

prof.dr. Bert van Oers
afscheidsrede

SPOREN VAN VOORUITGANG

Reflectie op de bonte ontwikkeling van de Onderwijspedagogiek
in Nederland



VRIJE
UNIVERSITEIT
AMSTERDAM

prof.dr. Bert van Oers

SPOREN VAN VOORUITGANG

Reflectie op de bonte ontwikkeling van de Onderwijspedagogiek
in Nederland

Rede uitgesproken bij zijn afscheid als bijzonder hoogleraar
Cultuurhistorische onderwijspedagogiek, vanwege de Academie voor
Ontwikkelingsgericht onderwijs, aan de Faculteit der Gedrag- en
Bewegingswetenschappen van de Vrije Universiteit op 30 oktober 2019

“... when describing the future there can be no absolute values. Only shifting degrees of likelihood”.

Ian McEwan (2019), *Machines like me* (p. 78).

INHOUDSOPGAVE

1. Culturele vooruitgang als bont proces
2. Transformaties in de Cultuurhistorische benadering in Nederland
3. Vooruitgang ?
4. Een bont palet van problemen
5. Sporen van vooruitgang in de Onderwijspedagogiek
6. Slot
7. Dankwoord
8. Literatuur

1. Culturele vooruitgang als bont proces

Het is dit jaar 100 jaar geleden dat *'Herfsttij der Middeleeuwen'* van Johan Huizinga gepubliceerd werd. Ik haal dit magistrale werk hier aan, niet alleen omdat het na een eeuw nog steeds een aanbevelenswaardig boek is voor iedereen die zich bezig houdt met cultuurhistorische ontwikkelingen in een samenleving, maar vooral omdat de visie die Huizinga hierin uiteenzet over de dynamiek van historische ontwikkelingen, een bruikbaar concept is gebleken om de ontwikkeling van de Onderwijspedagogiek in Nederland te duiden.

Zoals wellicht bekend, onderzoekt Huizinga in het genoemde boek aan de hand van veranderingen in de (schilder)kunst de beweging van de late Middeleeuwen naar de Renaissance¹ in de Westerse samenleving. In de beschrijving van die dynamiek maakt Huizinga opnieuw gebruik van een visie op culturele veranderingen waarmee eigenlijk zijn hele oeuvre doortrokken is: culturele ontwikkeling is volgens hem nooit een scherpe omslag van de ene periode naar de andere, maar gaat door een fase waarin het oude en het nieuwe door elkaar heen lopen. In zo'n overgangperiode wordt het oude vernieuwd, terwijl het nieuwe veroudert. De continuïteit in dit proces zit er niet in dat het oude doorloopt naar een nieuwe fase, maar: een bonte verzameling van nieuwe beelden en ideeën doordrenken het oude en vormen² dit geleidelijk aan tot nieuwe stabiele culturele patronen (zie ook Huizinga's *'In de schaduwen van morgen'* (1935); Otterspeer, 2019, p. 23). Juist zulke transformaties vormen de kern van de dynamiek van culturele verandering. Het is onvermijdelijk een **bont proces** waarin allerlei nieuwe beelden die door de nieuwe generatie gecreëerd worden, de voortgebrachte cultuuropbrengsten gaan doordringen en veranderen.

In mijn voordracht wil ik u vandaag mijn antwoord voorleggen op de vraag of we kunnen spreken van vooruitgang in de Onderwijspedagogiek zoals we die we in Nederland in de afgelopen veertig jaar opgebouwd hebben. En vooral ook: waaraan is dat te zien? Ik wil daarbij tegelijkertijd laten zien dat de voorstelling van 'ontwikkeling als een bont proces' bij uitstek geldig als we vooruitgang bestuderen van een wetenschappelijk discipline als de Onderwijspedagogiek.

2. Transformaties in de Cultuurhistorische benadering in Nederland

Om te beginnen wil ik stilstaan bij gebeurtenissen die naar mijn mening beschouwd mogen worden als voorbode van transformaties, die zich wellicht ongemerkt hebben voorgedaan in het recente verleden van Vygotskij's cultuurhistorische traditie in Nederland. De leerstoel die ik de afgelopen 15 jaar heb mogen bezetten, is verbonden met dit wetenschappelijk

¹ Het gaat te ver dit rijke werk hier in detail te bespreken. Een zeer verhelderende en verklarende samenvatting is gepubliceerd door Willem Otterspeer, *De kleine Huizinga*. Amsterdam: Atlas-Contact, 2019. Ik verwijs de lezer graag naar dit handzame werk voor nadere informatie over Huizinga's *Herfsttij der Middeleeuwen*.

² Het gebruik van dit woord ('omvormen') is hier bewust gekozen. Huizinga ziet in de verdergaande verandering een voortdurend proces waarin de nieuwe inhoud in stabiele vormen uitmondt, hetgeen ook uiteindelijk tot de 'neergang' van het betrokken culturele proces leidt. Met name de wetenschap wordt volgens Huizinga bedreigd door de steeds verder doortrokken methodisering (zie onder andere *Homo Ludens*, hoofdstuk XII).

paradigma voor de bestudering van menselijke ontwikkeling en leren. Ik memoreer eerst een historisch moment in de receptie van deze benadering in Nederland.

Op 24 mei 1997 werd in 's Hertogenbosch de oprichtingsconferentie gehouden van de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs, tevens de organisatie die de Leerstoel "*Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek*" geïnitieerd heeft. Op die conferentie hield Professor Jacques Carpay een lezing waarin hij reflecteerde op de 25 jaar die aan die conferentie voorafgingen voor wat betreft de Cultuurhistorische Theorie. Samen met Professor van Parreren heeft Carpay de cultuurhistorische visie op onderwijs en ontwikkeling in Nederland geïntroduceerd in het boek *Sovjetpsychologen aan het woord* (1972). De daarin ontvouwde visie was, zoals bekend, gebaseerd op het gedachtengoed van de Russische psycholoog/pedagoog Lev Vygotskij. Merkwaardig genoeg echter was de presentatie van Vygotskij's ideeën in dat boek enigszins eenzijdig door de exclusieve focus op het werk van Gal'perin en Davydov. Daardoor ontstond een vertekening van Vygotskij's cultuurhistorische benadering als een psychologische theorie over effectieve instructie. Dat paste uitstekend in de toenmalige tijdgeest, die gedomineerd werd door de 'educational psychology', een psychologische benadering dus van leren en onderwijzen.

Hierbij moet onmiddellijk opgemerkt worden dat Vygotskij niets tegen instructie had, maar dat is maar één kant van zijn verhaal. In de eerder genoemde lezing wijst Carpay er 25 jaar na het verschijnen van *Sovjetpsychologen aan het woord* terecht op, dat Vygotskij in feite een bredere visie op ontwikkeling en ontwikkelingsstimulering voor stond dan in dat boek gesuggereerd werd. Voor Vygotskij en Carpay was het net zo belangrijk dat een school ook serieus aandacht besteedt aan morele ontwikkeling van leerlingen en aan de ontwikkeling van de belangstellingsfeer, de eigen inzet en de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen. Carpay bepleitte hiermee dus een lezing van Vygotskij's werk als een *Onderwijspedagogische* invalshoek waar het gaat om de interpretatie en toepassing van de cultuurhistorische benadering in het onderwijs. Dat betekent dus dat een volledig inzicht in onderwijs, leren en ontwikkeling, nooit kan worden verkregen op basis van een psychologische leertheorie of curriculumtheorie alleen. Er dient aandacht te zijn voor allerlei normatieve aspecten van onderwijs en voor de normatieve vooronderstellingen van de onderzoeker en andere betrokken bij de realisatie van onderwijs. Ondersteunend voor deze interpretatie is het feit dat Vygotskij zelf in 1927 een boek publiceerde onder de titel '*Pedagogičeskaja Psichologija*' (je hoeft geen Russisch te kennen om te begrijpen dat we dit als Pedagogische psychologie moeten vertalen). Het was bedoeld als een boek voor leerkrachten met daarin hoofdstukken over leren en instructie, maar ook morele vorming, esthetisch denken, persoonlijkheidsontwikkeling, creativiteit en dergelijke. Het is tekenend voor de eerder genoemde moderne vooringenomenheid, dat dit boek in 1997 in Amerika werd gepubliceerd onder de titel 'Educational psychology'. Tot op de dag van vandaag is men daar niet vanaf te brengen.

Voor alle duidelijkheid: de wereldwijde gemeenschap die zich bezig houdt met de studie en toepassing van de mogelijkheden van een cultuurhistorische theorie van menselijke

ontwikkeling, is zich absoluut bewust van Vygotskij's visie op ontwikkeling die breder is dan een door de cultuur aangezette verwerving van kennis en vaardigheden. Maar in de praktijk blijft dit gezichtspunt internationaal toch in de marge. Nederland vervult daarin al decennia een bijzonder positie en heeft dan ook als enige op de hele wereld een leerstoel die de naam draagt van *Cultuurhistorische onderwijspedagogiek*.

Ruim 20 jaar geleden wees Carpay ons de richting die we moeten gaan voor de uitwerking van Vygotskij's cultuurhistorische theorie. In feite zette Carpay hiermee een transformatie in gang van de oude receptie van Vygotskij's theorie in Nederland. In mijn werk voor de leerstoel heb ik die uitdaging opgepakt, maar – het moet gezegd worden- zeker niet alleen. Mijn jonge en oud-collega's van onze sectie, tal van nascholers, leerkrachten, promovendi en studenten hebben daar evenzeer een bijdrage aan geleverd. Als u het aan het eind van mijn voordracht met me eens bent dat we zeker waardevolle dingen bereikt hebben in de afgelopen 15 jaar, dan is die verdienste beslist ook toe te schrijven aan de vele anderen die samen mij die uitdaging zijn aangegaan. Ieder op haar of zijn manier, maar ook steeds in samenspraak met de leden van deze gemeenschap.

Nu mijn werk voor de leerstoel Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek formeel beëindigd is, is dit het aangewezen moment om stil te staan bij de vraag wat we op dat vlak bereikt hebben sinds de oprichting van de leerstoel in 2004. Is er sprake van vooruitgang en hoe duiden we die? Ik zal me in mijn lezing met name op zulke vragen richten.

3. Vooruitgang?

Laat ik beginnen met de lastige vraag wat 'vooruitgang' eigenlijk is. In de beantwoording van deze vraag moet ik Vygotskij onmiddellijk afvallen. In tegenstelling tot Vygotskij, denk ik dat er geen bruikbaar toekomstig eikpunt is waaraan we kunnen afmeten of er vooruitgang is. Vygotskij had dat vooruitgangsgeloof (in het voetspoor van onder andere Marx³) nog wel en veronderstelde dat er toekomstige kwalificaties zijn (bijvoorbeeld verwerving van een abstracte rationaliteit) die mensen door onderwijs en opvoeding kunnen bereiken: naarmate we dat doel dichterbij benaderen, zouden we dan kunnen we zeggen dat er vooruitgang is. Deze manier van denken over vooruitgang is niet zeldzaam in onze westerse cultuur (zie bijvoorbeeld Nietzsches idee van de beschavingsopdracht van het onderwijs⁴). Ik volg die gedachtengang niet.

³ Waarschijnlijk is het breder en heeft het eerder te maken met culturele representaties die domineerden in de tijd dat Vygotskij leefde. We vinden in die tijd (jaren '20 van de vorige eeuw) bij meer denkers dit optimisme (o.a. Berdjaev (1874-1948). Zulke idealen van een bevlogen generatie voor wie de emancipatie van de mens centraal stond, heeft ongetwijfeld tot een transformatie van de klassieke psychologie (à la Pavlov) geleid. Voor kritiek op Vygotskij's visie ter zake zie Wertsch (1996).

⁴ Zie o.a. Nietzsche, 1872. Het verschil tussen Nietzsches vooruitgangsgeloof is dat hij vooruitgang vooral wilde zien in het doortrekken van de klassieke denkbeelden en waarden in de toekomst, terwijl we binnen de cultuurhistorische visie van Vygotskij vooral nieuwe denkbeelden inzetten voor verandering van het oude naar soms onvoorzienbare vernieuwingen.

Er zijn volgens mij redenen om te twijfelen aan zulke opvattingen over vooruitgang. Op de eerste plaats zijn de beoogde doelen noodzakelijkerwijs erg vaag geformuleerd en aan verandering onderhevig door groeiend inzicht of nieuwe en onverwachte maatschappelijke behoeften. Daardoor is het feitelijk ondoenlijk is om precies vast te stellen of het gewenste ideaal inderdaad dichterbij gekomen is. Sterker nog: de omschrijving van het ideaal verandert met de voortgang van de cultuurgeschiedenis en de nieuwe inzichten die daarin ontstaan. De conclusie van vooruitgang wordt daardoor subjectief, afhankelijk van de definitie van het ideaal ('telos'). Verder berust deze visie op vooruitgang ook op een *voorspelling* die zegt wat we in de toekomst zullen bereiken als we nú op een bepaalde manier handelen. Maar elke vorm van voorspelling berust – vaak impliciet- op een zogeheten '*ceteris paribus clause*', een aanname dat de omstandigheden gelijk blijven aan die van het moment waarop de voorspelling werd gedaan. En dat is in een maatschappelijke en wetenschapscontext juist per definitie een funeste veronderstelling, omdat het de taak van de wetenschap en met name wetenschapsfilosofie juist is om de omstandigheden voor de manier van wetenschap bedrijven voortdurend te veranderen en optimaliseren om korte termijn doelen te bereiken. Denk bijvoorbeeld aan ontwikkelingen in de statistiek en methodologie of wetenschapsfilosofische reflectie op de aard van wetenschap. Zij falsifiëren de *ceteris paribus clause* voortdurend. Het geloof in het bereiken van een eerder vastgelegd doel op langere termijn, komt hiermee per definitie op losse schroeven te staan, evenals mogelijkheid om vooruitgang aan de hand van zo'n doel te definiëren.

Toch hoeven we pogingen om voortgang vast te stellen in ontwikkelingsprocessen niet op te geven. In feite had Huizinga daar al een voorzet voor gegeven door de vernieuwingen te zien als een proces waarin het oude (gegevene) getransformeerd wordt door nieuwe en concrete ideeën over wat we met het oude moeten doen om het te verbeteren (of als je wilt: minder pijnlijk of problematisch te maken).

Vygotskij gebruikt de overgang van nacht naar dag als een metafoor voor ontwikkeling om te laten zien dat het nieuwe ontstaat op het moment dat twee sferen (bijvoorbeeld dag en nacht, of de oude wereld en de nieuwe denkbeelden) kortstondig over elkaar heen vallen, co-existeren. De nieuwe dag berust op een nieuwe verbeelding van "oude" culturele verworvenheden die het mogelijk maken om de problemen van de komende dag op te lossen. Daarin zit precies de vooruitgang, in het vermogen nieuwe problemen op te lossen met behulp van verworven cultuur en nieuwe beelden.

4. Een bont palet van problemen

Door vooruitgang zo te herdefiniëren, aanvaard ik tegelijkertijd de plicht om nader te specificeren om wat voor problemen het dan gaat als we zicht proberen te krijgen op eventuele vooruitgang in de Onderwijspedagogiek.

In mijn onderwijspedagogisch onderzoek heb ik me vanaf het begin laten leiden door de Cultuurhistorische theorie van Vygotskij, maar daarnaast evenzeer –net als Vygotskij

trouwens (zie zijn essay over de Crisis in de psychologie, Vygotskij, 1982) - door opbrengsten van wetenschapsfilosofische reflecties. Het gaat te ver om hier al mijn omzwervingen op dit terrein te bespreken; ik beperk me tot het werk van twee wetenschapsfilosofen die voor mij leidraad geweest zijn in dezen. Op de eerste plaats wil ik dan wijzen op het werk van de Amerikaanse wetenschapsfilosoof Larry Laudan. In de jaren '70 heeft hij zich verdiept in het vraagstuk hoe we vooruitgang in de wetenschap kunnen bepalen. Volgens hem is wetenschap een systeem om problemen op te lossen⁵. De vooruitgang (progress) in de wetenschap berust vooral op het toenemend vermogen om problemen op te lossen. In de uitwerking van de vraag wat dan de aard van de belangrijke problemen voor wetenschap zijn, zet hij drie typen problemen op de agenda: *conceptuele* problemen (problemen met de theorie), *empirische* problemen (problemen die te maken hebben met de constructie van empirische evidentie onder gecontroleerde omstandigheden, of bijvoorbeeld in evaluatie-onderzoek), en *praktische* problemen (problemen met de implementatie van de theorie in de praktijk). We kunnen pas echt spreken van vooruitgang van een wetenschap als er geleerd wordt hoe deze drie typen problemen opgelost kunnen worden.

Een tweede belangrijke wetenschapsfilosoof voor mijn zelf-analyse in een onderwijspedagogisch onderzoeksprogramma is de Franse filosoof/wetenschapssocioloog Bruno Latour. Een belangrijke notie in zijn werk is het concept 'hybriditeit' dat in wetenschappelijk onderzoek centraal zou moeten staan. Natuurlijke objecten zijn voor mensen (inclusief wetenschappers) nooit puur-natuur. Het zijn altijd constructies, zegt hij, die zowel culturele als natuurlijke invloeden in zich verenigen zijn. Dat geldt voor objecten die we om ons heen aantreffen, maar bij uitstek voor de praktijken waarin we ons bevinden. Zij zijn hybridisch door de veelheid van deelnemers, instrumenten, tekens, teksten die onderdeel uitmaken van die praktijk. We kunnen het wezen van een wetenschap alleen leren kennen, volgens Latour, door de hybride praktijken van die wetenschap te bestuderen⁶. Naast het oplossen van problemen, speelt volgens Latour de vorming van netwerken tussen alle bovengenoemde grootheden (hij spreekt van 'actanten') van de hybride wetenschappelijke praktijk een belangrijke rol.

Het leggen van nauwe relaties tussen de eerder genoemde typen problemen (conceptuele, empirische en praktische) is in ons onderzoeksprogramma altijd een missie geweest, evenals de noodzaak van netwerkvorming: samenwerking tussen onderzoekers, leerkrachten, nascholers, beleidsmakers, studenten, promovendi, ouders en leerlingen, alsmede de teksten die zij met zich meebrengen.

⁵ Zie Laudan (1977, p. 126): "...science is an inquiry system for the solution of problems". [...] "Scientific progress consists in the solution of an increasing number of important problems". Laudan ontwikkelt hiermee een nieuwe visie op wetenschap die positivisme, realisme en relativisme afwijst. Laudan's werk richt zich de laatste jaren vooral op de rechtsfilosofie.

⁶ Vgl. "Travaillant sur la recherche scientifique, nous nous intéressons à la science *qui se fait*, c'est-à-dire à la pratique scientifique (Latour, 1994, p. 11). De opdracht van wetenschap om gevonden uitkomsten ('faits') meer valide en betrouwbaar te maken berust op het leggen van zoveel mogelijk associaties van het gevonden feit, en andere feiten, concepten, representaties, wetenschappers en andere actanten, zoals beleidsmakers, instrumenten e.d., zoals Latour ook beschrijft in zijn Actor-Netwerktheorie (Latour, 2005). Verhelderende uitwerkingen, argumentaties en voorbeelden vindt men in al zijn publicaties (zie ook Latour, 1979; 1987; 1991).

Tegen deze achtergrond mag het duidelijk zijn dat de Onderwijspedagogiek zoals wij die opvatten, onvermijdelijk bestaat als een intentioneel gefabriceerd sociaal netwerk. In feite is dit een van de praktische problemen die we in de Onderwijspedagogiek hebben moeten oplossen in de loop der jaren. Diverse door onszelf opgeleide studenten hebben daar een belangrijke rol in gespeeld. Zij waren goed op de hoogte van de Cultuurhistorische ("Vygotkskiaanse") benadering en legden door hun werk in verschillende onderwijsgerelateerde sectoren de grondslag voor een productief netwerk. In de loop der jaren heeft dit ertoe geleid dat we een *vereniging* hebben (Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs), een landelijk opererende *schoolbegeleidingsdienst* (De Activiteit), een netwerk van *scholen* voor ontwikkelingsgericht onderwijs, Pabo's, een eigen *tijdschrift* (Zone) waarin zowel wetenschappelijke actanten als praktijkmensen publiceren, en tot slot regelmatig *conferenties* (OGO-conferentie; Startblokkenconferentie)⁷.

In het vervolg wil ik nu dieper ingaan op de problemen die we in samenwerking met deze actanten hebben leren oplossen. Zoals zal blijken, is het een bont palet.

5. Sporen van vooruitgang in de Onderwijspedagogiek

Welke sporen kunnen we identificeren in de nationale en internationale wetenschappelijke literatuur die we zouden kunnen duiden als 'vooruitgang' in de Onderwijspedagogiek als wetenschappelijke discipline? Zoals eerder uitgelegd, zou dit vooral zichtbaar moeten zijn in de mogelijkheden om theoretische, empirische en praktische problemen op te lossen. Een korte selectie daarvan op de drie genoemde probleemgebieden wil ik hier presenteren. Ik beperk me hoofdzakelijk tot probleemoplossingen waarover in de wetenschappelijke literatuur gepubliceerd is. Ten overvloed voeg ik er aan toe, dat in de wetenschap problemen altijd *voorlopig* opgelost worden, dan wel dichtbij een oplossing gebracht. Dat geldt ook voor de probleemoplossingsvoorstellen die ik hierna zal doen.

Inleidend moet ik echter toch weer eerst even stil staan bij de identiteit van de Onderwijspedagogiek zelf. Wat is dat voor een benadering? Uitgaande van de Cultuurhistorische theorie, probeert de Onderwijspedagogiek een bijdrage te leveren aan de brede ontwikkeling van leerlingen en leerkrachten om hun deelname aan culturele praktijken te verbeteren. Het gaat er daarbij niet uitsluitend om de betrokkenen toe te rusten met cultureel belangrijk geachte kennis en vaardigheden. Het is vooral belangrijk om die kennis en vaardigheden ook betekenisvol te doen zijn voor de leerlingen en leerkrachten zelf. Dat wil zeggen: het geleerde moet ook persoonlijke waarde krijgen zodat het de

⁷ Dit Social Network (in de zin van Latour) is inmiddels al zo groot en heeft al zo'n rijke geschiedenis, dat het schier onmogelijk is alle betrokken actanten te noemen. Wel dient hier nog apart vermeld te worden dat de betrokken schoolpraktijken – met name in de onderbouw van de basisschool – in sterke mate samenhangen met het praktijkwerk van Frea Janssen-Vos c.s., en de door haar ontwikkelde denkbeelden over onderwijs aan jonge kinderen. Voor een verdere uiteenzetting over de infrastructuur van Ontwikkelingsgericht onderwijs als beweging, zie: van Oers, 2009

leerlingen en leerkrachten persoonlijk verrijkt en doet floreren in hun persoonlijke en culturele leven. Juist daarin ook schuilt de inspiratie om het geleerde kritisch te blijven behoeden. In die zin is de cultuurhistorische onderwijspedagogiek ook *emancipatoir*: zij streeft ernaar leerlingen en leerkrachten onder *eigen* verantwoordelijkheid te laten handelen en gebruik te doen maken van het culturele aanbod aan kennis, vaardigheden en waarden ten behoeve van een goed leven.⁸

Onlangs heeft collega Doret de Ruyter in haar inaugurale rede aan de Universiteit voor Humanistiek (De Ruyter, 2019)⁹ uitgelegd dat dit soort ‘*vormend onderwijs*’ ook gekenmerkt kan worden als een educatieve activiteit waarin leerlingen geholpen worden om iets goeds van hun leven te maken, dat wil zeggen een activiteit waarin leerlingen kunnen floreren. We zouden de cultuurhistorische onderwijspedagogiek nu ook kunnen definiëren aan de hand van haar object, namelijk: de bestudering van de brede emancipatorische vorming van leerlingen en leerkrachten, waarvan het leren floreren van leerlingen en leerkrachten een essentieel oogmerk is. Zoals ik later zal toelichten, heeft de praktische vertaling van deze Onderwijspedagogiek vorm gekregen in het concept ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’. Zoals de onderwijspedagoog van der Veen en de theoretisch pedagoog Wolbert in een gezamenlijke publicatie hebben laten zien kan ‘floreren’ inderdaad als doel van Ontwikkelingsgericht Onderwijs worden beschouwd.

CONCEPTUELE PROBLEMEN

In de uitwerking van de onderwijspedagogische benadering, zijn we herhaaldelijk tegen problemen van conceptuele aard aangelopen. Een belangrijk concept in de cultuurhistorische theorie en haar bedoeling om leerlingen in hun ontwikkeling vooruit te helpen, is het begrip ‘**zone van naaste ontwikkeling**’. Wereldwijd wordt dit begrip nog steeds gedefinieerd zoals Vygotskij het beschrijft in zijn artikel over de interactie tussen leren en ontwikkeling (zie Vygotsky, 1978a, p. 86). Vrij vertaald:

“Het is de afstand tussen het actuele ontwikkelingsniveau, gedefinieerd als zelfstandig probleemoplossingsvermogen, en het potentiële ontwikkelingsniveau, dat wil zeggen het niveau in probleemoplossen dat een leerling kan bereiken met hulp van een leerkracht of in samenwerking met meerwetende medeleerlingen”.

Het probleem aan deze definitie is dat het eigenlijk een omschrijving is van alle vormen van instructie, inclusief de vormen die Vygotskij vermoedelijk zelf niet zou willen opnemen in de definitie van de zone van naaste ontwikkeling. Wat in deze definitie ontbreekt is de nadruk op de *zin* van het nieuw te leren handelen voor de leerling, en wat de *context* van een effectieve zone van naaste ontwikkeling zou moeten zijn. We hebben dit probleem opgelost door in de opvatting over de zone van naaste ontwikkeling juist te vertrekken vanuit een

⁸ Een verdere toelichting op het emancipatoire karakter van Ontwikkelingsgericht Onderwijs is te vinden in van Oers, 2019.

⁹ Tot voor enkele jaren was De Ruyter lid van onze sectie Onderwijs- en Theoretische Pedagogiek, die zelf ontstaan was als een fusie tussen de onderwijspedagogische en theoretisch pedagogische secties van de Vrije Universiteit. Deze fusie was voor de ontwikkeling van de onderwijspedagogiek een belangrijk moment, omdat het ruimte schiep en legitimeerde voor conceptuele reflectie en samenwerking.

notie die Vygotskij terloops noemt in het genoemde artikel, namelijk 'imitatie' dat in zijn ogen de kern vormt van de zone van naaste ontwikkeling. Verder onderzoek in Vygotskij's werk leerde vervolgens dat voor hem imitatie niet opgevat moet worden als het rechtstreeks kopiëren van gedrag of instructies van anderen (zie bijvoorbeeld Vygotskij, 1982, p. 250; 1984, p. 263). In zijn analyse van het probleem van de leeftijd (Vygotskij, 1984) onderstreept hij dat imitatie altijd moet berusten op handelingen die door de leerling zelf begrepen zijn, en die in feite leiden tot reconstructies van een bekende culturele activiteit op basis van de voorstelling daarvan (verbeelde situatie) bij het kind. Dit leidt tot een bruikbare herdefinitie van de zone van naaste ontwikkeling als een 'zone' van relevante handelingen binnen culturele activiteiten die het kind nog niet zelfstandig beheerst, maar wel betekenisvol kan uitvoeren met hulp van anderen (volwassenen of peers). De geïmiteerde culturele activiteit is nu dus de context van de zone van naaste ontwikkeling, en de zin van het nieuwe handelen ligt in de inzetbaarheid daarvan binnen die activiteit¹⁰.

Met behulp van deze herdefinitie van de zone van naaste ontwikkeling kunnen we nu ook een ander conceptueel probleem oplossen, namelijk dat van het **spel**. Dit begrip is door Vygotskij ook slechts losjes gedefinieerd door er enkele kenmerken van te noemen, zoals de regelgeleidheid van het spelmatig handelen, de relatieve vrijheid die de speler altijd heeft, en de oorsprong van het spel in een verbeelde situatie (zie Vygotsky, 1978b).

Vele navolgers van de cultuurhistorische theorie hebben deze karakteristieke kenmerken van het spel overgenomen, maar zijn er niet in geslaagd die in een conceptueel verband te brengen. Gevolg daarvan is dat men meestal blijft steken in de opvatting van Schiller/Rousseau over spel als een zelfgekozen, spontane activiteit van het kind, zonder extern doel. De relatie tussen spel en leren is daarmee nauwelijks te conceptualiseren, en de positie van het spel in de loop van de ontwikkeling (bijv na 7 jaar) is – net als bij Vygotskij en zijn medewerkers zelf trouwens – niet verhelderd. We kunnen nu spel conceptualiseren als een *manier van deelnemen aan culturele activiteiten*, waarbij regels in acht genomen worden, er een hoge mate van betrokkenheid is en de speler enige mate van vrijheidsgraden wordt gegund voor wat betreft het handelen, de doelen en de instrumenten van dat handelen. Zo kan de ontwikkeling van het spelen gezien worden als een ontwikkeling waarin de speler steeds complexere regels (technische, sociale, strategische, conceptuele) leert hanteren in de loop van zijn ontwikkeling naar volwassenheid¹¹. 'Leren' wordt hier dus opgevat –overeenkomstig de definitie van Van Parreren (1969)- als een kwalitatieve ontwikkeling van handelingen (zie ook van Oers, 1996). Zolang de aard van de deelname van de leerling aan een sociaal-culturele praktijk voldoet aan de genoemde parameters (vrijheidsgraden, regels, betrokkenheid) vervallen criteria als de afwezigheid van externe doelen, ontbrekende sturing door volwassene en noodzaak van een zelfgekozen activiteit, om over spel te kunnen spreken bij kinderen en volwassenen.

¹⁰ Zie verder van Oers (1995; 2019)

¹¹ Het zal duidelijk zijn dat mijn herdefinitie van spel binnen de cultuurhistorische theorie in hoge mate geprofiteerd heeft van het werk van de eerder al aangehaalde Huizinga, met name zijn *Homo ludens* (Huizinga, 1935). De ontwikkeling van *culturele praktijken* op een speelse manier staat daarin centraal. Zie verder ook van Oers, 2013.

Onze studie van de cultuurhistorische theorie als basis voor de onderwijspedagogiek heeft meer conceptuele problemen opgelost (zoals die rond de herdefinitie van **transfer als recontextualisering**), maar korthedshalve wordt dit hier niet verder besproken (zie daarvoor bijv. van Oers, 1998).

EMPIRISCHE PROBLEMEN

Het onderzoek door promovendi heeft zich vrijwel uitsluitend gericht op theorie-gestuurde oplossing van diverse empirische problemen. De focus op empirisch onderzoek is in sterke mate gestimuleerd door de deelname van Jan Terwel aan onze onderzoeksgroep 'Onderwijspedagogiek' in de jaren '90. Dat heeft tot een rijke serie van empirische onderzoeksprojecten geleid op diverse terreinen, uitgevoerd door promovendi. Het onderzoek ging uit van een breed spectrum van methoden (kwalitatief, kwantitatief, mixed-method, design-based, kleinschalig en grootschalig, quasi-experimenteel en case-studies) met de bedoeling om onder gecontroleerde omstandigheden kleine vernieuwingen van de praktijk uit te proberen. Hoofdoel was altijd om de potenties van de theorie te leren kennen en implementaties van de theorie in de praktijk te bevestigen of weerleggen. Het ging daarbij nog niet om directe grootschalige implementatie in de praktijk, hoewel het onderzoek wel altijd in de praktijk plaats vond.

Het is onmogelijk al deze studies in detail te bespreken, maar om een indruk te geven noem ik toch enkele van de projecten. Een tussenstand van de onderzoeksresultaten is ook gepubliceerd in 2013 in een review van Van der Veen et al, getiteld '*Ontwikkelingsgericht Onderwijs... Werkt dat?*'. Met gepaste voorzichtigheid konden we op grond van de empirische evidentie die toen beschikbaar was, positief concluderen dat OGO inderdaad positieve effecten heeft op motivatie en op betrokkenheid, terwijl de resultaten op leergebieden als (aanvankelijk) rekenen en taal niet onderdeden voor die van leerlingen in reguliere scholen¹². Samen met collega Terwel hebben we een onderzoeksproject met succes afgerond rond het gebruik van modellen door leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op het domein reken-wiskunde-onderwijs (zie van Dijk, 2002). Parallel daaraan is ook onderzocht of en hoe dit gebruik van modellen en schema's al bij jonge kinderen betekenisvol kan worden opgeroepen. In eerste instantie in case studies (zie o.a. van Oers, 1994), maar later ook in quasi-experimenteel onderzoek met controlegroepen en met voor- en natoets (Poland, 2007). Leerlingen die leerden schematiseren in groep 2/3, pakten het rekenonderwijs in groep 3 beter op dan leerlingen uit de controlegroep.

In samenwerking met collega René Diekstra en Michel Hogenes van de Haagse Hogeschool hebben we problemen rond muziekonderwijs binnen een ontwikkelingsgerichte benadering in de middenbouw van de basisschool nader empirisch onderzocht. In het gangbare muziekonderwijs leren leerlingen vooral muziekstukken van anderen aan, terwijl een Ontwikkelingsgerichte benadering juist de leerling zelf ook een duidelijker plaats en inbreng wil geven. We waren geïnteresseerd in de mogelijkheid om leerlingen via zelf

¹² verder zie onder meer onderzoek van Van Rijk (2017); Kessels (2004); van Oers & Duijkers, 2013.

componeren van muziek en improvisatie in te leiden in de muziekcultuur, en wilden daarvan ook de effecten onderzoeken op andere cognitieve en sociaal-emotionele leerling-kenmerken. Het onderzoek volgde een quasi-experimentele opzet met voor- en natoets. Opnieuw moet ik me verontschuldigen dat een genuanceerde bespreking van alle uitkomsten hier om tijdsredenen onmogelijk is (maar die zijn alle te vinden in het proefschrift van Hogenes en de artikelen waarop dit proefschrift gebaseerd is). Wel aardig om te noemen is dat de componerende groep hoger scoorde op het kenmerk 'engagement in muziek' en 'begrijpend lezen'. In elk geval is hiermee empirisch aangetoond dat deze vorm van muziekonderwijs mogelijk is en opbrengsten kan hebben die buiten het domein van de muziek zelf liggen.

Al sinds Vygotskijs oorspronkelijk werk van een kleine eeuw geleden is taalgebruik een belangrijke component in het leren. Voor de school is in dat verband gewezen op de dialoog in de klas tussen leerkracht en leerlingen (zie o.a. Wells, 1998). Niettemin is de monologische variant van de gesprekken tussen leerkracht en leerlingen nog sterk dominant in het huidige onderwijs. Chiel van der Veen heeft onderzoek naar gedaan in zijn dissertatieonderzoek naar de implementatie van dialogische gesprekken in de klas en heeft daarmee belangrijke empirische evidentie opgeleverd voor de mogelijkheden en effecten van zo'n klassenorganisatie (van der Veen, 2017). Een van de belangrijke uitkomsten van het onderzoek is dat leerkrachten zelf ondersteund moeten worden om zo les te gaan geven (in open gesprekken) en dat dit ook een zichtbaar effect heeft op de leerlingen onder andere zichtbaar in het feit dat kinderen onderling ook elkaar vragen gaan stellen (zoals 'wat vind jij?').

Empirische evidentie voor in eerste instantie conceptuele problemen is naast de bovengenoemde op diverse terreinen geleverd, ter versterking van de theorie, en ter gebruik als heuristiek voor praktijkontwikkeling. Ik vermeld slechts kort nog enkele projecten die via de literatuur naspeurbaar zijn. Ik wijs op het werk van Menno Wierdsma (2012) naar transfer/ recontextualisering, (samen met collega Kerst Boersma, Utrecht); Femke van der Wilt (2018) over mondelinge taalvaardigheid en sociale relaties (met de collega's van der Veen en van Kruistum); Yvonne van Rijk (2017) over het lezen van zaakvakteksten in de bovenbouw van de basisschool (samen met collega Monique Volman van de UvA en Dorian de Haan (InHolland)); Martijn van Schaik (2010) over de constructie en het gebruik van modellen door leerlingen in het VMBO (samen met collega Jan Terwel), Fernando Rezende da Cunha (2017) over het gebruik van Facebook ter ondersteuning van het leerproces in de klas, Arjen de Vetten (2018) over het informele statistisch redeneren van aankomende basisschoolleerkrachten (samen met Schoonenboom en Keijzer), en Anja Tertoolen (2017, samen met collega's Geldens en Popeijus, Kempel Hogeschool) over de mogelijkheid om de eigen stem van het kind te kunnen herkennen met betrekking tot de beleving van de school. Dit laatste onderzoek is met name interessant voor de praktische discussies tussen zelfontplooiingsbenaderingen in het onderwijs versus de cultuurhistorische benadering. In het onderzoek van Tertoolen bleek namelijk dat de stem van het kind over school en

aanverwante zaken (rol van de leerkracht bijvoorbeeld) niet zo “eigen” zijn van het kind, maar deels culturele reproducties van sociale representaties over de school en de rol van leerlingen en leerkrachten. Voor zover we willen spreken over kindvolgend onderwijs, moet dit gezien worden –zoals te voorspellen vanuit de cultuurhistorische benadering– als het volgen van een cultureel gevormd kind en dus als een vorm van culturele *reproductie*. Des te meer pleit dit voor kritische dialogen in het onderwijs over sociale representatie en tegen de gedachte van ‘zelf’-ontplooiing.

Er lopen momenteel nog drie promotietrajecten die in de komende jaren verdedigd zullen worden: Worthington over ontwikkeling aanvankelijke getalsnoties bij 3/4 jarige, Nieuwmeijer over begeleiding van muzikaal spel bij jonge kinderen, en de Jong over levensbeschouwelijke vorming in Ontwikkelingsgerichte basisscholen.

PRAKTISCHE PROBLEMEN

Een cultuurhistorische Onderwijspedagogiek staat of valt bij het vermogen om ook bij te dragen aan de oplossing van praktische problemen die voortvloeien uit pogingen om de theoretische visie te implementeren in de praktijk. Voor de cultuurhistorische benadering is dat het schoolconcept ‘**Ontwikkelingsgericht Onderwijs**’, dat inmiddels naar schatting door 10 % van de Nederlandse scholen wordt gevolgd. De vernieuwing van het onderwijs in de richting van het ontwikkelingsgerichte concept is geen kwestie van rechtstreekse toepassing van de theorie in de praktijk, ook niet als deze in de vorm is gegoten van ‘doctrines’ of gedragsregels. Het is eerder een theorie-gedreven aanpassing van bestaande praktijken met behulp van nieuwe ideeën, op zoek naar vormgevingen die zowel sporen met de theorie als met inzichten van de practicus¹³.

Juist ook op dit vlak heeft de Onderwijspedagogiek door haar netwerk een belangrijke sociale impact kunnen realiseren in de afgelopen decennia. Een markant kenmerk van Ontwikkelingsgericht Onderwijs is het succes waarmee **spel als context voor leren** wordt gerealiseerd in de klas. Niet alleen in de onderbouw in het rollenspel van jonge kinderen, maar ook in de bovenbouw, waarin de leerlingen zich de regels en technieken van culturele praktijken eigen maken. Dat geeft tevens een betekenisvolle context voor het leren lezen, rekenen, historisch denken, natuurwetenschappelijk denken en techniek. Deze culturele praktijken worden met een hoge mate van betrokkenheid uitgevoerd (omdat de leerlingen ze ervaren als hún praktijken), uitgevoerd volgens de regels, en met een hoge mate van creatieve vrijheid in het kiezen van handelingen, doelen, instrumenten en het interpreteren van de regels. Ik verwijs in dit verband graag naar een recent en paradigmatisch voorbeeld waarin leerlingen in hun klas een naaiatelier, genaamd ‘De Stoftovenaars’, runnen, met alles er op en er aan. De leerlingen werven niet alleen klanten, ontwerpen en maken de producten, beoordelen materialen, bepalen kostprijs, factureren, etc

¹³ Een verdere uitleg over deze schoolbegeleidsactiviteiten is te vinden in het werk van leden van De Activiteit, zoals Pomper (2012); de Koning, 2012.

Het is allemaal te zien op YouTube (zie “De Stoftovenaars”:
<https://www.youtube.com/watch?v=OTtmKwK5RPY&feature=youtu.be>)

De impact van zulke praktische vernieuwingen is vooral gebaseerd op de bijdrage die de Onderwijspedagogiek samen met de nascholers kan leveren aan de *professionele ontwikkeling* van leerkrachten in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Naast de inzet van de leerkrachten zelf heeft de schoolbegeleidingsdienst ‘De Activiteit’ daar in de laatste 30 jaar een onmisbare rol in gespeeld. Dit was onder andere mogelijk door het feit dat de grondleggers van dit instituut (Bea Pompert en Niko Fijma) en vele van hun medewerkers voor een belangrijk deel oud-studenten van de sectie Onderwijspedagogiek zijn, die de theorie goed kennen en erin geslaagd zijn deze betekenisvol handen en voeten te geven als instrument waarmee leerkrachten in samenspraak met de schoolbegeleiders hun eigen praktijken kunnen inrichten (zie van der Veen & van Oers, 2019). Het aanknopingspunt voor de invoering van Ontwikkelingsgericht Onderwijs ligt in de erkenning van de theorie van de leerkrachten over hun praktijk en hun behoeftes aan aanpassingen daarvan. Een vruchtbare omstandigheid in dit proces is de personele verbinding tussen onderzoek en begeleiding doordat een van de directeurs van De Activiteit, collega Marjolein Dobber, ook staflid van de sectie Onderwijspedagogiek is. In die rol kan zij niet alleen de nieuwste bevindingen uit de onderwijspedagogiek (empirische bevindingen en conceptuele vernieuwing) inbrengen in de discussies met de nascholers, maar ook een bijdrage leveren in de aanvraag van onderzoeksgelden voor praktijkgericht onderzoek. Haar expertise op het gebied van professionele ontwikkeling met betrekking tot onderzoekend leren krijgt zo ook direct ingang in de gemeenschap van ontwikkelingsgerichte nascholing¹⁴.

De invoering van ontwikkelingsgericht onderwijs in de klas is altijd gebaseerd op professionalisering in teamverband. De dynamiek van dit proces is gedetailleerd onderzocht en beschreven in het proefschrift van Hans Bakker (supervisie samen met VU-collega Siebren Miedema). De aanzet tot de vernieuwing van de bestaande praktijken in de richting van Ontwikkelingsgericht Onderwijs begint altijd met de erkenning van de problemen in de eigen praktijk en het verkennen van de mogelijkheden (samen met de nascholers en teamleden) om die problemen op te lossen. Het gaat dan bijvoorbeeld om problemen met heterogeniteit in de klas, probleemgericht leren, aanvankelijk lezen, begrijpend lezen, implementatie van spel als context voor leren. Een groot aantal doelgerichte boeken en artikelen in het tijdschrift *Zone* zijn inmiddels voorhanden die leerkrachten kunnen raadplegen om het eigen praktijken te verbeteren overeenkomstig de theoretische idealen van de cultuurhistorische benadering¹⁵. In geen van de gevallen worden oplossingen

¹⁴ Ik wijs graag op haar dissertatie *Collaboration in groups during teacher education* (Dobber, 2011; verder ook: Dobber et al. (2017); Dobber & van Oers (2015); van Oers & Dobber (2013). Belangrijk aan dit werk is de vormgeving van leerkrachthandelen op basis van theoretisch en empirisch onderzoek. In relatie tot de problematiek van het spelen als context voor leren, dialogisch leren, polyloog op school, zie ook: Dobber & van Oers (2018).

¹⁵ Ik noem er slechts een paar: F. Janssen-Vos & van der Meer, L. (2017); Pompert (2004); de Koning (2013); Janssen-Vos (2004).

opgelegd; steeds is de gevonden oplossing een co-constructie waarin zowel de leerkracht als de nascholer zich kan vinden en waarin de theorie is verwerkt.

Een productieve werkwijze en navolgenswaardig voorbeeld voor de organisatie van de samenwerking tussen onderzoekers, nascholers en leerkrachten is gerealiseerd door een werkgroep (tegenwoordig onder leiding van Marjolein Dobber). In die werkgroep werken leerkrachten van Ontwikkelingsgerichte scholen, nascholers en onderwijspedagogisch onderzoekers samen aan concrete praktische problemen in de midden- en bovenbouw van de basisschool. Deze werkgroep (MiBo genaamd) bestaat al enige decennia en richt zich op de vernieuwing van de praktijken van de leerkrachten die aan de werkgroep deelnemen, door samen met een nascholer van de Activiteit en een onderwijspedagoog van de VU praktijktheorieën van leerkrachten trachten te verhelderen, aan te vullen en te vernieuwen en zo hun vaardigheden in het uitvoeren van probleemgericht onderwijs, geschiedenisonderwijs en Techniekonderwijs te versterken. De vooruitgang in het denken van de deelnemers aan deze werkgroep berust op een voortdurende integratie van theorie en praktijk. Op deze concrete manier draagt dit platform bij aan de mogelijkheden van het cultuurhistorische paradigma om conceptuele problemen op te lossen, empirische onderzoeken op te zetten en om praktische problemen dicht bij een concrete, hanteerbare oplossing te brengen.

In de hiervoor genoemde gevallen berust de implementatie van Ontwikkelingsgericht Onderwijs op het oplossen van actuele praktische problemen die door de leerkrachten worden herkend en/of aangedragen. Een speciaal soort praktische problemen bestaat echter uit ideeën die voortvloeien uit de theorie en waarbij speciale inzet nodig is om de relevantie daarvan duidelijk te maken aan de betrokken practici. De eerder genoemde vernieuwing van de invoering van schematiseren bij jonge kinderen is daar een voorbeeld van.

Op dit moment lopen er diverse projecten die vanuit de theorie belangwekkend genoemd moeten worden voor de toekomstige vormgeving van Ontwikkelingsgericht Onderwijs, maar ook voor de conceptualisering van de cultuurhistorische theorie. Te denken valt aan het stimuleren van *verwondering* bij leerlingen in probleemgericht leren (gebaseerd op onderzoek van collega Anders Schinkel), en onderzoek naar de stimulering van wereldbeschouwelijk denken op Ontwikkelingsgerichte scholen (uitgevoerd in het dissertatie-onderzoek van Willemieke de Jong (in samenwerking met VU collega Siebren Miedema) . Een intrigerend onderdeel van dit laatste onderzoek is de vraag in hoeverre de religieuze *wereldbeschouwing* van de leerkrachten op gespannen voet staat met de Ontwikkelingsgerichte benadering waarin de relatieve vrijheid van denken van leerlingen steeds moet worden gewaarborgd. Tot slot wil ik ook nog wijzen op het onderzoek van Arjen de Vetten over het inferentieel redeneren van Pabo studenten. Dit onderzoek kan een belangrijke rol gaan spelen bij de invoering van het beginnend statistisch denken bij leerlingen in de bovenbouw van de basisschool. Een vernieuwing die laat zien dat ontwikkelingsgericht onderwijs niet alleen over leerlingen gaat, maar ook over de ontwikkeling van (aankomende) leerkrachten.

Samenvattend mogen we besluiten dat het onderwijsconcept 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs' in de afgelopen decennia tot praktische vernieuwingen heeft geleid die theoretisch onderbouwd zijn, en die voor het grootste deel ook evidence-based gebleken zijn. Maar zoals het betaamt te zeggen in de wetenschap: meer (praktijkgericht) onderzoek is nodig.

6. SLOT

Ter afronding van mijn beschouwingen op de werkzaamheden van en rond de leerstoel over de afgelopen decennia meen ik te mogen stellen dat we met een tevreden gevoel kunnen terugblikken. Niet alles is gelukt, en vrijwel niets is helemaal af. Er is dus nog veel werk aan de winkel, zeker als we ook de politieke gevoeligheden rond onderwijsvernieuwingen in ogenschouw nemen.

Door de diversiteit van problemen en aanzetten tot de oplossing daarvan was het te verwachten dat het een bonte stoet zou worden. Maar dat is onvermijdelijk wanneer we het hebben over cultuurhistorische ontwikkelingen. Het onderwijspedagogisch paradigma is ontwikkeld op basis van de inbreng van verschillende actoren van een diverse gemeenschap, elk met eigen verantwoordelijkheden, maar wel gedragen door een gedeelde theorie. Juist die nieuwe denkbeelden hebben de oude praktijken en visies daarop kunnen vernieuwen, conform Huizinga's visie op vooruitgang. Tot slot mogen we zeggen dat er voldoende sporen in de wetenschappelijke en professionele literatuur zijn achtergelaten die de conclusie rechtvaardigen dat de Onderwijspedagogiek een *progressief wetenschappelijk paradigma* is. Deze vooruitgang is zichtbaar in de diverse succesvolle en onderling samenhangende oplossingen voor problemen op theoretisch, empirisch en praktisch vlak.

Deze opbrengsten zijn zowel wetenschappelijk gezien als praktisch gezien van belang. Op de eerste plaats ondersteunen zij de kracht van het cultuurhistorisch paradigma in de Pedagogiek, anderzijds versterkt dit ook het vertrouwen en de inspanningen van velen om Ontwikkelingsgericht onderwijs in te voeren in de dagelijkse praktijk van de basisschool. Als gevolg hiervan mogen we ook concluderen dat de onderbouwing van Ontwikkelingsgericht Onderwijs en het spel-georiënteerd curriculum dat daarin gerealiseerd wordt, op een stevig fundament berust, waardoor het handelingsvermogen (of in modern jargon "agency") van de betrokken leerkrachten verder wordt versterkt. Als de vooruitgang in de Onderwijspedagogiek als wetenschappelijk paradigma ergens haar vruchten heeft afgeworpen, dan is het juist in de praktische creaties van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Naast de goede leeropbrengsten en de fine-tuning van het onderwijs op de verschillen tussen leerlingen, zie we ook hoe leerlingen vol overgave naar school gaan en hun projecten uitvoeren, of oefenen op handelingen die hen beter maken in de deelname aan de praktijken.

De conclusie dat de cultuurhistorische onderwijspedagogiek, zoals bedreven aan de VU in Amsterdam, een progressief wetenschappelijk paradigma is, is van betekenis voor de claim

dat duurzame onderwijsvernieuwing een *theorie-gedreven onderneming* moet zijn, die niet kan volstaan met louter vergaren van empirische evidentie aan de hand van de vraag 'What works?', en waarmee praktijkuitvoerders vervolgens maar hun voordeel moeten proberen te doen. De verantwoordelijkheid voor 'goed onderwijs' moet gedragen worden door een samenwerking tussen onderzoekers, theoretici, begeleiders en practici.

7. Dankwoorden

Dit is niet het laatste woord. Maar een begin is gemaakt. Voorlopig laat ik het even hier bij. Rest mij nu mijn woorden van dank uit te spreken aan de velen die dit mede hebben mogelijk gemaakt. Het ligt in de aard van de achterliggende wetenschapsvisie dat de vooruitgang nooit tot één van de actanten kan worden teruggeleid. Dat geldt ook voor de hier getoonde vooruitgang in de Onderwijspedagogiek.

Om te beginnen wil ik graag met mijn dank uitspreken aan de bestuurlijke vertegenwoordigers van de Vrije Universiteit, zoals de rector en de decanen van de Faculteit Gedrags- en Bewegingswetenschappen, of de voorloper daarvan: de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek. Ik dank hen voor het vertrouwen in mij, en in de manier waarop ik de activiteiten van de leerstoel over de afgelopen 15 jaar heb ingevuld. Heel veel steun heb ik in die jaren gehad van collega's uit de onderzoeksgroepen Onderwijspedagogiek en Theoretische Pedagogiek, maar ook van buiten de universiteit van de collega's van de begeleidingsdienst 'De Activiteit'. Allen dank ik voor hun inspiratie en inzet. Het zijn er te veel om op te noemen, maar twee daarvan moet ik hier apart vermelden: Bea Pompert. Soms moet ik toegeven dat zij mijn werk en de mogelijkheden daarvan beter kent dan wie ook (inclusief mijzelf). Daarnaast is ook collega Wim Wardekker vele jaren een rijke steun voor me geweest op theoretisch en methodisch vlak. In al die jaren hebben ook de studenten Onderwijspedagogiek en promovendi door hun belangstellende vragen en interpretaties een bijdrage geleverd aan de uitwerking van de cultuurhistorische onderwijspedagogiek, waarvoor ik hen ook zeer erkentelijk ben.

Tot slot mijn oneindige dank aan mijn gezin. Daar kon ik altijd rust kon vinden en kon ik rekenen op geduld en aangename afleidingen. Zij stonden altijd naast me, ook in de talrijke periodes dat het met mijn gezondheid niet goed ging. Toen ik 15 jaar geleden mijn oratie uitgesproken had, feliciteerde onze dochter Sophie mij met de woorden "Maak er wat van". Helaas kan ze me nu niet meer vertellen of dat gelukt is. In al die jaren heb ik ook mogen genieten en inspiratie mogen onttelen aan onze zoon Pieter, mijn sparring partner als het om wetenschappelijke ontwikkelingen in de ICT, natuur en techniek gaat. En dan –last but not least- oneindig veel dank aan mijn lieve levenspartner Adriënne, met wie ik samen met onze zoon het verdriet over het verlies van onze dochter deel, maar die desondanks haar oprechte belangstelling, liefdevolle ondersteuning, inspiratie kon blijven schenken. Zij heeft ervoor gezorgd dat ik bij alle tegenslagen in ons leven toch door kon gaan

en er niet de brui gegeven heb. Door haar en voor haar heb ik vandaag deze rede kunnen uitspreken.

Ik heb gezegd.

Amsterdam 30 oktober 2019

8 Literatuur

Bakker, H. (2015). *Expansief leren van een schoolorganisatie. Een activiteitstheoretisch model voor de basisschool..* (Dissertatie). Assen: van Gorcum.

van Dijk, I. (2002). *The learner as designer*. Dissertatie. Amsterdam: VU.

Dobber, M. (2011). *Collaboration in groups during teacher education*. Dissertatie. Leiden: ICLON.

Dobber, M. & van Oers, B. (2015). The role of the teacher in promoting dialogue and polylogue during inquiry activities in primary education. *Mind, Culture and Activity*, 22(4), 326 – 345.

Dobber, M. & van Oers, B. (red.) (2018). *Spelen en leren op school*. Assen: van Gorcum.

Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194 – 214.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.002>

Hogenes, M. (2016). *Creative music making. Music composition as social-cultural activity in the elementary classroom*. Dissertatie. Amsterdam VU/Den Haag: Haagse Hogeschool.

Huizinga, J. (1919). *Herfsttij der Middeleeuwen. Studie over levens- en gedachtenvormen der veertiende en vijftiende eeuw in Frankrijk en de Nederlanden*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens. Proeve ener bepaling van het spelelement der cultuur*. Haarlem: Tjeenk Willink.

Janssen-Vos, F. & van der Meer, L. (2017). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: van Gorcum.

Janssen-Vos, F. (2004). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: van Gorcum.

Kessels, C. (2004). *Achttien ballonnen verdeeld over vier kinderen is 4,5 ballon per kind. Een vergelijking tussen reguleren en ontwikkelingsgerichte scholen met betrekking tot zinvolle antwoorden op woordproblemen*. Masterthese Amsterdam: VU

de Koning, L. (2012). Coaching the transition towards Developmental Education: Exploring the situation with teachers. In: B. van Oers (ed.), *Developmental Education for young children. Concept, Practice and Implementation* (189 – 206). Dordrecht: Springer.

de Koning, L. (2013). *Vakken en vorming in onderzoek*. Assen: van Gorcum.

Latour, B. (1987). *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*, Cambridge (Mass.), Harvard university press.

Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris: La Découverte.

Latour, B. (1995). *Le métier de chercheur regard d'un anthropologue*. Paris: INRA.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford UP.

Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: the social construction of scientific facts*. Parijs, La Découverte.

Laudan, L. (1977). *Progress and its problems. Towards a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California press.

Nietzsche, F. (1954). *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. München: Carl Hanser Verlag. [Voordrachten over onderwijs gehouden in Basel, 1872].

van Oers, B. (1994). Semiotic activity of young children in play: the construction and use of schematic representations. *European Early Childhood Education Research Journal*, (2), 1, 19-34.

van Oers, B. (1995). How to define the zone of proximal development? *Studi di Psicologia dell' Educazione*, nr. 1,2,3, 157 – 164.

van Oers, B. (1996). The dynamics of school learning. In J. Valsiner & H-G. Voss (Eds.), *The structure of learning processes* (205-229). New York: Ablex, 1996.

van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, (8), 6, 473-488. (Special issue on Mathematics learning in sociocultural contexts).

van Oers, B. (2009). Developmental Education. Improving participation in cultural practices. In M. Fleer, M. Hedegaard, J. Tudge (eds.), *Childhood Studies and the impact of globalization: policies at global and local levels* (pp. 213 – 229). New York: Routledge.

van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role-play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>.

van Oers, B. (2019). Een beloftevolle school: Emancipatie als opdracht. In W. de Jong, H. de Deckere, I. Schonewille, & L. van der Poel (eds), *De belofte van de jeugd?! Pedagogiek in de 21^{ste} eeuw* (pp. 148-157). Amsterdam: SWP.

van Oers, B. (2020/in press). The zone of proximal development. Entry for *The SAGE Encyclopedia of children and childhood studies*. (Ed. D. Thomas Cook). New York: Sage.

van Oers, B. & Dobber, M. (2013). Communication and regulation in a problem-oriented primary school curriculum. In: D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe & C. Tolmie, C. (eds), *Self-regulation and dialogue in primary classrooms. British Journal of Educational Psychology. Monograph Series*, 10, 93 – 110.

van Oers, B. & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of Developmental Education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511 – 534. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2011.637182> .

Otterspeer, W. (2019). *De kleine Huizinga*. Amsterdam: Atlas-Contact.

Poland, M. (2007). *The treasure of schematising*. Dissertatie. Amsterdam: VU.

Pomper, B. (2012). Creating knowledge and practice in the classroom. In: B. van Oers (ed.), *Developmental Education for young children. Concept, Practice and Implementation* (207 – 222). Dordrecht: Springer.

Pomper, B. & Koster, G. (2017). *Thema's en taal*. Assen: van Gorcum.

Rezende da Cunha Junior, F. (2017). *Online groups in secondary education. Communicating for changing educational practice*. Dissertatie. Amsterdam: VU

van Rijk, Y. (2017). *Maximizing meaning: reading informative texts in Developmental Education*. Dissertatie. Amsterdam UvA.

de Ruyter, D. (2019). *De betekenis van educatie. De bijdrage aan menselijk floreren in een diverse samenleving*. Oratie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

van Schaik, M. (2010). *Co-constructing models as tools in vocational practice*. Dissertatie. Amsterdam: VU.

Tertoolen, A. (2017). *Exploring young children's voices. A study on the content of children's expressions related to school contexts*. Dissertatie. Amsterdam: Vrije Universiteit

van der Veen, C. (2017). *Dialogic classroom talk in early childhood education*. Dissertatie. Amsterdam: Vrije Universiteit.

van der Veen, M., Dobber, M. & van Oers, B. (2013). Ontwikkelingsgericht Onderwijs...werkt dat? De belangrijkste onderzoeksresultaten bezien. *Zone*, 12(4), 8 - 12.

van der Veen, C. & van Oers, B. (2019/in press). De Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek als narratief: een reflectie op 50 jaar theorie-gestuurde praktijkvernieuwing in het onderwijs. *Pedagogiek*,

van der Veen, C. & Wolbert, L. (2014). Human flourishing in Developmental Education schools. A collaborative project perspective. In: A. Blunden (ed.), *Collaborative projects. An interdisciplinary study* (336 – 341). Leiden: Brill.

de Vetten, A. (2018). *From sample to population. Pre-service primary school teachers learning informal statistical inference*. Dissertatie. Amsterdam: VU.

Vygotsky, L.S. (1978a). Interaction between learning and development. In L.S. Vygotsky, *Mind in society* (pp. 79 – 91). (Geselecteerd en geredigeerd door M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1978b). The role of play in development. In L.S. Vygotsky, *Mind in society* (pp. 92 - 104). (Geselecteerd en geredigeerd door M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotskij, L.S. (1982). Istoričeskij smysl psihologičeskogo krizisa [De historische betekenis van de crisis in de psychologie]. In: L.S. Vygotskij, *Sobranie sočinenij*, I (pp. 291 – 436). Moskou: Pedagogika. Oorspronkelijke publicatie 1927.

Wells, G. (1998). *Dialogic Inquiry*. Cambridge, Mass.: Cambridge UP.

Wertsch, J.V. (196). The role of abstract rationality in Vygotsky's image of mind. In: A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget – Vygotsky. The social genesis of thought* (pp. 25 – 44). Hove: Psychology Press.

Wierdsma, M. (2012). *Recontextualising cellular respiration*. Dissertatie. Utrecht: UU/Fisme.

van der Wilt, F. (2018). *Being rejected. The role of oral communicative competence*. Dissertatie. Amsterdam: VU.



