel (Carpay & Van Oers, 1993) om de dialoog naast de polyloog een ruimere plaats toe te kennen in het onderwijs. (Zie verder ook Carpay & Van Oers, 1999).

dit handelen van een mediator moeten we aanvankelijk op een of andere manier informeren met relevante theoretische beginselen.

De aard van dat mediëren tussen wetenschapper (theoretici en onderzoekers) en practicus (leerkracht, pedagogisch medewerker) is overigens nog niet zo evident. In een technocratisch wereldbeeld, zoals we dat al eeuwen kennen, werd dat informeren vooral gezien als ‘uitleggen’ (of zelfs: opleggen) aan praktijkmensen hoe onderwijs moet ingericht volgens de wetenschap. Dit zogeheten ‘transmissiemodel’ heeft ook vele jaren centraal gestaan in het onderwijs gebaseerd op directe instructie aan leerlingen. En naar analogie daarvan werd ook gecommuniceerd met de mensen in de (onderwijs)praktijk. Maar dat model heeft grote beperkingen: het gaat voorbij aan de eigen inzichten, interesses, voorkeuren en morele overtuigingen van de betrokken wetenschappers en praktijkmensen. Wetenschappers dragen nooit de gehele theorie in één keer over aan de practici, dat zou te veel zijn. Men beperkt zich dus tot die elementen uit de theorie, die door de wetenschapper zelf belangrijk geacht worden voor de praktijk. Maar die keuze berust deels ook op beelden van de betrokken wetenschapper over wat een goede of wenselijke praktijk is. Niet zelden berust dat beeld zelf ook weer op een beperkte of zelfs achterhaalde voorstelling van de praktijk, zoals die wetenschapper die heeft opgebouwd vanuit zijn of haar eigen schoolloopbaan of gezien heeft in zijn of haar onderzoek. Om dit te verbeteren moet de wetenschapper ook te rade gaan bij de practici en hun praktijktheorieën over ‘goed onderwijs’. Kortom: de *directe* overdracht van wetenschappelijke theorie is waarschijnlijk niet eens mogelijk, als gevolg van de privébeelden van de wetenschapper over goed onderwijs, zijn eigen voorkeuren, beelden over kinderen en hun mogelijkheden, beelden van een gewenste toekomstige maatschappij en ethische opvattingen. Om dit expliciet te maken moeten wetenschappers en practici met elkaar communiceren om tot een gedeelde onderwijstheorie te komen, waarin hun beider theorieën aangepast en geïntegreerd zijn. Al in de jaren tachtig van de vorige eeuw heeft Wim Wardekker laten zien dat de samenwerking tussen wetenschappers en practici met het oog op onderwijsvernieuwingen niet moet berusten op een machtsverhouding waarin de één overheerst over de ander, maar juist opgevat moet worden als een ‘tweezijdig leerproces’ (Wardekker, 1986, hoofdstuk 6), waarin beide belanghebbenden hun eigen en elkaars theorieën bereflecteren om te komen tot een gezamenlijke oriëntatie op de onderwijswerkelijkheid en de vernieuwingen die daarin nodig zijn voor de ondersteuning van het emanciperende leren van leerlingen.

De informatie vanuit de theorie voor het inrichten van een nieuwe onderwijspraktijk vereist communicatie die gericht is op de verdere *professionalisering* van leerkrachten om de bestaande praktijk theoriegeleid te verbeteren. We moeten voor een onderwijsvernieuwing in de richting van Ontwikkelingsgericht Onderwijs dus het denken, spreken en het handelen van de leerkracht vernieuwen (professionaliseren), evenals dat van de betrokken wetenschappers trouwens. Voor voorbeelden zie: Ten Cate & Van Oers, 2020; Pompert, 2012; De Koning, 2012; Stolwijk & Van

der Veen, 2021; Pompert & Van der Meer, 2021; Van Rossum, Dobber & Van der Veen, 2021.

Welk verhaal daarin ter sprake gebracht wordt om de Cultuurhistorische Activiteitstheorie uiteen te zetten, is een opdracht die met mij al velen hebben aanvaard in artikelen en boeken. Het zal daaruit inmiddels duidelijk zijn, dat het werken met geïsoleerde concepten uit Vygotskij's werk, die niet verbonden zijn met de bedoelingen van diens hele werk, misschien wel tot incidentele veranderingen in het handelen van leerkrachten, begeleiders of onderzoekers leiden, maar geen echte vernieuwingen van hun denken, die het mogelijk maken om de onderliggende emancipatorische intenties van Vygotskij in te voeren in een complexe, dynamische onderwijswerkelijkheid. Zoals onder andere gebleken is bij de manier waarop de 'Zone van naaste ontwikkeling' vaak is opgepakt als een geïsoleerd concept en bijgevolg vertekend is (voor nadere toelichting zie hoofdstuk 10 van deze bundel; verder Van Oers, 2020a; 2020b).

Voorliggende bundel met essays is ook weer een schakel in dit communicatieve proces, niet met de bedoeling vóór te schrijven hoe leerkrachten, nascholers of medeonderzoekers moeten handelen, maar om in communicatie met alle betrokkenen het denken over de Cultuurhistorische Activiteitstheorie te ontwikkelen en daarmee ook tot een bruikbare theoretische oriëntatie voor praktijkvernieuwing te komen.

## WAT IS HET VERHAAL?

Wie het werk van Vygotskij aandachtig leest, herkent daarin waarschijnlijk al gauw zijn vernieuwingsdrang, zijn ambitie om het verloop van ontwikkelingen in de wereld niet af te wachten, maar actief te stimuleren met nieuwe vormen en inhoud. Vygotskij toont zich hierin als een marxist (en zo ziet hij zichzelf ook). Hun joodse achtergrond heeft daarin waarschijnlijk een rol gespeeld, maar zonder twijfel ook de tijdgeest aan het begin van de twintigste eeuw, waarin de vernieuwing van de mens, van de samenleving en de rol van de pedagogiek daarbij, belangrijke discussiepunten waren (zie onder andere Berdjajev (1874-1948), 1939, 1991; Ušinskij (1978). Tegenwoordig kunnen we dit streven het best aanduiden als een streven naar *emancipatie* van de mens (zie ook Wardekker, 1986; Van Oers, 2019d). Dit kunnen we opvatten als een fundamentele verwachting die we van de school mogen hebben (zie hoofdstuk 2 van deze bundel), een verwachting die ook door Vygotskij onderschreven werd (zie Yaroshevsky, 1989).

Zonder de rijkdom van Vygotskij's werk te willen bagatelliseren, kunnen we in onze samenvatting van deze benadering vier pijlers van het cultuur-historische verhaal over ontwikkeling onderscheiden. Tezamen geven zij een redelijk beeld van wat deze visie inhoudt: Vygotskij's visie op de sociaal-culturele oorsprong van het denken, sociaal-culturele praktijken als handelingscontext, meedoen in sociaal-culturele praktijken en betekenisvol leren.



## De sociaal-culturele oorsprong van het denken

De kern van Vygotskij's visie op menselijke ontwikkeling als *culturele* ontwikkeling is zijn idee over het ontstaan van hogere, mentale processen, door Wertsch (1985) terecht letterlijk vertaald als *the general genetic law of cultural development* (t.a.p. p. 60). Vygotskij beschrijft dit inzicht onder andere in zijn boek over 'De geschiedenis van de ontwikkeling van de hogere psychische functies', waarin hij zijn idee als volgt samenvat:

*Elke functie in de culturele ontwikkeling van het kind verschijnt twee keer ten tonele, dat wil zeggen op twee niveaus: eerst op het sociale vlak, daarna op het psychologische vlak. Eerst als een tussenmenselijke (interpsychische) functie, daarna binnen het individu, als een intrapsychische functie.*

Vygotskij, 1983b, p. 143; vertaling BvO.

Vygotskij noemt daar als voorbeeld onder andere de ontwikkeling van het geheugen. Het terugvinden van herinneringen is in eerste instantie ook een sociaal proces, dat je met anderen doet. Denk bijvoorbeeld aan een situatie van een moeder in gesprek met haar driejarig kind.<sup>3</sup>

Moeder: "Weet je nog dat we naar oma gingen laatst?"  
 Kind: "Met de auto!"  
 Moeder: "Ja en weet je wat we daar zagen?"  
 Kind: ".....?"  
 Moeder: "Kleine kuikentjes, weet je nog?"  
 Kind: "Ja, kuikentje bij oma, ... in de schuur"  
 Moeder: "Dat waren er veel, weet je nog?"  
 Kind: "Ja, ze piepten, allemaal door elkaar."

We zien hier hoe in een dialoog tussen moeder en kind de herinnering als een sociaal proces wordt opgebouwd. Dit illustreert gelijk hoe Vygotskij's basiswet van de culturele ontwikkeling in de concrete werkelijkheid zichtbaar wordt. En zo zullen er nog vele voorbeelden volgen.

Het belang van deze basiswet voor de ontwikkeling van een collectief geheugen van een culturele groep is door Wertsch (2002) ook prachtig, gedetailleerd uitgelegd en geïllustreerd. Hij geeft ergens het voorbeeld van een meisje dat haar pop kwijt is en aan haar vader gaat vragen of hij weet waar die pop is. Vader weet dat natuurlijk niet, maar gaat het kind bevragen, met bijvoorbeeld: "Heb je wel goed gezocht?"; "Waar heb je al gezocht?" en "Wanneer heb je hem het laatst gehad?" En "Weet je nog waar dat was?" Door de vragen van de vader loopt het kind een sociaal gedeeld proces door van zelfreflectie om uiteindelijk de pop inderdaad te

3 Let wel: dit voorbeeld is niet van Vygotskij, maar van de auteur dezes, opgetekend bij een bezoek aan een kinderboerderij.

kunnen vinden. In zijn eentje had de vader die pop niet gemakkelijk kunnen vinden, omdat hij niet over genoeg informatie beschikte, maar ook het meisje zelf had dat niet gekund, omdat zij nog niet de strategie had om zichzelf te bevragen. In hun *gezamenlijke act* van herinneren kwam de pop uiteindelijk boven water. Later in haar leven zal het meisje dat hoogstwaarschijnlijk ook zo gaan doen, zonder hulp. Een intermenselijke functie van het herinneren is dan geïnterioriseerd tot een persoonlijke geheugenfunctie.

Het immense belang van deze ‘basiswet’ van Vygotskij is nauwelijks te overschatten voor het begrijpen van allerlei psychologische functies, zoals zelfregulatie, planning, aandacht en metacognitie. Het bijzondere daarvan is dat de sociale dimensie in veel gevallen naspelbaar blijft in het latere psychologische functioneren van mensen. Dat is bijvoorbeeld de achtergrond van het feit dat de autonomie van mensen in essentie niet individualistisch geïnterpreteerd mag worden, als iets dat intrinsiek hoort bij dat ene individu dat we in actie zien. De oorspronkelijke stemmen (‘voices’) die het mogelijk gemaakt hebben dat het individu zelfstandig kon leren handelen, blijven altijd hoorbaar in de ‘autonomie’ van het individu (zie voor verdere toelichting hoofdstuk 3 van deze bundel). Juist dit inzicht van Vygotskij voor het begrijpen van (de ontwikkeling van) mensen leidt onvermijdelijk tot de conclusie dat het menselijk ‘Ik’ dus ook in essentie een meervoud is en blijft. Voor verdieping van dit inzicht moeten we ons verder realiseren dat elke zelfstandige handeling qua *uitvoering* inderdaad een act van een specifiek individu is, maar de *oriëntatie* die aan dat handelen voorafgaat om te bepalen wat je gaat doen, hoe je dat gaat doen, hoe je dat gaat controleren of checken, is het momentum waarin de anderen en de intermenselijke oorsprong nog steeds verscholen liggen. Bij sterk geautomatiseerde handelingen merken we die oriëntatie vaak niet meer, maar dat neemt niet weg dat die sociaal gemedieerde oriëntatie er ooit wel geweest is (zie voor verdere toelichting ook hoofdstuk 5 van deze bundel).

### Sociaal-culturele praktijken als handelingscontext

Met de beschrijving van dit kernidee van de cultuurhistorische theorie is het verhaal nog niet af. Immers, wat is de omgeving waarin die intermenselijke relaties zijn ingebed? En: hoe moeten we het leren opvatten dat zich binnen die context voltrekt? Vygotskij geeft helaas geen rechtstreekse antwoorden op die vragen in zijn werk, maar die antwoorden zijn wel te vinden als we zijn hele werk lezen en consistent interpreteren. Of bij zijn collega’s en leerlingen te rade gaan.

In zijn verhandeling over de rol van de omgeving (Vygotskij, 1996) laat hij er geen misverstand over bestaan dat de omgeving van een individu een essentiële factor is in de vormgeving van de culturele ontwikkeling van een persoon. Juist in relatie met een culturele omgeving leert een kind welke handelingen het zou moeten leren. De omgeving biedt gewenste culturele gedragsvormen aan, als modellen voor het kind, waardoor vervolgens de culturele ontwikkeling van het kind in die omgeving vorm kan krijgen. Ook hier blijkt dat Vygotskij in wezen ook een ‘activiteitstheoreticus’ is: de vormgeving van concrete menselijke activiteiten zijn de