

De Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek als narratief

Een reflectie op 50 jaar theorie-gestuurde praktijkvernieuwing in het onderwijs

Chiel van der Veen en Bert van Oers

PED 39 (3): 291–309

DOI: 10.5117/PED2019.3.003.VAND

Abstract

Cultural historical pedagogy as a narrative about good education: a reflection on 50 years theory-guided innovation in educational practice

In this article, we reflect on the contribution of cultural historical theory for the innovation and improvement of educational practice in the Netherlands. As a first step, we will show how different narratives about good education are constructed and passed on in educational discourse. Next, we will discuss the characteristics of a cultural historical narrative about good education. To illustrate this narrative, we will present one particular story that has been developed over the past decades: Developmental Education. Developmental Education is a specific approach to education that is based on and rooted in cultural historical theory. A special feature of this narrative is the close and inseparable relation between theory and practice. We will show how this vision on the theory-practice relation leads to a specific interpretation of teachers' professional development. Using two examples, we will illustrate how teachers, teacher trainers, educational developers, and researchers within the Developmental Education community collaboratively innovate and improve educational practice in a theory-driven manner.

Keywords: pedagogy, cultural historical theory, educational innovation, Developmental Education, professional development

Verhalen over goed onderwijs

Wie het aandurft om de term ‘onderwijsvernieuwing’ te laten vallen en daarbij ook vindt dat vernieuwing en verbetering in het onderwijs nodig zijn, heeft in Nederland (en daarbuiten) geheid geen gebrek aan discussiepartners, opponenten, vijanden en sympathisanten. In discussies over goed onderwijs en de praktische verwezenlijking daarvan, is sprake van een veelheid en diversiteit aan ideeën. Kenmerkend voor het onderwijsdiscours is dat die ideeën vanuit heel verschillende rollen en perspectieven worden ingebracht: leerkrachten, beleidsmakers, nascholers, politici, ouders, onderwijswetenschappers, et cetera. Sommige van die ideeën worden met instemming gedeeld, waar andere worden gediskwalificeerd en bijvoorbeeld worden weggezet als schijnwetenschappelijk, irrelevant, praktisch niet te verwezenlijken of ouderwets. Wat zit hierachter en hoe komt het dat ideeën over goed onderwijs soms worden weggezet en soms juist met enthousiasme onthaald?

In vrijwel alle gevallen zien we dat de deelnemers aan die discussies een al dan niet verborgen visie hebben op wat ‘goed onderwijs’ is. Deze visie is een dynamische voorstelling en kunnen we zien als een ‘verhaal’ of ‘narratief’ over goed onderwijs dat door de deelnemer of een groep van deelnemers wordt uitgedragen. Een narratief is in feite een in de loop van de geschiedenis geconstrueerd verhaal over een verschijnsel in onze (culturele) werkelijkheid, zoals in ons geval ‘onderwijs’. In dat narratief worden relaties gelegd tussen belangrijk geachte elementen van de betreffende werkelijkheid en wordt ook niet zelden aangegeven wat de kern van dat verhaal zou moeten zijn (vergelijkbaar met het plot in een literair verhaal). Het kenmerkende van narratieven is dat ze worden doorgegeven aan andere deelnemers van de gemeenschap, geleidelijk aan groeien en zich slechts met veel moeite laten corrigeren. In die zin zijn narratieven, zoals we die hier uitgelegd hebben, eigenlijk hetzelfde als wat in de sociale psychologie gewoonlijk *sociale representaties* genoemd worden (zie Sammut, Andreouli, Gaskell, & Valsiner, 2015). Narratieven hebben een sturende en vaak ook consoliderende werking in (discussies over) praktijken. Niet zelden bevatte ze ook een gedeelde agenda die de volgorde en waarde bepaalt van de episodes van het narratief (‘Wat mogen we erover zeggen en wat niet, en wat mogen we eraan doen of veranderen?’).

Rond de vraag wat nu goed onderwijs is zijn door de decennia heen diverse ‘narratieven’ ontstaan die een zekere familiegelekenis (in de zin van Wittgenstein, 1953, paragraaf 67) tot elkaar hebben, maar ook danig verschillen in de waarden die ze toekennen aan diverse aspecten van het

culturele verschijnsel 'onderwijs'. In veel gevallen bestaan er meerdere verhalen naast elkaar, waarbij die verhalen soms conflicteren met elkaar, maar ten dele vaak ook heel goed met elkaar verenigbaar blijken. In narratieven over goed onderwijs hecht de één vooral waarde aan het behalen van goede leerresultaten (hoge scores op gestandaardiseerde tests) of aan burgerschap als essentieel kenmerk van 'goed onderwijs', de ander bepleit het exclusieve belang van empirische evidentie voor gebruikte didactische methoden en weer een ander legt het accent meer op de authenticiteit van de individuele leerling, deelnemer worden aan een cultuur, en ga zo maar door. Theoretisch gezien hoeven de verschillende verhalen en hun schragende criteria elkaar niet uit te sluiten, maar in de praktijk doen ze dat vaak wel door het onwrikbare belang dat ze hechten aan hun eigen basiscriteria, maar ook door de opvattingen over welke kenmerken in het verhaal over 'goed onderwijs' uitgesloten moeten worden. Om maar een voorbeeld te noemen: de corrigerende tik wordt in de meeste hedendaagse narratieven over goed onderwijs uitgesloten, maar dat is ooit anders geweest. De beschrijvingen van de constituerende elementen en de waarderingen daarvan worden binnen een verhaal zo goed als mogelijk op elkaar afgestemd, en doorgegeven aan komende generaties, of nieuwkomers in een gemeenschap.

Onderwijsvernieuwing berust vrijwel altijd op redenen die men ziet om zijn of haar narratief te veranderen en de praktijk dienovereenkomstig bij te stellen. In het narratief van Paul Kirschner – universiteitshoogleraar onderwijspsychologie aan de Open Universiteit Heerlen – bijvoorbeeld is er alleen noodzaak om onderwijs te vernieuwen als empirisch is aangetoond dat er een probleem mee is voor wat betreft effectiviteit, efficiëntie, en tevredenheid bij docenten en leerlingen (Kirschner, 2018). Dit verhaal wordt door veel leerkrachten instemmend opgepakt vanuit een behoefte om weer les te kunnen geven. Haaks op dit narratief staat het verhaal rond de *21st century skills*, waarin vooral wordt verkondigd dat het onderwijs hopeloos achterloopt en nodig moet vernieuwen om leerlingen voor te bereiden op een toekomst waarvan wij niet weten hoe die eruitziet. Een verhaal dat in de afgelopen decennia diverse verhalen probeert te verenigen en naar een middenweg zoekt, wordt door een steeds grotere groep leerkrachten, leerlingen, begeleiders en onderzoekers gedeeld. Dit verhaal wordt met name verteld binnen de community rond Ontwikkelingsgericht Onderwijs (zie bijvoorbeeld Van Oers, 2012a), waarbij de kern van het verhaal is dat het onderwijs (eventueel met meer en andere inspanning) zou moeten bijdragen aan de brede persoonsontwikkeling van leerlingen als kritische burgers in onze samenleving. In dit narratief krijgt het pedagogisch handelen van

leerkrachten een meer prominente plek. Kenmerkend voor dit verhaal is voorts dat het zich niet monomaan richt op de verwerving van empirische evidentie, maar ook waarde hecht aan theoretische ontwikkeling in het denken over onderwijs en aan praktische vernieuwingen.

Het is onmogelijk om in dit artikel alle denkbare narratieven over onderwijs (kritisch) te bespreken. Wij willen in dit artikel vooral het narratief bespreken dat wij in de vorige alinea al kort aanstipten: het narratief over onderwijs en onderwijsverbetering dat binnen de community rond Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt vormgegeven en doorgegeven. Dit narratief is geënt op de cultuurhistorische benadering welke sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw een van de standpunten is die in de Nederlandse onderwijsdiscussies wordt ingenomen.

Een probleem met vrijwel alle narratieven over onderwijs is dat er vaak ook een impliciete aanname onder ligt over de relatie tussen theorie en praktijk. Juist de visie op deze relatie is van essentieel belang met betrekking tot de vraag hoe we een bepaald narratief in de praktijk brengen (implementeren). We willen in dit artikel laten zien hoe de cultuurhistorische benadering zich als narratief ontwikkeld heeft in Nederland en hoe dit narratief heeft bijgedragen aan de vernieuwing en verbetering van het onderwijs. Ook de visie op de relatie tussen theorie en praktijk moet daarbij besproken worden, juist omdat een coherent en gedeeld narratief leerkrachten helpt om de gefragmenteerde stukjes onderzoek, beleid en de uiteenlopende opvattingen die op hen afgekomen al dan niet een plek te geven in hun narratief. De cultuurhistorische benadering kan in dit verband worden gezien als een onderwijspedagogische theorie van en voor de onderwijspraktijk.

Vygotskij's sociale representatie van onderwijsontwikkeling

De cultuurhistorische benadering is geïnitieerd aan het begin van de 20ste eeuw door Vygotskij en zijn collega's (onder andere Lurija, Leont'ev). Vygotskij had een uitgesproken opvatting over onderwijs en over de relatie tussen theorie en praktijk. In deze Cultuurhistorische visie¹ wordt menselijke ontwikkeling gezien als een door de cultuur aangezet proces dat berust op het leren hanteren van historisch gevormde *culturele instrumenten* die deelname aan culturele praktijken van een gemeenschap mogelijk maken en kunnen verbeteren. Deze visie reikt daarmee ideeën aan voor het begeleiden van kinderlijke ontwikkeling in gezin en school. Zoals Vygotskij in zijn boek *Pedagogische Psychologie*² heeft uitgelegd, was het zijn bedoeling

om leerkrachten denkbeelden in handen te geven waarmee zij hun eigen onderwijspraktijk kunnen beheersen en ook zodanig kunnen aanpassen dat het niet alleen om kennis- en vaardighedenontwikkeling gaat, maar ook om ontwikkeling van persoonlijkheid, betekenisvol leren, esthetisch denken, emotionele en morele ontwikkeling, motivatie en creativiteit. Alleen onderwijs dat zich richt op deze brede doelstelling kan leerlingen leren hun leven als een permanent scheppend proces ('Žisn kak tvorčestvo', Vygotskij 1991, p. 367; Vygotsky, 1997, p. 346) te leven. Onderwijs is daar bij uitstek de plaats voor, maar Vygotskij laat in zijn uitleg en passant ook zien dat de vormgeving van zulk onderwijs geen eenzijdig toepassen van psychologische theorie is, maar eerst en vooral de realisatie van een *normgedreven pedagogische praktijk*, gebaseerd op de interactie tussen volwassenen en leerlingen, waarin ook de leerlingen als (mede)betekenisverleners moeten worden gezien. Vygotskij maakt duidelijk dat het er vervolgens om gaat die praktijk met de kennis uit onder andere de psychologie over leren, ontwikkeling en persoonlijkheid te (her)interpreteren, te onderbouwen en te veranderen, opdat een breed gevormde persoonlijkheid en kritisch burgerschap mogelijk wordt.

In onze uiteenzetting over Vygotskij's visie op onderwijs zijn we geleidelijk ook al overgegaan naar zijn opvatting over de theorie-praktijkrelatie. In zijn benadering zijn praktijken en theorieën over en visies op praktijk intrinsiek met elkaar verweven. Vygotskij bespreekt deze nauwe relatie tussen theorie en praktijk uitvoerig in zijn verhandeling over de historische zin ['smysl'] van de crisis in de psychologie (Vygotskij, 1982). Kort samengevat komt Vygotskij's wat breedsprakige argumentatie erop neer dat de crisis in de psychologie is veroorzaakt doordat psychologische theorieën met hun experimentele onderbouwingen in de problemen zijn geraakt doordat de stap naar toegepaste psychologie niet gemaakt werd en niet kon worden gemaakt doordat de psychologie ten onrechte steeds twee belangrijke elementen over het hoofd zag, ja zelfs afkeurde. Ten eerste moet de psychologie volgens Vygotskij haar eigen *filosofische grondslagen* onderkennen en bestuderen. Vygotskij vat die grondslagen samen onder de term 'filosofie', zodat die ook methodologie, wijsgerige antropologie, kennistheorie, ontologie en deontologie kon omvatten. Een onderkenning en bestudering van de filosofische grondslagen draagt volgens hem bij aan een dieper begrip van een theorie en zijn toepassingsmogelijkheden als tool voor verandering van de wereld. Ten tweede moet de psychologie oog hebben voor de *praktijken*. Niet als tweede stap, na de theorievorming, maar vanaf het begin moet de relatie tussen theorie en praktijk dialectisch geconceptualiseerd worden. Theorie en praktijk moeten niet uit elkaar gehaald worden, maar

zijn intrinsiek verweven. Praktijk is altijd een door theorie gedragen en begrepen vormgeving van de materie.³ Vygotskij's schatplichtigheid aan Marx dialectische methodologie laat zich hier duidelijk herkennen.

De receptie en ontwikkeling van de cultuurhistorische theorie in Nederland

Toen de cultuurhistorische benadering in Nederland op grotere schaal bekend werd in het begin van de jaren '70 (zie Van Parreren & Carpay, 1972), was het al decennialang mogelijk om kennis te maken met het werk van Vygotskij en zijn collega's via vertalingen in het Engels en Duits. Opmerkelijk aan die eerste kennismaking in Nederland is het feit dat het boek *Sovjetpsychologen aan het woord* (1972) eigenlijk vrij weinig aandacht besteedde aan de grondige analyse van de ideeën van Vygotskij zelf. Het boek draaide vooral om het werk van Gal'perin (leertheorie), Davydov (curriculumtheorie), El'konin (leesvoorwaarden), Landa (denkpsychologie, met name het gebruik van algoritmen en heuristieken) en Šechter (waarneming). De eerste beelden over de verdiensten van 'de Sovjetpsychologen' in de Nederlandse onderwijswetenschap waren dus inderdaad sterk onderwijspsychologisch of, zoals Van Parreren het noemde, 'Onderwijsproceskunde'. Gal'perins zogeheten trapsgewijze instructieprocedure voor de vorming van mentale handelingen stond daarin veelal centraal. In een latere druk van het boek is dat beeld weliswaar iets bijgesteld (Van Parreren & Carpay, 1980), doordat er toen ook enige aandacht werd besteed aan het werk van Vygotskij zelf, ingegeven door zijn nadruk op menselijke ontwikkeling als cultureel proces en de rol van de taal daarin. De teneur bleef echter die van een *onderwijspsychologie* en het narratief over onderwijs was fundamenteel gecentreerd rond optimale en efficiënte instructie.

Dat werd ook duidelijk door de manier waarop de denkbeelden van 'de Sovjetpsychologen' in de jaren zeventig in Nederland werden opgepakt voor onderwijspraktijkverbetering. Drie saillante voorbeelden daarvan zijn (1) het werk van Eduard Bol, toen ook medewerker van Van Parreren en Carpay, die een methode schreef voor begrijpend lezen, genaamd *Lees je wijzer* (Bol, 1982), (2) de destijds veelgebruikte methoden voor aanvankelijk lezen en spellen van Kooreman (1974) en (3) het werk van Borghouts-Van Erp over het 'Rekenmannetje' (Borghouts-Van Erp, 1989), een op Gal'perin gestoelde aanpak voor het voorkomen en oplossen van rekenproblemen. Alle hiervoor genoemde voorbeelden kenmerken zich door de inzet van strikt uitgewerkte instructiemodellen die vanuit de theorie ontworpen zijn

en 'opgelegd' worden aan leerkrachten ter navolging. We zien hier dus, in tegenstelling tot wat Vygotskij zelf voor ogen had, dat theorie en praktijk gescheiden domeinen zijn die aan elkaar verbonden worden door middel van theoretisch onderbouwde instructiemodellen.

De eenzijdige focus op Gal'perins theorie als een trapsgewijze instructie doet in zekere zin ook onrecht aan het werk van Gal'perin, dat breder was dan genoemde trapsgewijze instructie (Haenen, 1996). In zijn *Inleiding in de psychologie* (Gal'perin, 1976) benadrukt hij dat de oriënterende activiteit van het individu het eigenlijke object van de psychologie is. Oriëntering is in feite een verkenning van de handelingssituatie, waarin de betekenis van de situatie wordt geconstrueerd door het individu op dat moment (idem, p. 65). Het is dus in essentie een onderzoekende activiteit in een sociaal-culturele context, gedreven door het individu zelf, zijn motieven en beschikbare handelingsmogelijkheden en culturele instrumenten. In veel gevallen beschikt het individu nog niet over alle middelen om de situatie grondig te exploreren en gefundeerd te besluiten wat te doen. Daar kunnen leerkrachten dan bij helpen, zoals Vygotskij zelf ook voor ogen had in zijn uitleg van het begrip 'zone van naaste ontwikkeling'. In sommige gevallen kan directe en stapsgewijze instructie dan een geschikte aanpak zijn van de leerkracht, maar zeker niet altijd. Gal'perins mensbeeld was niet dat van een mens als een programmeerbare machine, maar eerder van een mens als zinzoeker en probleemoplosser. De strikt psychologische interpretatie van Gal'perin is een gevolg van de instelling van veel psychologen om zich niet met de grondslagen van de theorie bezig te houden – tegen het advies van Vygotskij in – waardoor de implementatie van die theorie in Nederland in eerste aanleg bleef steken in opgelegde handelingsaanwijzingen waarin zowel de rol van en de betekenis voor de leerling als ook de rol van leerkracht nauwelijks gethematiseerd werden.

In de jaren tachtig echter begon Jacques Carpay aan de Vrije Universiteit Vygotskij's werk uitvoeriger te bespreken.⁴ Hij benadrukte dat het bij Vygotskij in onderwijs en opvoeding niet alleen maar gaat om overdracht van kennis en vaardigheden, maar ook om persoonsontwikkeling, motivatie, interesse, sociale en emotionele ontwikkeling. Carpay gaf hiermee de aanzet tot een *pedagogische lezing van de cultuurhistorische theorie* in Nederland en legde hiermee de grondslag voor wat uiteindelijk de *Onderwijspedagogiek* geworden is.⁵ Vanuit de Onderwijspedagogiek zijn toen vanaf het begin van de jaren tachtig twee belangrijke ontwikkelingen op gang gekomen die beide de ambitie hadden om schoolse praktijken te hervormen en verbeteren overeenkomstig de cultuurhistorische beginselen en idealen. De eerste ontwikkeling was de opzet van een grootschalig

onderzoeksproject dat de vernieuwing van de Middenschool beoogde (begin jaren tachtig). Centraal in die vernieuwingsbenadering was de gedachte dat de vernieuwde praktijk gedragen moest worden door de docenten zelf die, met ondersteuning van onderwijspedagogen van de Vrije Universiteit Amsterdam, de problemen te lijf gingen die docenten ervoeren in een sterk heterogene middenschool, waarin de eerste jaren nog alle leerlingen – van leerlingen met lbo-advies tot en met vwo – bij elkaar zaten. Daardoor werden de onderzoekers ook gedwongen om zich te verdiepen in de relatie tussen theorie en praktijk. Een belangrijk vertrekpunt daarbij was dat theorie en praktijk *niet* geschieden moesten worden, maar dat elke praktijk gestuurd werd door (praktijk-)theorieën van docenten, terwijl ook wetenschappers er normatieve denkbeelden op na houden over wat een ideale en realiseerbare onderwijspraktijk zou kunnen zijn. Derhalve moest onderwijsvernieuwing en -verbetering volgens deze cultuurhistorische opvatting altijd berusten op ondersteuning van docenten in hun professionele ontwikkeling, zodat ze hun theoretische en praktische denkbeelden – ofwel hun narratief – verder konden ontwikkelen om daarmee zelf hun praktijken te vernieuwen en verbeteren. De ervaringen in de professionele leerprocessen van de leerkrachten vormden de belangrijkste data voor de onderzoekers om de theorie verder te ontwikkelen en de implementatie en de evaluatie daarvan nader te onderzoeken.⁶

Een tweede belangrijke ontwikkeling in die tijd was de verbinding van de cultuurhistorische theorie met vernieuwingen in het basisonderwijs, in eerste instantie met name in de onderbouw waarin kleuterschool en basisschool waren samengegaan. Deze ontwikkeling werd vooral gedragen door de verbinding die de onderwijspedagogen van de Vrije Universiteit Amsterdam legden met Frea Janssen-Vos en haar collega's van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) die een spelgeoriënteerde aanpak ontwikkelden voor de nieuwe onderbouw. In die samenwerking kwam men op precies dezelfde conclusie uit als in het eerdergenoemde Middenschoolproject: de kern van onderwijsvernieuwing ligt in het stimuleren van de professionele ontwikkeling van leerkrachten en het voeden van hun denken en hun narratief met nieuwe concepten als 'spel', 'zone van naaste ontwikkeling', 'abstract denken' (ook bij kleuters, zie bijvoorbeeld Van Oers, 2012b) en 'leidende activiteit'. De samenwerking met het APS leidde geleidelijk aan tot de naamgeving van dit vernieuwingsproject als 'Ontwikkelingsgericht Onderwijs'.⁷ Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) vertrekt principieel vanuit een narratief over onderwijs dat gaat over theorie én praktijk, die in het denken van individuen verbonden zijn en elkaar wederzijds beïnvloeden. Door het ondersteunen van de professionele

ontwikkeling van leerkrachten wordt Ontwikkelingsgericht onderwijs al sinds de jaren negentig in Nederland in praktijk gebracht. Inmiddels gaat dit niet meer uitsluitend over onderwijs aan jonge kinderen, maar wordt OGO ingevoerd in de kinderopvang en de gehele basisschool en zijn elementen van deze benadering ingevoerd in een aantal scholen voor voortgezet onderwijs. Deze onderneming wordt onder meer gesteund door schoolbegeleidingsdienst 'De Activiteit' en door onderwijspedagogen van de Vrije Universiteit die als onderzoekers in samenwerking met begeleiders van De Activiteit en met vele leerkrachten op de werkvloer, theorieontwikkeling op gang brengen en empirische evidentie construeren voor de ontwikkelde praktijken. In deze mutualistische samenwerking – wat wil zeggen dat beide partijen profiteren van de samenwerking (zie Van der Wilt, Schinkel, Wolbert, Dobber, & Van der Veen, in voorbereiding) en vanuit een gezamenlijk doel bijdragen aan het samenwerkingsproject (zie Van der Veen & Wolbert, 2014) – zijn de aandacht voor grondslagen en voor de theorie-praktijkrelatie effectief tot *bouwstenen* gemaakt voor het handelen van alle betrokkenen.

In het hiervoor genoemde vernieuwingsproject gaat het primair om de professionele ontwikkeling van de betrokken actoren, hun gezamenlijke denken over kennis, waarden en normen die ten diepste verbonden zijn met de constitutie van elke (onderwijs)praktijk. Deze brede visie op onderwijsontwikkeling maakt deze benadering tot een *onderwijspedagogiek* in de zin van Vygotskij.⁸ Deze onderwijspedagogiek is een *wetenschappelijke* discipline, door de intrinsieke verbinding tussen theorie en praktijk en de rolverdeling tussen onderzoekers en practici, waarbij wel degelijk ook hypothesen getoetst worden. Met deze constatering zijn we aanbeland bij de vraag hoe de professionele ontwikkeling van leerkrachten wordt vormgegeven binnen deze onderwijspedagogische visie. In het vervolg zullen we ons daar nader over buigen aan de hand van enkele vernieuwingsprojecten.

Onderwijspedagogische visie op professionele ontwikkeling van leerkrachten

Binnen de onderwijspedagogische visie op de professionele ontwikkeling van leerkrachten staat een mutualistische relatie tussen praktijk en theorie centraal. Dit betekent dat theorie en praktijk niet los van elkaar kunnen worden gezien (dat wil zeggen: een dialectische relatie hebben) en dat zowel de onderwijspraktijk als de wetenschappelijke praktijk profiteren van deze samenwerking. Hoewel deze dialectische relatie zeker niet vanzelfsprekend

is, zien we de afgelopen decennia wel steeds meer initiatieven die proberen theorie en praktijk als geïntegreerde eenheid te bestuderen. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan actieonderzoek, waarbij leerkrachten zowel de rol van onderzoeker als leerkracht aannemen en *design-based research*, waarbij sprake is van een nauwe samenwerking tussen onderzoekers en leerkrachten en de focus ligt op het gelijktijdig vernieuwen van zowel de onderwijspraktijk als ook de theorie.

In het voorgaande hebben wij duidelijk gemaakt dat binnen de cultuurhistorische onderwijspedagogiek, en meer specifiek binnen het vernieuwingsproject Ontwikkelingsgericht Onderwijs, deze nauwe relatie tussen theorie en praktijk van meet af aan een centraal uitgangspunt is geweest. Een dergelijk uitgangspunt heeft uiteraard ook gevolgen voor de visie op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Deze visie zullen wij kort toelichten en illustreren aan de hand van twee deelprojecten binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs, waarin de professionele ontwikkeling van leerkrachten centraal stond.

In een eerder artikel hebben wij, in navolging van Paavola en Hakkarainen (2005), beargumenteerd dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten in OGO kan worden opgevat als een trialogisch leerproces (Van der Veen, Dobber, & Van Oers, 2015). In dit proces staat de interactie en samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders en onderzoekers centraal, welke wordt gemedieerd door tools zoals theoretische concepten (bijvoorbeeld de zone van naaste ontwikkeling), artikelen (bijvoorbeeld over spelbegeleiding), materialen (bijvoorbeeld een observatietool om de ontwikkeling van leerlingen in kaart te brengen), et cetera. Deze tools zijn niet statisch, maar worden binnen de interactie en op basis van de ervaringen van leerkrachten met die tools voortdurend aangepast aan de specifieke context waarbinnen de actoren werkzaam zijn. Het uiteindelijke doel van een trialogisch leerproces is het gelijktijdig vernieuwen en verbeteren van specifieke en gesitueerde onderwijspraktijken en de tools die dit proces medieren. Volgens Lakkala, Ilomäki, Paavola, Kosonen en Muukkonen (2012, p. 142) kan deze toolmediatie worden gezien als een derde toevoeging op de individuele inzet van leerkrachten, begeleiders of onderzoekers (monologisch leerproces) en het deelnemen aan een leergemeenschap (dialogisch leerproces). De uitkomst van een trialogisch leerproces is een steeds gedetailleerder narratief (zonder statisch te worden) over goed onderwijs, dat wordt onderschreven door theorie en praktijk.

Hoe ziet een trialogisch leerproces er in de praktijk uit? Hiervoor is in de afgelopen decennia binnen de community rond Ontwikkelingsgericht Onderwijs een praktische werkwijze ontwikkeld bestaande uit drie stappen

(De Koning, 2012). In de eerste stap reflecteren de nascholers en/of onderzoekers samen met de leerkrachten kritisch op de huidige onderwijspraktijk van de betreffende leerkracht(en). In dit reflectieproces worden bijvoorbeeld artikelen, modellen of concepten ingezet die het reflectieproces bevorderen en leerkrachten uitdagen om naar hun eigen praktijk te kijken in het licht van de gewenste vernieuwing of verbetering. Hierbij worden leerkrachten ook uitgedaagd om elementen van Ontwikkelingsgericht Onderwijs te gaan herkennen in hun eigen praktijk. Dit proces eindigt vaak met het formuleren van een aantal leerdoelen die in de volgende stap van de professionele ontwikkeling centraal staan. In de tweede stap staat het ontwerpen, uitvoeren en implementeren van activiteiten centraal die bijdragen aan het bereiken van de in de eerste stap geformuleerde leerdoelen. Deze stap heeft als doel om leerkrachten te laten ervaren hoe deze activiteiten kunnen bijdragen aan het vernieuwen van hun praktijk. In de laatste stap, tot slot, analyseren en reflecteren leerkrachten op hun eigen rol in hun onderwijspraktijk. Kenmerkend voor OGO is dat de leerkracht niet uitsluitend de persoon is die voor de klas staat en instructie geeft, maar juist ook iemand die deelneemt aan activiteiten van de leerlingen en probeert die activiteiten te verbreden en verdiepen door gelijktijdig te observeren en te instrueren. Daarnaast reflecteren leerkrachten in deze fase ook kritisch op hun eigen rol als onderwijzer in het licht van de implementatie van OGO. In elk van deze stappen staat de nauwe samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid tussen leerkrachten en nascholers/onderzoekers centraal (Pompert, 2012).

Om dit proces van professionele ontwikkeling te illustreren geven wij achtereenvolgens twee voorbeelden. Het eerste voorbeeld laat zien hoe binnen veel OGO-scholen een behoefte is ontstaan aan meer dynamische vormen van toetsing (zie voor details Van der Veen et al., 2015). Het tweede voorbeeld laat zien hoe de gesprekscultuur in scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs aanleiding geeft voor verder onderzoek en professionele ontwikkeling.

Voorbeeld 1: Dynamic Assessment, een alternatieve manier van toetsen

Aanleiding

De kern van het narratief over goed onderwijs binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs is dat onderwijs zou moeten bijdragen aan de brede persoonsontwikkeling van leerlingen en hen moet helpen om als kritische burgers deel

te leren nemen aan de samenleving. In Ontwikkelingsgericht Onderwijs gaat het dus niet alleen om cognitieve leeropbrengsten, maar juist ook om de ontwikkeling van persoonlijkheid, moraliteit, kritisch burgerschap, et cetera. Daarnaast willen leerkrachten binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs niet alleen zicht hebben op wat leerlingen al weten (of kunnen), maar juist ook achterhalen hoe en met welke hulp, respectievelijk instructie zij leerlingen een stapje verder kunnen helpen. Binnen dit gedeelde narratief is bij veel leerkrachten – uit onvrede met de gestandaardiseerde, smalle toetspraktijk – de behoefte ontstaan aan een meer dynamische assessmentcultuur (zie voor meer achtergrondinformatie over dynamic assessment: Poehner, 2008; Sternberg & Grigorenko, 2002). Dit vormde voor een grote groep leerkrachten de aanleiding om samen met nascholers van De Activiteit, het landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs en onderzoekers van de Vrije Universiteit Amsterdam alternatieve toetsvormen te ontwikkelen.

Professionele ontwikkeling

Een deel van de leerkrachten die bij De Activiteit kenbaar maakten behoefte te hebben aan alternatieve vormen van toetsing, was werkzaam op een kleine school op een asielzoekerscentrum. Gedurende twee jaar werd met dit team van vier leerkrachten ingezet op de ontwikkeling van een dynamische assessment-procedure voor woordenschat. In verschillende bijeenkomsten werkten de leerkrachten samen met een nascholer van De Activiteit en een onderzoeker van de Vrije Universiteit aan het vernieuwen van hun (toets)praktijk (Van der Veen, 2013). Hierbij werden de drie stappen doorlopen die kenmerkend zijn voor de professionele ontwikkeling binnen OGO-scholen (zie De Koning, 2012; Van der Veen et al., 2015): (1) reflectie op de huidige toetspraktijk, (2) invoeren van elementen van dynamic assessment, (3) oefenen onder begeleiding.

In de eerste stap werden de gebruikte woordenschattoetsen samen kritisch bekeken en werden artikelen over en een stappenplan voor dynamic assessment bestudeerd. Leerkrachten gaven aan dat de kinderen in hun klas nog onvoldoende taalvaardig waren om de gestandaardiseerde woordenschattoetsen te maken. In de artikelen over dynamic assessment kwam naar voren dat de kern van deze alternatieve vorm van toetsing gelegen is in het achterhalen van het leerpotentieel van leerlingen, door in interactie te onderzoeken welke hulp en instructie de leerling nodig heeft. Het team gaf aan dat deze werkwijze mogelijk tot een verbetering van hun toetspraktijk zou kunnen leiden en besloot om elementen van dynamic assessment in te voeren.

In de context van een thema over het menselijk lichaam stelden de leerkrachten samen met de nascholer een thematische woordenlijst samen en ontwierpen zij verschillende activiteiten waarin leerlingen gestimuleerd zouden worden die woorden te gebruiken. De deelnemende onderzoeker en nascholer reikten in dialoog met de betrokken leerkrachten een werkwijze voor dynamic assessment aan (Adan-Dirks, 2012) en lieten voorbeelden zien waar de leerkrachten vervolgens mee experimenteerden. Doordat dynamic assessment de leerkrachten inzicht gaf in de (productieve) woordenschatontwikkeling van leerlingen en hen handvatten gaf om hun onderwijs hierop aan te sluiten, besloten zij over te gaan tot verdere invoering.

In de laatste stap werd, in samenwerking met de nascholer, de volledige werkwijze voor dynamic assessment ingevoerd. De nascholer gaf begeleiding in de klas van de verschillende leerkrachten in het stimuleren en observeren van de woordenschatontwikkeling van kinderen en het ontwerpen van dynamische toetsen. De intensieve begeleiding en samenwerking zorgde niet alleen voor verbetering van de onderwijspraktijk van de leerkrachten, maar gaf ook nieuwe inzichten voor de vernieuwing van theorie rond dynamic assessment en de wijze waarop deze theorie kan worden geïmplementeerd in scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Narratief in ontwikkeling

In het gezamenlijk ontwikkelen van een alternatieve manier van toetsen zijn leerkrachten erin geslaagd hun praktijk te vernieuwen en verbeteren. Daarmee vond ook een ontwikkeling plaats van het narratief van de leerkracht over assessment. Aanvankelijk was dat narratief vooral gebaseerd op het gebruik van gestandaardiseerde tests, maar in de samenwerking met de onderzoeker en nascholer evolueerde deze visie: dynamic assessment werd onderdeel van hun verhaal over goed onderwijs. Hierbij was er ook ruimte voor de leerkrachten om de werkwijze voor dynamic assessment aan te passen aan de context waarin zij werkzaam waren (zie Van der Veen et al., 2015). Daarnaast vormden de ervaringen van leerkrachten in hun professionele ontwikkeling een belangrijke aanleiding voor nascholers en onderzoekers om de theorie en implementatie van die theorie verder vorm te geven en nader te onderzoeken.

Voorbeeld 2: Dialogische gesprekken in OGO-scholen

Aanleiding

In scholen die werk maken van Ontwikkelingsgericht Onderwijs is veel aandacht voor zowel mondelinge als schriftelijke communicatie. Kinderen

voeren dagelijks gesprekken – in grote en kleine groepen – bijvoorbeeld over het verloop van een thema, een onderzoeksvraag of om een spelsituatie te verdiepen. Deze gesprekken hebben een open karakter, waarbij veel ruimte is om te redeneren, kritisch naar elkaar te luisteren en samen na te denken en worden ook wel dialogische gesprekken genoemd. Internationaal onderzoek laat zien dat deze dialogische gesprekscultuur niet vanzelfsprekend is (zie Howe & Abedin, 2013; Resnick, Asterhan, & Clarke, 2015; Van der Veen & Van Oers, 2017) en daarmee een uniek kenmerk vormt van Ontwikkelingsgericht Onderwijs. In de samenwerking tussen OGO-scholen en onderzoekers van de Vrije Universiteit is dan ook de behoefte ontstaan om (1) te onderzoeken welke bijdrage deze dialogische gesprekscultuur levert aan de ontwikkeling van kinderen en (2) de professionele ontwikkeling van leerkrachten op dit terrein verder invulling te geven. Dit heeft geresulteerd in verschillende projecten waarin is gekeken naar het effect van dialogische gesprekken op de communicatieve taalvaardigheid en de sociale competenties van kleuters (zie Van der Veen, De Mey, Van Kruistum, & Van Oers, 2017). Deze projecten hebben niet alleen meer kennis voortgebracht over de effectiviteit van dialogische gesprekken, maar hebben ook inzichten opgeleverd die relevant zijn voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten in het orkestreren van deze gesprekken.

Professionele ontwikkeling

De nauwe samenwerking tussen theorie en praktijk stond aan de basis van het onderzoek naar de effectiviteit van dialogische gesprekken voor het leren en de ontwikkeling van leerlingen. Als eerste stap in het project werd in de klassen van vier ervaren OGO-leerkrachten ingezet op het gelijktijdig ontwerpen van een professionaliseringsprogramma en het evalueren van de haalbaarheid van dit programma. Hierbij bracht de onderzoeker nieuwe theoretische concepten (zoals ‘het modellen van mondelinge communicatie’, ‘communicatieve competentie’, ‘dialogoog’ en ‘polyloog’) en evidence-informed gesprekstoelen in en probeerden de leerkrachten deze inzichten uit in hun praktijk. Op basis van video-opnames van gesprekken in de klassen van deze leerkrachten, spraken de onderzoeker en leerkrachten uitgebreid over de haalbaarheid en meerwaarde van deze theoretische ideeën voor hun onderwijspraktijk. Op basis van deze gesprekken werd het professionaliseringsprogramma gezamenlijk verder vormgegeven en aangescherpt. Simultaan aan deze ontwikkeling evalueerde de onderzoeker in hoeverre er veranderingen plaatsvonden in de gesprekken in de klassen van de leerkrachten en of de mondelinge communicatieve vaardigheden van de leerlingen in de tijd toenamen (Van der Veen, 2017). De opbrengsten van dit

project waren een ecologisch valide professionaliseringprogramma voor het bevorderen van dialogische gesprekken in klassen, dat uiteindelijk in een groot aantal klassen is getest op effectiviteit (Van der Veen et al., 2017).

Narratief in ontwikkeling

Goede gesprekken vormen een belangrijk onderdeel (of episode) van het verhaal dat binnen de OGO-community wordt verteld en doorgegeven. Dit voorbeeld laat zien dat binnen de onderwijspedagogiek als wetenschappelijke discipline ook ruimte is voor het toetsen van hypothesen. In dit geval gaven de vele jaren aan praktijkervaring met het voeren van dialogische gesprekken in scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs aanleiding om te verwachten dat deze gesprekken ook meerwaarde zouden hebben voor het leren en de ontwikkeling van kinderen. Deze hypothese werd in een groot-schalig onderzoeksproject, waarbinnen onderzoekers, leerkrachten en nascholers samen optrokken, getoetst en bevestigd. De inzichten die voortkomen uit dit project zijn een belangrijke erkenning voor de leerkrachten die dagelijks dialogische gesprekken met hun leerlingen voeren en geven aanvullende inzichten voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten op dit terrein. Daarnaast laat dit voorbeeld zien hoe theorie en praktijk samen kunnen bijdragen aan het versterken en consolideren van bepaalde elementen van het gedeelde narratief over goed onderwijs.

Conclusie

In dit artikel hebben wij laten zien hoe de cultuurhistorische onderwijspedagogiek zich gedurende de afgelopen vijftig jaar heeft ontwikkeld als een onderwijspedagogisch narratief over goed onderwijs. Binnen dit narratief, dat gedeeld wordt door een groeiende groep leerkrachten, directeuren, leerlingen, nascholers, opleiders, onderzoekers en ouders, staat de brede persoonsontwikkeling van leerlingen als kritische burgers centraal. Dit verhaal over goed onderwijs wordt niet uitsluitend verteld door leerkrachten of door onderzoekers opgelegd aan de praktijk, maar is van meet af aan een narratief geweest waarin theorie en praktijk gelijkwaardig bijdragen aan de vernieuwing en verbetering van onderwijs.

De verbetering en vernieuwing van onderwijs valt of staat met de voortdurende professionele ontwikkeling van leerkrachten die dagelijks werk maken van goed onderwijs. Binnen de cultuurhistorische traditie in Nederland is over de afgelopen decennia een onderwijspedagogische visie op deze professionele ontwikkeling ontwikkeld. Hierin staat een mutualistische relatie

tussen theorie en praktijk centraal. Vanuit een gezamenlijk narratief over goed onderwijs werken leerkrachten, nascholers, onderwijsontwikkelaars, en onderzoekers samen aan de verbetering van onderwijs. Uitgangspunt is dat vanuit gedeelde verantwoordelijkheid samen wordt gewerkt aan een steeds gedetailleerder narratief over goed onderwijs, dat zowel relevantie heeft voor en gedragen wordt door theorie en praktijk.

Op basis van twee voorbeelden hebben wij laten zien hoe de professionele ontwikkeling binnen de community rond Ontwikkelingsgericht Onderwijs wordt vormgegeven. Deze voorbeelden laten zien dat het startpunt van een samenwerking tussen theorie en praktijk zowel gelegen kan zijn in de praktijk zelf (en de problemen waar leerkrachten in de praktijk mee worden geconfronteerd), als ook kan worden ingezet vanuit theoretische inzichten of ideeën. Beide voorbeelden illustreren hoe deze nauwe samenwerking bijdraagt aan een continu proces van het ontwikkelen en reviseren van een gedeeld narratief over goed onderwijs. Ook de komende vijftig jaar zullen maatschappelijke ontwikkelingen, ervaringen in de onderwijspraktijk en nieuwe wetenschappelijke inzichten hun stempel blijven drukken op dit onderwijspedagogische narratief. Want in een 'goed' narratief over goed onderwijs is altijd ruimte voor verbetering en vernieuwing.

Noten

- 1 Met opzet blijven we hier spreken over de Cultuurhistorische theorie en niet over de Vygotskiaanse benadering (en al helemaal niet 'neo-vygotskiaanse' benadering). Vygotskij's visie is immers niet af en is door velen na hem verder uitgewerkt. Juist omdat Vygotskij's benadering uitbreiding en correctie behoeft, spreken we liever over het door hem bedoelde paradigma (Cultuurhistorische benadering), dat grotendeels niet meer door hemzelf is geautoriseerd. De Vygotskiaanse visie is één vroege versie van dit paradigma, in de kern niet achterhaald, maar zeker beperkt.
- 2 Het is tekenend voor de destijds door de psychologie gedomineerde onderwijswetenschappen dat dit boek in het Engels vertaald is onder de titel *Educational psychology*. In deze titel is de pedagogische strekking van dit boek niet meer herkenbaar.
- 3 Vygotskij laat zijn verhandeling over de historische zin van de crisis in de psychologie voorafgaan door een motto, ontleend aan het evangelie van Marcus (12): 'De steen die de bouwers hebben afgekeurd, is de hoeksteen geworden' (Vygotskij, 1982, p. 291). Zijn kritiek op en waarde-oordeel over de 'oude' psychologie en zijn blinde vlekken is hiermee kernachtig geschetst. De hoekstenen van zijn nieuwe pedagogische psychologie zijn de filosofische reflectie en reflectie op de praktijk.
- 4 Carpay was overigens niet de enige. Een belangrijke bijdrage aan de brede visie op Vygotskij wordt tot op de dag van vandaag geleverd door René van der Veer, die onmisbaar werk heeft gedaan om Vygotskij's werk in brede zin toegankelijk te maken (zie onder meer Yasnitsky, Van der Veer, & Ferrari, 2014; Yasnitsky & Van der Veer, 2016).

- 5 Het moet gezegd worden dat Carpay daarin bijgestaan werd door Wim Wardekker, die als pedagoog in Groningen was opgeleid en het werk van Leon van Gelder uitstekend kende. De kracht van die groep was de gemengde samenstelling uit zowel psychologen (naast de al genoemde ook Bert van Oers, Rogier Eikeboom en Carolien Schouten-Van Parreren) en pedagogen (naast de al genoemde onder meer ook Jaap Vos, Cil Wigmans, Martin Hetebrij). Als gedeelde theoretische oriëntatie ging men uit van de Cultuurhistorische theorie zoals men die toen kende.
- 6 Een belangrijke impuls voor deze inzichten daartoe was het proefschrift van Wim Wardekker (1986).
- 7 Van Parreren had vanuit zijn interpretatie van de cultuurhistorische theorie de vernieuwing al als 'Ontwikkeland Onderwijs' gedoopt. Hierin spreekt echter opnieuw in hoge mate de 'maakbaarheidsvisie' op het onderwijs. In de discussies over de onderwijsvernieuwing in de basisschool werd deze maakbaarheidsvisie – alsof onderwijs vernieuwd kan worden vanuit een wetenschappelijk ontwerp – afgewezen, en vervangen door de meer tentatieve uitdrukking 'Ontwikkelingsgericht onderwijs' (zie Van Oers & Janssen-Vos, 1992).
- 8 In tegenstelling tot wat Meirieu (dit nummer) beweert, is de onderwijspedagogiek naar ons idee wel degelijk een *wetenschappelijke* discipline. Daarnaast wordt in die samenwerking ook gewerkt aan (als men dat zo zou willen noemen) 'doctrines' (Meirieu) voor het handelen van leerkrachten, maar deze doctrines zijn essentieel hypothetische constructen.

Referenties

- Adan-Dirks, R. (2012). Assessing vocabulary development. In B. van Oers (Ed.), *Developmental Education for young children: Concept, practice, and implementation* (pp. 87-104). Dordrecht: Springer.
- Bol, E. (1982). *Leespsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Borghouts-Van Erp, J.W.M. (1989). *Het rekenmannetje: afrekenen met problemen bij optellen en aftrekken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- De Koning, L. (2012). Coaching the transition towards developmental education: Exploring the situation with teachers. In B. van Oers (Ed.), *Development Education for young children: Concept, practice, and implementation* (pp. 189-206). Dordrecht: Springer.
- Gal'perin, P.J. (1976). *Vvedenie v psichologiju* [Inleiding in de psychologie]. Moskou, Russia: Izd-vo Moskovskogo Universiteta.
- Haenen, J. (1996). *Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps*. New York, NY: Nova Science Publishers.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi:10.1080/0305764X.2013.786024
- Kirschner, P. (2018). *Paul Kirschner legt het nog één keer uit...* Blog Paul Kirschner <https://didactiefonline.nl>
- Kooreman, H.J. (1974). Het leren verklanken van lettertekens: theorie en onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 51, 185-198.
- Lakkala, M., Ilomäki, L., Paavola, S., Kosonen, K., & Muukkonen, H. (2012). Using triological design principles to assess pedagogical practices in two higher education courses. In A. Moen, A. I. Mørch, & S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation* (pp. 141-161). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor—An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14, 535–557.
- Poehner, M.E. (2008). *Dynamic Assessment. A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. New York, NY: Springer.
- Pompert, B. (2012). Creating knowledge and practice in the classroom. In B. van Oers (Ed.), *Developmental Education for young children: Concept, practice, and implementation* (pp. 207–222). Dordrecht: Springer.
- Resnick, L.B., Asterhan, C., & Clarke, S. (Eds.) (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sammur, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & J. Valsiner (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge, UK: Cambridge UP.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Van der Veen, C. (2013). Opbrengstgericht werken, een koud kunstje? Villa Kakelbont als good practice. *Zone, tijdschrift voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs*, 12(1), 10–12.
- Van der Veen, C., Dobber, M., & Van Oers, B. (2015). Implementing Dynamic Assessment of vocabulary development as a triological learning process: A practice of teacher support in primary education school. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 13(4), 329–340.
- 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* (pp. 336–341). Leiden: Brill.
- Van der Veen, C., De Mey, L., Van Kruistum, C., & Van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22.
- Van der Veen, C., & Van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction*, 48, 1–4.
- Van der Veen, C. (2017). *Dialogic classroom talk in early childhood classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Van der Wilt, F., Schinkel, A, Wolbert, L., Dobber, M., & Van der Veen, C. (in voorbereiding). *To be or not to be a parasite: an ethical self-examination through a case study of educational research into peer rejection*.
- Van Oers, B. & Janssen-Vos, F. (red) (1992). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: van Gorcum.
- Van Oers, B. (Ed.) (2012a). *Developmental Education for young children: Concept, practice, and implementation*. Dordrecht: Springer.
- Van Oers, B. (2012b). Meaningful cultural learning by imitative participation: the case of abstract thinking in primary school. *Human Development*, 55(3), 136–158.
- Van Parreren, C.F., & Carpay, J. (1972). *Sovjetpsychologen aan het woord*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Parreren, C.F., & Carpay, J. (1980). *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vygotskij, L.S. (1982). Istoričeskij smysl' psihologičeskogo krizisa. Metodologičeskoe issledovanie [De historische zin van de crisis in de psychologie. Een methodologisch onderzoek]. In *Sovremënnoe sočinenij*, Deel 1 (291–436). Moskou, Russia: Pedagogika.
- Vygotskij, L.S. (1991). *Pedagogieskaja psihologija* [Pedagogische Psychologie]. Moskou: Pedagogika.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: St Lucie Press.

- Wardekker, W. (1986). *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing. Naar een cultuurhistorische visie*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Yasnitsky, A., & Van der Veer, R. (Eds) (2014). *The Cambridge Handbook of Cultural-historical psychology*. Cambridge, UK.: Cambridge UP.
- Yasnitsky, A., & Van der Veer, R. & Ferry, M. (Eds.) (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky studies*. London, UK: Routledge.

Over de auteurs

Chiel van der Veen is werkzaam als universitair docent onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

Correspondentieadres: chiel.vander.veen@vu.nl

Bert van Oers is emeritus-hoogleraar cultuurhistorische onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

