

Lev Semyonovitsj Vygotsky

(Russisch 17 november 1896 - 11 juni 1934)



Рис. 47. Гомель, 1921 г.
Фотография Льва Семеновича,
которая хранилась у его учениц.

- Lev Semyonovitsj Vygotsky, geboren in Orsha, in het Russische Rijk (heden: Wit-Rusland).
- Hij studeerde in 1917 af aan de Staatsuniversiteit van Moskou.
- Later bezocht hij het Instituut voor Psychologie in Moskou (1924-34), waar hij werkte aan onderzoeken over de cognitieve ontwikkeling van kinderen, in het bijzonder de verhouding tussen taal en het denken.
- Vygotsky publiceerde in zijn korte leven meer dan 180 boeken, artikelen en onderzoeken.
- Zijn publicaties benadrukten de rol van historische, culturele en sociale factoren in de cognitieve ontwikkeling en hij benadrukte dat de taal het belangrijkste symbolische hulpmiddel dat door cultuuroverdracht wordt verstrekt.
- Hij stierf in Moskou aan tuberculose op de leeftijd van 38 jaar, gelukkig zeer veel belangrijke publicaties nalatend.



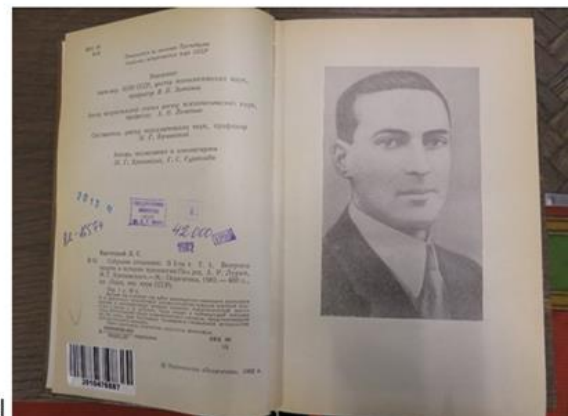
Рис. 31. Тамбов, 1928 г. Лев Семенович видит своих учеников в Первом СГУ.



Eigen onderzoek naar de theorie van Vygotsky, in Lenin bibliotheek Moskou en de universiteitsbibliotheek van Sint Petersburg



stibco.nl

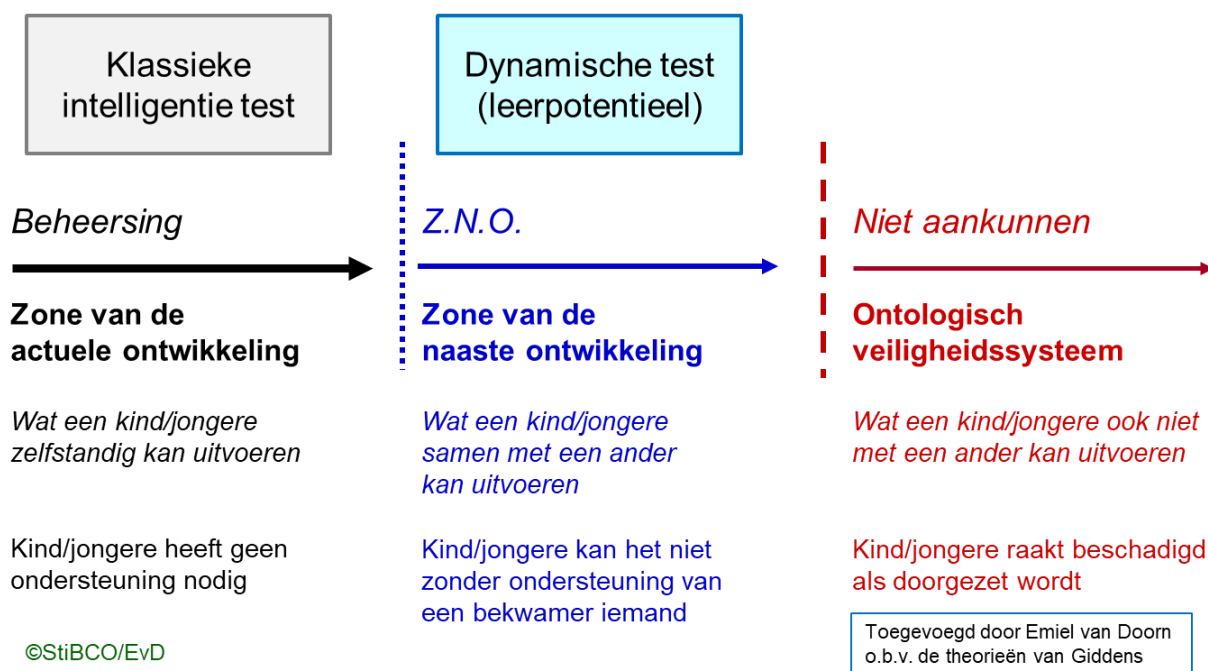


Verschillende artikelen

1. De Zone van de Naaste Ontwikkeling van Vygotsky
2. Heb je hoge verwachtingen of ben je tevreden met wat het kind/de jongere nu kan?
3. Vygotsky: ontwikkeling in sociaal-culturele activiteiten
4. De kern van het concept Mediërend Leren en de Z.N.O.
5. Lev Vygotsky, de ontwikkelaar van de Zone van de Naaste Ontwikkeling (Z.N.O.)
6. Piagets theorie over de cognitieve ontwikkeling
7. Vygotsky: ontwikkeling in sociaal-culturele activiteiten
8. Russische onderwijspsychologie
9. Het sociaal constructivisme
10. Lev Vygotsky als representant van het sociaal constructivisme
11. Lev. Semjonovitsj Vygotsky
12. Vygotsky en de ontwikkeling van het gehandicapte kind
13. Vygotsky en sociale cognitie
14. Lev. Vygotsky
15. Naar meer vraaggestuurd leren ... waarom eigenlijk?
16. Gemedieerde leerervaring psychologische werktuigen
17. Zone van de naaste ontwikkeling - Lev Vygotsky
18. Bronnen/literatuurlijst



Lev Vygotsky's Zone van de Naaste Ontwikkeling



De Zone van de Naaste Ontwikkeling van Vygotsky

Emiel van Doorn, StiBCO 2023



Inleiding

Een belangrijke wetenschapper binnen zowel het contextualisme als binnen het sociaalconstructivisme is Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896-1934). Hij was van mening dat: 'De betekenis van een ontwikkelingsfeit afhankelijk is van het geheel aan contexten waarin dit feit zich voordoet: de persoon zelf, zijn verleden en toekomst, de omringende cultuur, de historische omstandigheden en zelfs de biologische evolutie van de menselijke soort'.

Vygotsky hield zich voornamelijk bezig met cultuuroverdracht en ontwikkelde een cultuurhistorische theorie. Onder cultuuroverdracht verstond hij de wijze waarop kennis, vaardigheden en ervaringen van volwassenen worden overgedragen aan kinderen. Deze cultuuroverdracht noemde hij mediatie. Een geslaagde cultuuroverdracht is essentieel voor de ontwikkeling van een individu.

Vygotsky ontkenne het belang van de intrinsieke (wens tot) ontwikkeling van een mens niet en nam dit mee in zijn theorieën. Hij was er echter van overtuigd dat het niveau van functioneren van een individu niet uitsluitend wordt bepaald door de aangeboren intelligentie, maar ook door de mate waarin deze aangeboren mogelijkheden geactualiseerd zijn. Carl Haywood wijst erop dat niemand alle aangeboren mogelijkheden aanspreekt en actualiseert. Daardoor is het bij iedereen mogelijk het functioneringsniveau te verhogen, ook al zijn de aangeboren mogelijkheden minimaal. De mate waarin dit gebeurt, is afhankelijk van de mate waarin het individu beschikt over en gebruik leert te maken van zijn cognitieve vaardigheden. Hoe meer dit het geval is, des te meer aangeboren mogelijkheden geactualiseerd worden en des te hoger het niveau van functioneren is. Het individu is hiervoor afhankelijk van zijn sociale omgeving.

Vygotsky veronderstelde dat de (cognitieve) ontwikkeling van een individu plaatsvindt in de sociale context en legde de nadruk op de begeleidende rol van de volwassenen. Mensen, in het bijzonder kinderen, doen geen ontdekkingen die geheel nieuw zijn, maar doen ontdekkingen die al bekend zijn bij anderen. Opvoeders kunnen de ander helpen de kloof te overbruggen tussen wat hij op een bepaald moment zelf kan en waar hij, weliswaar met hulp, toe in staat is. Tegen deze achtergrond heeft Vygotsky de term 'Zone van de Naaste Ontwikkeling' geïntroduceerd. Deze zone heeft betrekking op de potentiële leermogelijkheden van een individu. Vygotsky benoemde twee zones: de Zone van de Actuele Ontwikkeling, de Zone van de Naaste Ontwikkeling¹. Wij voegen hier nog een derde zone aan toe: de Zone van het Ontologische Veiligheidssysteem. De term ontologische veiligheid komt van Giddens².

Het verwijst naar de kernbehoefte van elk mens aan veiligheid en het krijgen van erkenning voor wie hij is. Indien een individu merkt dat zijn begeleider hem deze erkenning biedt geeft dit een fundamenteel gevoel van vertrouwen.

¹ BRON: Van Loo, F & Van Doorn, E. (2013) *Basisboek Mediërend Leren. Van medische labels naar omgaan met verschillen*. Amsterdam: uitgeverij Boom. ISBN: 978.94.6105.313.8

² Zie bron hierboven

De drie zones van Vygotzky en de zone toegevoegd door Emiel van Doorn

1 De Zone van de Actuele Ontwikkeling (Z.A.O.)

Deze zone omvat alle (denk-)handelingen die iemand zelfstandig, zonder hulp van een ander, beheerst en toepast.

2 De Zone van de Naaste Ontwikkeling (Z.N.O.)

Deze zone omvat alle (denk-)handelingen die een individu, samen met een competentere andere, kan uitvoeren. De begeleider bouwt in deze zone voort op de reeds aanwezige cognitieve bouwstenen bij het individu, zijn Z.A.O.. Bij Mediërend Leren wordt de term 'ontwikkelpotentieel' als synoniem voor het begrip Z.N.O. gehanteerd.

3 De Zone van het Ontologisch Veiligheidssysteem (Z.O.V.) toegevoegd door Emiel van Doorn

Deze zone omvat alle (denk-)handelingen die een individu, ook met de hulp van een ander, niet kan verrichten. Iemand toch aanspreken in deze zone betekent dat we hem beschadigen. De opvoeder kan hem immers geen vangnet aanbieden als hij faalt. Ook met de geboden hulp zal hij falen, hetgeen het basisvertrouwen van het individu in zijn omgeving ernstig verstoort.

De (grenzen van) de zones zijn dynamisch en flexibel en niet statisch. Op het moment dat iemand in de Z.N.O. samen met een begeleider een bepaalde (denk-)handelingen heeft geoefend en in staat is deze handeling zelfstandig te verrichten, is deze handeling verschoven naar zijn Z.A.O. en is er een nieuwe Z.N.O. ontstaan. Het beheersen van deze handeling maakt het mogelijk om een volgende, complexere en moeilijkere (denk-) handeling te gaan verrichten. Ook het ontologisch veiligheidssysteem verschuift; handelingen die een individu nog niet samen met een opvoeder kon uitvoeren, komen door het leren beheersen van voorgaande handelingen.



Фото из семейного архива Выготских-Кравцовых

Heb je hoge verwachtingen of ben je tevreden met wat het kind/de jongere nu kan?

Emiel van Doorn, StiBCO 2020

Contextualisme en sociaal constructivisme

Binnen de ontwikkelingspsychologie zijn meerdere wereldbeelden en mensvisies te onderscheiden. Mediërend Leren vindt aansluiting bij het contextualisme. Binnen het contextualisme wordt ervan uitgegaan dat de context (of de omgeving) waarin iets of iemand zich bevindt of iets tot stand is gekomen, van beslissende invloed op die- of datgene is. Deze omgeving en de bijbehorende sociale processen zijn binnen Mediërend Leren dan ook van essentiële betekenis voor de ontwikkeling van een mens. Daarmee schaaft Mediërend Leren zich onder de leertheorie van het sociaalconstructivisme: 'Kennis wordt door ieder mens op een eigen wijze geconstrueerd, waarbij hij of zij sterk wordt beïnvloed door de reacties en opvattingen in de sociale omgeving.' Bij Mediërend Leren wordt er door opvoeder en individu *samen* gekeken naar wat goed voor hem is in plaats van dat de opvoeder voor het individu besluit wat goed voor hem is.

Lev Semyonovich Vygotsky

(17 november 1896 - 11 juni 1934)

Zone van de Naaste Ontwikkeling Z.N.O.



©StiBCO/Emiel van Doorn

Toegevoegd door Emiel van Doorn o.b.v. de theorieën van A. Giddens

Lev Vygotsky als representant van het sociaal constructivisme

- De kern van Vygotsky's theorie is de integratie van interne en externe aspecten van het leren (ook wel internalisatie genoemd) en de nadruk die de sociale leeromgeving speelt bij dit proces.
- Volgens Vygotsky komt het denken van het kind tot stand door handelingen en taal van anderen bij te wonen en eraan mee te doen.
- De inhoud van deze sociale interacties die hierbij plaatsvinden, wordt langzamerhand geïnternaliseerd.
- Volgens Vygotsky is individuele cognitie van oorsprong sociaal.
- De strategieën die een persoon hanteert, zijn de weerspiegeling van dezelfde strategieën die de persoon tijdens sociale interactief heeft waargenomen.

- Verbalisering van het handelen speelt een belangrijke rol in het internalisatieproces.
- Vygotsky hanteert de term "gereedschap" als middel van het kind om zijn handelen te reguleren.
- De zone van de naaste ontwikkeling is niet alleen een theoretisch concept, maar een grote wens van de deskundige om de ander samen met hem/haar te laten ontwikkelen!
- Lev Vygotsky ontwikkelde het idee van de zone van de naaste ontwikkeling (Z.N.O. /ZPD), dat is de kloof tussen "het werkelijke ontwikkelingsniveau" wat kinderen zelfstandig kunnen volbrengen en de "potentiële ontwikkelingsniveau" wat kinderen kunnen bereiken als ze de interactie samen met peers of volwassenen aangaan, die beter in staat zijn de processen te volbrengen (op basis van ervaringen/kennis/vaardigheden etc.)

de drie zones van Vygotsky

Een belangrijke wetenschapper binnen zowel het contextualisme als binnen het sociaalconstructivisme is Lev Vygotsky (1896-1934). Hij was van mening dat: 'De betekenis van een ontwikkelingsfeit afhankelijk is van het geheel aan contexten waarin dit feit zich voordoet: de persoon zelf, zijn verleden en toekomst, de omringende cultuur, de historische omstandigheden en zelfs de biologische evolutie van de menselijke soort'.

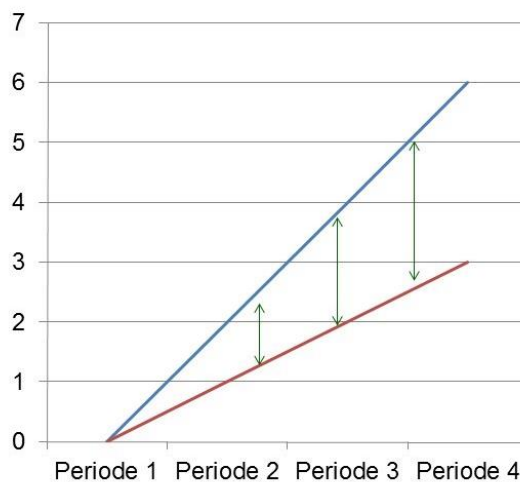
Vygotsky hield zich voornamelijk bezig met cultuuroverdracht en ontwikkelde een cultuurhistorische theorie. Onder cultuuroverdracht verstond hij de wijze waarop kennis, vaardigheden en ervaringen van volwassenen worden overgedragen aan kinderen. Deze cultuuroverdracht noemde hij mediatie. Een geslaagde cultuuroverdracht is essentieel voor de ontwikkeling van een individu.

Vygotsky ontkende het belang van de intrinsieke (wens tot) ontwikkeling van een mens niet en nam dit mee in zijn theorieën. Hij was er echter van overtuigd dat het niveau van functioneren van een individu niet uitsluitend wordt bepaald door de aangeboren intelligentie, maar ook door de mate waarin deze aangeboren mogelijkheden geactualiseerd zijn. Carl Haywood wijst erop dat niemand alle aangeboren mogelijkheden aanspreekt en actualiseert. Daardoor is het bij iedereen mogelijk het functioneringsniveau te verhogen, ook al zijn de aangeboren mogelijkheden minimaal. De mate waarin dit gebeurt, is afhankelijk van de mate waarin het individu beschikt over en gebruik leert te maken van zijn cognitieve vaardigheden. Hoe meer dit het geval is, des te meer aangeboren mogelijkheden geactualiseerd worden en des te hoger het niveau van functioneren is. Het individu is hiervoor afhankelijk van zijn sociale omgeving.

Vygotsky veronderstelde dat de (cognitieve) ontwikkeling van een individu plaatsvindt in de sociale context en legde de nadruk op de begeleidende rol van de volwassenen. Mensen, in het bijzonder kinderen, doen geen ontdekkingen die geheel nieuw zijn, maar doen ontdekkingen die al bekend zijn bij anderen. Opvoeders kunnen de ander helpen de kloof te overbruggen tussen wat hij op een bepaald moment zelf kan en waar hij, weliswaar met hulp, toe in staat is. Tegen deze achtergrond heeft Vygotsky de term 'Zone van de Naaste Ontwikkeling' geïntroduceerd. Deze zone heeft betrekking op de potentiële leermogelijkheden van een individu. Vygotsky benoemde twee zones: de Zone van de Actuele Ontwikkeling, de Zone van de Naaste Ontwikkeling.

Indien je toch meet aan de norm laat je het kind/de jongere zoals hij is!

Emiel van Doorn heeft op basis van de theorieën van Giddens de derde zone toegevoegd; de Zone van het Ontologische Veiligheidssysteem.



De zone van de naaste ontwikkeling I

- De zone van de naaste ontwikkeling is de **groeiwens** van het kind/jongere
- Het mogelijk meest invloedrijke concept in de theorie van Lev Semjonovitsj Vygotsky is de 'zone van de naaste ontwikkeling'
- Deze kan worden gedefinieerd als het verschil in ontwikkelingsniveau dat het kind/de jongere zelf aankan en het niveau dat het aankan met behulp van een volwassene of een competentere leeftijdsgenoot.



Ontwikkeling vindt plaats in interactie!

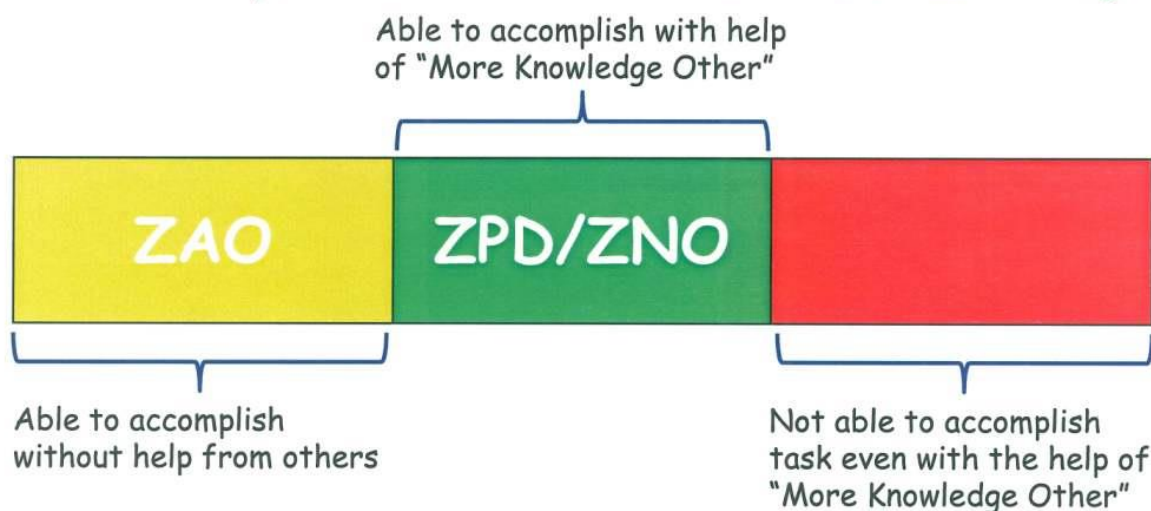
De problematiek van de zone van de naaste ontwikkeling staat centraal in Vygotsky's lezing 'De dynamiek van de verstandelijke ontwikkeling van de leerling in relatie tot het onderwijs'. Anders dan wel gedacht wordt, heeft Vygotsky dit begrip nooit gebruikt om te kenschetsen wat er (idealiter) gebeurt in ouder-kind interacties. Zijn voornaamste zorg in deze periode van zijn wetenschappelijke loopbaan was de afstemming van het niveau van het onderwijs op de behoeften van de leerling (Van der Veer, 1994). Duidelijk wordt dat Vygotsky bij al zijn (elders geformuleerde) reserves ten aanzien van de intelligentietest volop deel uitmaakte van een testpraktijk waarbij de huidige Nederlandse situatie bleekjes afsteekt. Tests vormden in de ogen van Vygotsky en andere vooraanstaande pedologen een diagnostisch instrument dat bij voortdurend gebruikt diende te worden om het onderwijs beter af te stemmen op de individuele kwaliteiten van de leerling en van de klas. (Cultuur en cognitie Van der Veer 1984).

De zone van de naaste ontwikkeling II

- ❑ Cognitieve verandering (leren) vindt plaats in de zone van de naaste ontwikkeling. (Newman e.a. 1989 noemen deze de constructiezone)
- ❑ Kinderen brengen hun ontwikkelingsgeschiedenis naar de zone van de naaste ontwikkeling, volwassenen zorgen voor de ondersteuningsstructuur.
- ❑ Tijdens deze interactie delen zij cultureel bepaald gereedschap.
- ❑ Uit deze interactie volgt leren, volgens Vygotsky. Terwijl het kind/jongere interacteert met zijn sociale omgeving, doet het ervaring op met mentale structuren van experts. (Feuerstein noemt deze activiteit een gemedieerde leerervaring)

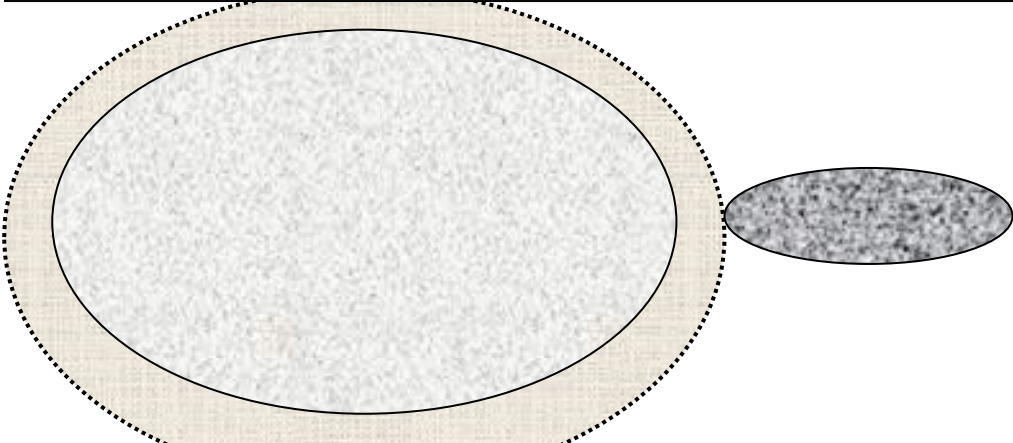
"Zone of proximal development"


Not too easy, not too hard and not too frustrating





Zone van de naaste ontwikkeling

Lev Semjonovitsj Vygotsky



 **Zone van de actuele ontwikkeling**
Wat kind/jongere beheerst en dus zonder hulp kan

 **Zone van de naaste ontwikkeling**
Wat kind/jongere met hulp van anderen kan

 **Niet comfortabele zone**
Wat kind/jongere ook met hulp niet kan

	Zone van de actuele ontwikkeling	Zone van de naaste ontwikkeling	Niet comfortabele zone (ontologisch veiligheidssysteem)
Mate van zelfstandigheid	Wat kind/jongere zelfstandig aankan.	Wat kind/jongere met hulp aankan.	Wat kind/jongere ook met hulp niet aankan.
Mate van verantwoordelijkheid	Per definitie verantwoordelijkheid van het kind/de jongere.	Gedeelde verantwoordelijkheid van leerling en mediator.	Verantwoordelijkheid van mediator.
Mate van inzet	Herken je door dat het kind/de jongere energie overhoudt voor ander gedrag	Herken je doordat de jongere/het kind veel energie nodig heeft om de opdracht te volbrengen	Herken je doordat kind/jongere apathisch of zelfs agressief wordt
Mate van ontwikkeling	In deze zone vindt geen ontwikkeling van het kind/de jongere plaats	In deze zone ontwikkelt het kind/de jongere zich.	In deze zone is er een reële kans op beschadiging van leerling als mediator doorzet

Vygotzky: ontwikkeling in sociaal-culturele activiteiten

De Russische psycholoog Lev Vygotsky (1896-1934) publiceerde in zijn korte leven meer dan 180 boeken, artikelen en onderzoeken. Hij was een joodse man die in zijn 38-jarige leven veel moeilijkheden ondervond om goed onderwijs te krijgen, toegelaten te worden op de universiteit en zijn theorieën geaccepteerd te krijgen binnen de heersende politieke dogma's. Zijn theorieën werden dan ook aanvankelijk in de Sovjet-Unie verboden en werden pas in de jaren vijftig weer toegankelijk. Uit onvrede over de twee heersende benaderingen (de positivistische benadering, waarin het gaat om het kunnen verklaren van menselijk gedrag puur als oorzaak-gevolg, en de interpretatieve benadering, waarin betekenis geven en verwerken van subjectieve ervaringen centraal staat) wilde hij de twee benaderingen combineren tot één benadering. Betekenisverlening was voor Vygotsky daarbij het verklarend principe. Daarmee zou het uitgangspunt van zijn theorie niet het menselijk individu zijn, maar de interacties tussen mensen via activiteiten en communicatie.

Voor Vygotsky ontwikkelt het individu zich via een proces, waarin de interactie met de sociaal-culturele omgeving de hoofdrol speelt. Net als Marx ziet Vygotsky de mens als een wezen dat van nature sociaal is. Hieruit volgt, dat de mens een product is van de wisselwerking tussen biologische kenmerken van het individu enerzijds, en de activiteiten in de sociaal-culturele omgeving anderzijds. Ontwikkeling van het individu staat voor Vygotsky dus centraal. De cultuur speelt volgens hem bij die ontwikkeling echter een grote rol.

Een belangrijk concept in het werk van Vygotsky is interiorisatie: het proces waarin het individu 'ingroeit' in de cultuur, ofwel: het proces waarbij individuen zich ontwikkelen tot zelfstandige deelnemers aan de cultuur. Opvallend daarbij is dat Vygotsky stelt dat er geen sprake is van overdracht van een activiteit van sociale omgeving naar kind. Hij ziet dit proces meer als een co-instructie van het kind en anderen uit zijn omgeving: beide partijen leveren een bijdrage aan het uiteindelijke resultaat. Door deelname aan het sociale verkeer maakt het kind zich allerlei kennis eigen die in de geschiedenis maatschappelijk verworven is. Deze ontwikkeling verloopt van lagere naar hogere processen, waarbij Vygotsky een onderscheid maakt tussen een natuurlijk geheugen en een hoger abstract geheugen.

De cognitieve ontwikkeling ziet Vygotsky dan ook als een dynamisch proces waarbij er een constante wisselwerking bestaat tussen rijping en leren. Vygotsky stelt dat een kind niet alleen bestaat uit wat hij van nature heeft meegekregen, maar ook niet alleen uit toevallige leefomstandigheden. Afnemen van tests is volgens hem dan ook onnodig omdat het momentopnames zijn die bovendien suggereren dat verandering niet meer mogelijk is! Aanleg is niet alléén bepalend voor de verdere levensloop, en ook milieu is niet helemaal bepalend voor de verdere levensloop, aldus Vygotsky.

Vygotzky zelf beschrijft vervolgens twee ontwikkelingsniveaus:

1 De zone van de actuele ontwikkeling

Hierbij gaat het om datgene wat een kind op dit moment kan zónder hulp van anderen, dus wat het zelfstandig beheerst.

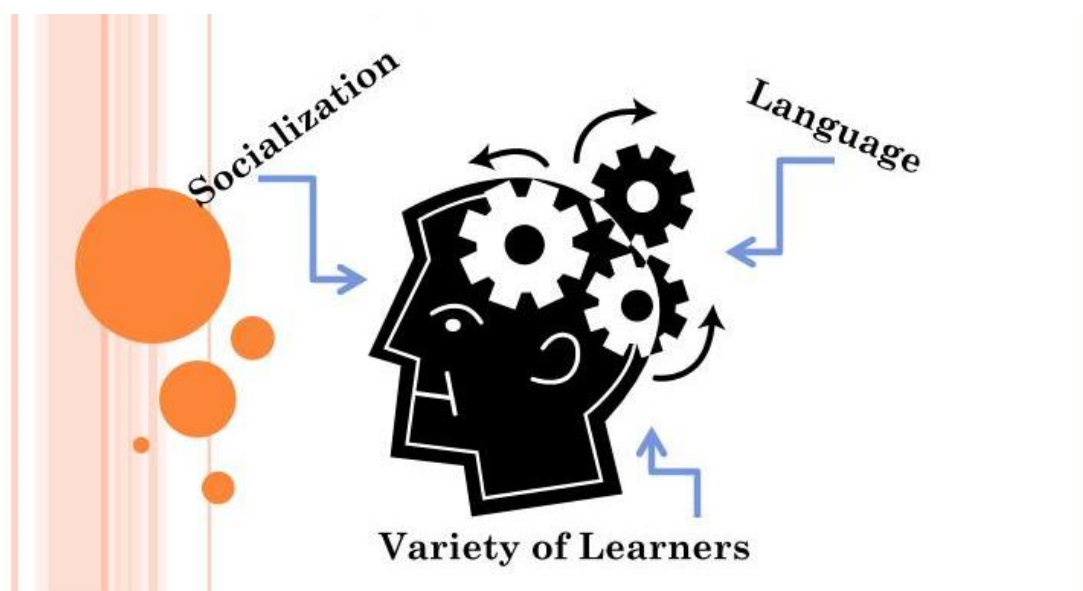
2 De zone van de naaste ontwikkeling

Hierbij gaat het om datgene wat een kind nog niet zelfstandig kan, maar al wél beheerst met de hulp van anderen. Het kind staat op het punt een volgende stap in de ontwikkeling te maken. Het kan deze hobbel nemen met een beetje hulp (bijvoorbeeld: veters strikken als de juf helpt). Dit is waar de aandacht van ouders en leerkrachten naar uit moet gaan. Hier ligt voor de leerkracht het aangrijpingspunt waar hij zich op moet richten. In deze fase vinden het echte leren en de echte ontwikkeling plaats, aldus Vygotzky. Als het kind deze zone van naaste ontwikkeling eenmaal beheerst, is het weer op een hoger intellectueel niveau. Daarmee wordt de zone van naaste ontwikkeling weer een zone van actuele ontwikkeling en ontstaat er een nieuwe zone van naaste ontwikkeling. Er is sprake van interactie tussen kind en volwassene, of tussen kind en kind dat al verder is in zijn ontwikkeling. 'Imitatie' is in dit verband geen na-apen, maar meedoen in al bestaande sociaal-culturele activiteiten, zoals kinderen die 'doktertje spelen'. Bij zulke activiteiten leren kinderen steeds beter deelnemen aan nieuwe handelingen binnen een bepaalde context.

Taal

De taal speelt bij dat hele ontwikkelingsproces een belangrijke rol, omdat door taal allerlei vormen van menselijk bewustzijn ontstaan. Door de taal kan de mens waarnemingen ordenen en zich losmaken van de feitelijke, zichtbare wereld (Verhulst, 2008). Vygotzky gebruikt bewust het woord 'zone', omdat hij ontwikkeling niet beschouwt als een punt op een schaal, maar als een doorgaande lijn van gedrag en rijping.

Je zou dan ook kunnen stellen dat kinderen geen ontdekkingen doen die helemaal nieuw zijn, maar dingen ontdekken die al bekend zijn bij anderen. Vygotzky benadrukt in dit proces de rol van de begeleidende volwassene. Volwassenen kunnen namelijk helpen de kloof te overbruggen tussen wat het kind op een bepaald moment zelf kan en waar het (met hulp) toe in staat is.



De kern van het concept Mediërend Leren en de Z.N.O.

De kern van Mediërend Leren is het creëren van de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotzky) en daarbinnen komen tot het construeren van de cultuur.

Uitgangspunten voor de ontwikkeling van kinderen/jongeren zijn:

1. Ontwikkeling is geen natuurlijk proces dat zich binnen kinderen afspeelt los van externe invloeden. Kinderen zijn opvoedbaar en leerbaar. Het is van groot belang dat volwassenen een hoge verwachting van kinderen hebben en zich voor hun welzijn en ontwikkeling inzetten (Nelissen, 2002).
2. Ontwikkeling komt tot stand omdat kinderen willen deelnemen aan de sociaal culturele werkelijkheid met behulp van volwassenen. De werkelijkheid moet dan ook beschikbaar zijn evenals volwassenen die hen in hun werkelijkheid betrekken en daar deelgenoot van laten zijn (Ekdom, 2009).
3. Een actief aandeel in de eigen ontwikkeling vormt een wezenlijke voorwaarde. Dit uit zich in het nemen van initiatieven, betrokkenheid bij en deelname aan activiteiten die voor kinderen persoonlijk zinvol en ontwikkeling bevorderend zijn. Het is voor de leerkracht/opvoeder dan de opdracht goed te kijken naar het kind/de puber om daarop af te stemmen en tegelijkertijd de inbreng steeds waar mogelijk te stimuleren (Finke, 2010)
4. De zone van de naaste ontwikkeling (Vygotzky) is het aangrijpingspunt van ontwikkelings- en leerprocessen. Daaronder worden sociaal culturele activiteiten verstaan, waaraan het kind zinvol kan en wil deelnemen maar dat nog niet op eigen kracht alleen kan.
5. Het aandeel van volwassenen is van cruciaal belang zij zorgen voor een sensitieve en responsieve relatie en helpen kinderen/leerlingen bij activiteiten die ze nog niet op eigen kracht kunnen doen (Hoenisch, Niggemeyer, 2007). Hierdoor ontstaat de mogelijkheid tot het doen van zelfstandige activiteiten.
6. De ontwikkeling voltrekt zich aan de hand van activiteiten en motieven die in een bepaalde periode de overhand hebben en die leidend zijn voor het ontwikkelingsproces (Kooy, 2004, Jolles, 2006 en Sigmond 2008). Bij onze doelgroep kan gesteld worden dat spel langer belangrijk blijft maar er is soms ook een discrepantie tussen de ontwikkelingsleeftijd op sociaal emotioneel en cognitief gebied en wat ze vinden/moeten vinden wat hoort bij hun leeftijd. Het is aan de leerkracht/opvoeder om het aanbod zo in te kleden dat aan de ontwikkelingsbehoefte wordt voldaan met in achtneming van de kalenderleeftijd van het kind/de jongere. Respectvol inspelen op de mogelijkheden van het kind/de pubers is dan de opdracht voor de leerkracht/opvoeder (Brouwers en Cappon, 2010)
7. De ontwikkeling van spelactiviteit naar bewuste leeractiviteit moet als een eenheid worden gezien die niet door grenzen in leeftijd en kalendertijd is op te delen (Gelderblom, 2007, PO-raad 2009).
8. Tussen kinderen doen zich verschillen voor, deze komen voor een deel voort uit verschillen uit de sociaal culturele omgeving. Aan onterechte of te bewerken verschillen moet worden gewerkt (Menne, 2001).

Een ontwikkelingsgericht onderwijsconcept (Mediërend Leren) is het tegendeel van een gesloten voorgestructureerde of voorschrijvende werkwijze, zoals dit plaatsvindt in het (speciale) onderwijs (product gericht in plaats van procesgericht onderwijs).

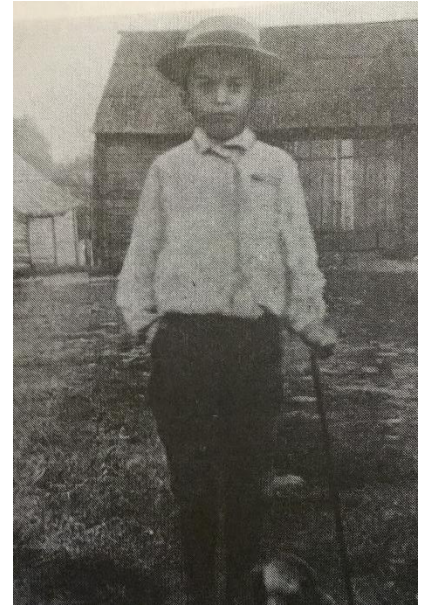
Lev Semjonovitsj Vygotzky (1996-1934)

Ed Elbers (Grote pedagogen in klein bestek 2008/2019)

De ontwikkelaar van de Zone van de Naaste Ontwikkeling (Z.N.O.)

De Russische psycholoog Lev Vygotzky was zijn tijd vooruit. Pas in de jaren zeventig van de vorige eeuw drong zijn werk dankzij vertalingen door in het westen. De vraagstukken waarmee Vygotzky zich bezighield waren inmiddels hoogst actueel geworden: de relatie tussen individu en cultuur en de rol van communicatieprocessen in opvoeding en onderwijs. Sindsdien worden zijn ideeën gebruikt als inspiratiebron voor pedagogisch onderzoek en onderwijsvernieuwingen.

De vele publicaties van Vygotzky laten zijn veelzijdigheid zien: ze betreffen de (ortho)pedagogiek, de onderwijs- en ontwikkelingspsychologie, communicatietheorie en de kunst- en literatuurkritiek. Omdat hij zijn talen kende was Vygotzky goed op de hoogte van de psychologische discussies van zijn tijd. Hij was een briljant spreker die enthousiasme opriep en talentvolle medewerkers om zich heen wist te verzamelen. Samen met hen deed hij onderzoek in zijn laboratorium aan de universiteit van Moskou. Zijn bekendste boek is *Denken en Spreken*. Vygotzky's leven speelde zich af tegen de achtergrond van de Russische revolutie en burgeroorlog. Met de val van het tsarenregime kwam er een einde aan de discriminatie van joden in overheidsdienst, waardoor Vygotzky als docent kon werken. De grootscheepse onderwijscampagne van de nieuwe Sovjetregering bracht hem op de gedachte een psychologische expeditie naar Oezbekistan te sturen, die moest onderzoeken hoe de cognitieve processen van ongeletterde bewoners zouden veranderen als gevolg van alfabetisering. Tegen het eind van Vygotzky's leven werden de universiteiten onder druk gezet om wetenschappelijke ideeën in overeenstemming te brengen met de ideologie van de communistische partij. Tijdens de Stalinperiode werden Vygotzky's werk en dat van zijn medestanders in de ban gedaan.



Vygotzky en Piaget

Vygotzky wordt vaak vergeleken met zijn tijdgenoot Piaget (ook in 1896 geboren). Zij zijn beiden consequente ontwikkelingsdenkers die stellen dat de **slutel tot de kennis van de mens gelegen is in een ontwikkelingsbenadering**. Alleen door onderzoek te doen naar de ontwikkeling van het kind kunnen we de psychologische eigenschappen van de mens begrijpen. In andere opzichten zijn deze twee grote psychologen elkaars tegenpolen. Piaget benadrukte de bijdrage die kinderen zelf leveren aan de ontwikkeling van hun kennis. Kinderen moeten vooral ruimte krijgen om te experimenteren en zelf ontdekkingen te doen. In zijn visie is de bijdrage van opvoeding en onderwijs beperkt. Vygotzky daarentegen zocht de oorsprong van het cognitieve functioneren in de **interactie** tussen kinderen en opvoeders. Voor hem betekent ontwikkeling dat kinderen zich de cultuur eigen maken, **bijgestaan door meer ervaren leden van de cultuur**. Onderwijs en opvoeding moeten op de ontwikkeling van het kind vooruitlopen en er vorm aan geven.

De internalisatietheorie

Tijdens de opvoeding en op school worden kinderen door volwassenen bij allerlei activiteiten betrokken. Opvoeders en leraren helpen kinderen die activiteiten uit te voeren. Ze geven uitleg, doen suggesties, bieden praktische hulp. Vygotzky stelt zich voor dat de manier waarop opvoeders het gedrag van het kind sturen geleidelijk door het kind wordt overgenomen. Zo worden kinderen steeds minder afhankelijk van de hulp van volwassenen. Vygotzky's wet van de culturele ontwikkeling van het kind stelt dat de psychische functies van de mens tot stand komen door internalisatie van sociale ervaringen. Iedere psychische functie verschijnt twee keer, eerst als sociaal en daarna als cognitief proces.

1. Het sociale proces verwijst naar de interacties tussen kind en opvoeders waarin de opvoeders richting geven aan het gedrag van kinderen (mediatie).
2. Het cognitieve proces verwijst naar de interne psychologische processen waarmee het kind het eigen gedrag stuurt.

Een eenvoudig voorbeeld ter illustratie.

Jonge kinderen kunnen nog niet zelf een legpuzzel maken, maar wel samen met een volwassene of ouder kind die de aandacht van het kind sturen. De opvoeder zegt het kind de stukjes zo neer te leggen dat ze overeenkomen met de afbeelding op het deksel van de doos en zorgt ervoor dat de taak wordt vereenvoudigd door het kind te zeggen eerst de hoekstukjes en de stukjes aan de zijkanten neer te leggen. Stap voor stap leidt de volwassene het kind door de taak heen, en gebruikt daarbij verbale en non-verbale aanwijzingen. Vygotsky's idee is dat kinderen zich die aanwijzingen eigen maken en gaan gebruiken om hun eigen gedrag te sturen. Het oudere kind benut de afbeelding op het deksel uit eigen beweging. Het geeft zichzelf in gedachten hetzelfde type instructies dat daarvoor de opvoeder gaf. Het heeft de gedragsregulatie van de volwassene overgenomen en zich die eigen gemaakt. Nu kan het kind zelf doen waartoe het eerst alleen met behulp van de volwassene in staat was.

Het ontwikkelingspotentieel (Zone van de Naaste Ontwikkeling)

Een bekend concept van Vygotsky is de zone van de naaste ontwikkeling. Vygotsky introduceerde dit concept als reactie op **de in zijn tijd opkomende gewoonte kinderen te testen om hun competentie in een bepaald gebied vast te stellen. Het is niet zo interessant, stelt Vygotsky, om te bepalen wat een kind kan en wat het niet kan.**

Belangrijker is wat kinderen samen met een meer ervaren persoon kunnen doen. Tussen niet kunnen en wel kunnen ligt een overgangsgebied - een zone - die aangeeft waartoe kinderen onder begeleiding of met hulp van een ander in staat zijn. Die zone laat het ontwikkelingspotentieel van een kind zien. Wil men een kind iets leren, dan is het raadzaam eerst het ontwikkelingspotentieel te bepalen, zodat men kinderen met een verschillend potentieel ook een verschillende vorm van begeleiding of instructie kan geven. Vygotsky richt daarmee de aandacht niet op wat het kind al kan, maar op de gedragsmogelijkheden die in ontwikkeling zijn en die laten zien welke activiteiten het kind in de nabije toekomst zelfstandig kan uitvoeren.

Vygotsky stelt zich voor dat de mentale functies op deze manier tot stand komen: eerst onder leiding van meer ervaren leden van de cultuur, later zelfstandig. Dat geldt voor praktische vaardigheden, maar ook voor het denken, het morele redeneren en de ontwikkeling van het geheugen. Dat wil niet zeggen dat kinderen de instructies van volwassenen kritiekloos of passief overnemen en kopiëren. Doordat de nadruk ligt op cultuuroverdracht is het thema van de bijdrage van kinderen aan hun eigen ontwikkeling in het werk van Vygotsky minder goed vertegenwoordigd. Toch realiseerde Vygotsky zich dat de overdracht van cultuur niet een proces is waarbij het kind passief is. Vooral in zijn theorie over symbolisch spel laat Vygotsky zien hoe kinderen hun eigen zone van de naaste ontwikkeling creëren, doordat ze in hun spel de wereld van de volwassenen naspelen en zo de gelegenheid hebben om allerlei sociale rollen te exploreren.

Taal als symboolsysteem

Het curriculum op school, bezigheden in het gezin, spel van kinderen onderling - het zijn voor Vygotsky culturele activiteiten. Kenmerkend voor een cultuur zijn de materiële en symbolische middelen die de leden van die cultuur gebruiken. De materiële middelen stellen ons in staat om de werkelijkheid te bewerken: ze mediëren onze interactie met de natuur. We graven niet met onze handen, maar we gebruiken gereedschap, zoals een schop. Mediatie is ook het kenmerk van symbolische middelen, maar dan toegepast op het sociale leven. Het belangrijkste symboolsysteem is de taal. **Mensen gebruiken de taal om elkaar te beïnvloeden.** Door de internalisatie van gesproken interactie ontstaat het denken, een psychische functie waarmee mensen hun eigen gedrag sturen en die hen in staat stelt de werkelijkheid te representeren (in literatuur, wetenschap, enzovoorts). Wij reageren niet rechtstreeks op de stimuli uit de omgeving, maar geven er eerst betekenis aan met behulp van de taal. De talige middelen vormen een intermediair tussen de stimuli uit de sociale omgeving en de menselijke beleving.

Vygotzky's visie op taal als het belangrijkste culturele symboolsysteem speelt een rol in zijn theorie over de lagere en hogere psychische functies. De lagere psychische functies worden gevormd door de gedragmogelijkheden die kinderen bij de geboorte hebben. Ook de hogere dieren beschikken over zulke psychische functies, die zich wel kunnen ontwikkelen maar waarvan de ontwikkeling beperkt is omdat ze binnen hun soort specifieke biologische mogelijkheden blijven. **Bij de mens leidt het contact met de taal tot een transformatie van de lagere psychische functies tot hogere psychische functies.** Het geheugen is een aangeboren functie, maar pas doordat kinderen zich symbolische hulpmiddelen eigen maken, kan die functie tot het specifiek menselijk geheugen transformeren. Het menselijk geheugen, anders dan dat van dieren, is medebepaald door culturele middelen zoals het gebruik van agenda's, het maken van notities en aantekeningen, het bekijken van foto's et cetera. Doordat kinderen die middelen leren gebruiken ontwikkelen ze de specifieke vorm van geheugen die past bij hun cultuur.

Actualiteit

De denkbeelden van Vygotzky zijn actueel omdat ze laten zien hoe het denken en het gedrag worden gevormd doordat kinderen culturele middelen en symbolen leren gebruiken. Omdat de vorming van de psychische functies afhankelijk is van cultuuroverdracht, is het denken een cultureel proces. De tegenwoordige belangstelling voor cultuur en cultuurverschillen is dan ook een reden voor de populariteit van het werk van Vygotzky. Zelf had Vygotzky een wat schematisch beeld van culturen. Hij maakte een tweedeling tussen ongeletterde en geletterde culturen. De laatste worden gekenmerkt door een wetenschappelijke instelling. Hij ging ervan uit dat culturen zich uiteindelijk allemaal zo zullen ontwikkelen dat het wetenschappelijk denken er g meengood wordt.

De internalisatietheorie kent een centrale plaats toe aan de interactie tussen opvoeders en kinderen, meer algemeen gezegd: tussen kinderen en meer ervaren leden van de cultuur. In de opvoeding gebruiken opvoeders de taal en andere symbolische middelen om het gedrag van kinderen te sturen. Deze opvatting maakt Vygotzky bij uitstek tot een pedagogisch denker. In de Vygotzkiëanse benadering speelt het onderzoek naar de interactie tussen kind en opvoeder of leerkracht een belangrijke rol. Hedendaags onderzoek naar interacties tussen opvoeders en kinderen, zoals de scaffoldingstheorie van Bruner, en theorieën over stimulering in de vroege ontwikkeling van kinderen zijn dan ook verwant aan Vygotzky's denkbeelden.

Literatuur

Kozulin, Alex; Gindis, Boris; Ageyev, Vladimir & Miller, Suzanne (red.) (2003). Vygotzky's educational/ theory in cu/tural context. Cambridge: Cambridge University Press.

Veer, René van der & Valsiner, Jaan (1991). Understanding Vygotzky. A questfor synthesis. Oxford: Blackwell.

Veer, René van der (2014). Lev Vygotzky. London: Bloombury Library of Educational Thought.

Vygotzky, Lev S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotzky, Lev S. (1996). Cultuur en ontwikkeling (samengesteld en ingeleid door René van der Veer). Amsterdam: Boom.



Рис. 44. 1928 г. После окончания эксперимента. (Кадр из фильма, снятого Николаем Александровичем Бернштейном. Испытуемая — дочь Льва Семеновича — на коленях у матери).

Piagets theorie over de cognitieve ontwikkeling

De theorie die Piaget (1896-1980) heeft ontwikkeld gaat over de opeenvolgende manieren van denken van kinderen. Het gaat bij Piaget om de cognitieve ontwikkeling, om de ontwikkeling van denken, taal en andere functies als aandacht en geheugen. Het gaat hier voor de duidelijkheid niet over de inhoud van het denken, zoals de inhoud die in leerplannen zijn vastgelegd. Je moet verstandelijke ontwikkeling scherp onderscheiden van leren. Het gaat bij Piaget om de verstandelijke ontwikkeling en niet om leren. De mogelijkheid van denken ligt in mensen opgeslagen, leren wordt van buitenaf aangestuurd.

Ieder kind doet ontdekkingen door actief met de omgeving om te gaan: voorwerpen pakken, in de mond stoppen, bekijken, tegen elkaar slaan. Een kind doet nieuwe kennis op door interactie. Kennis verwerven is niet een passief opslaan van informatie, maar het resultaat van een interactief proces.

Jean Piaget was de eerste die een veelomvattende theorie over deze cognitieve ontwikkeling ontwierp. Hij bestudeerde deze ontwikkeling bij normale kinderen. Hij veronderstelde dat een kind geboren wordt met aangeboren reflexen en een aangeboren neiging om actief met de omgeving om te gaan. Door interactie met de omgeving en door lichamelijke rijping (vooral van de hersenen) ontstaan volgens hem vanuit die reflexen steeds complexere cognitieve vaardigheden.

Piaget heeft met zijn theorie grote invloed op verklaringen over de wijze waarop een kind zich ontwikkelt. Zijn benadering is echter niet de enige en zijn theorieën zijn later genuanceerd en aangepast.

Adaptatie

Ontwikkeling komt behalve door rijping dus tot stand door contact met de omgeving. Daarom is het hoofddoel van het menselijke denken, de aanpassing aan de omgeving, adaptatie: veranderingen in wijze van denken, om effectief te kunnen functioneren in relatie tot de omgeving. Piaget stelt dat elk levend wezen geboren wordt met de neiging tot adaptatie: aanpassing aan de omgeving. Bovendien heeft de mens de neiging tot organisatie: nieuwe aanpassingen integreren in bestaande systemen. Kennis bestaat volgens Piaget uit structuren of systemen. Leren doe je door jouw systemen aan te passen.

Adapteren is dan het proces waarmee kinderen veranderen in gedrag en denken om effectiever te kunnen functioneren. De invloed van de evolutietheorie van Darwin is duidelijk, al gaat Darwins theorie over de adaptatie wel uit van hele soorten die zich aanpassen aan veranderingen in de omgeving.

Een mooi voorbeeld uit het dagelijks leven: een baby die voor het eerst een hapje vast voedsel krijgt. Tot dan toe was de baby alleen maar gewend aan het zuigen aan een tepel of op een speen om vloeibaar voedsel binnen te krijgen. Met de mondbewegingen die de baby maakt, wordt er meer eten naar buiten geduwd dan naar binnen gewerkt. Na een tijdje leert de baby het hapje wel effectiever met de mond naar binnen te werken. De baby heeft zijn mondbewegingen dus aangepast om het eten in zijn mond te krijgen. Door deze adaptatie kan het kind beter functioneren.

Adaptatie bestaat uit twee complementaire processen: assimilatie en accommodatie. Assimilatie is het proces waarmee bestaande kennis en vaardigheden worden gebruikt in nieuwe situaties. Accommodatie is het proces van aanpassing van bestaande vaardigheden of kennis om met een nieuwe situatie om te kunnen gaan. Bij assimilatie is sprake van aanpassing van het denkschema, terwijl bij accommodatie sprake is van uitbreiding van het denkschema.

Assimilatie

In het voorbeeld gebruikte de baby eerst bestaande mondbewegingen om te zuigen. Accommodatie: de baby moet de bestaande vaardigheden (mondbewegingen) veranderen. Door een continu proces van assimilatie en accommodatie ontwikkelt een kind vanuit aangeboren reflexen een steeds groter aantal vaardigheden dat in allerlei situaties toegepast kan worden. En dat geldt zowel voor het handelen als voor het denken. Ook het denken ontwikkelt zich volgens het principe van assimilatie en accommodatie, aldus Piaget. Maar waarom hebben kinderen de neiging zich steeds verder te ontwikkelen? Er is hier sprake van een zelfregulerend proces dat zorgt voor steeds betere adaptatie. Als het gedrag van het kind in overeenstemming is met de eisen die de omgeving aan het kind stelt, dan ontstaat er evenwicht (**equilibrium**).

Een kind heeft steeds de neiging om disbalans op te lossen en doet dat door assimilatie en accommodatie. Bijvoorbeeld: een jong kind dat plezier beleeft door van alles in zijn mond te stoppen zal die kennis herzien wanneer hij op het strand een hapje zand in de mond gestopt heeft. Ander voorbeeld, maar dan op het gebied van denken: een beginnende leerkracht zal zijn aanpak moeten herzien als de resultaten ervan tegenstrijdig zijn met zijn bedoelingen. **Equilibratie** geldt dus zowel voor het handelen als voor het denken.

Piaget beschrijft diverse stadia van cognitieve ontwikkeling.

De volgorde van die stadia ligt vast, maar de snelheid waarmee ze worden doorlopen varieert per individu en per cultuur.

De vier hoofdstadia zijn:

De sensomotorische periode (0-2 jaar).

Piaget verdeelt deze periode in zes substadia van in totaal twee jaren. In deze periode ligt de nadruk van het cognitief functioneren op motorische reacties naar aanleiding van sensorische indrukken: het kind reageert motorisch op wat het waarneemt. Voor het kind bestaan dingen alleen maar als hij ze kan zien. Als dingen verstopt zijn, dan zal hij pas gaan zoeken vanaf ongeveer anderhalf jaar. Het kind leert een onderscheid te maken tussen zichzelf en de omgeving. Door interactie met de omgeving worden vroege schema's aangepast aan nieuwe situaties.

2 De preoperationele periode (2-7 jaar).

Het denken van het kind wordt geleidelijk minder egocentrisch. Het is in staat om dingen van verschillende kanten te bekijken. Het denken is aanvankelijk niet logisch en systematisch. Pas rond het zevende jaar ontstaat de mogelijkheid om consistent logisch en systematisch te denken. Kenmerkend voor deze periode zijn:

- **Egocentrisme:** Het denken van het kind centreert zich rond de eigen persoon. Ook neemt hij waar vanuit het eigen gezichtspunt en is dus nog niet in staat om zich in het perspectief van de ander te verplaatsen. Egocentrisme is duidelijk iets anders dan egoïsme.
- **Animisme:** De neiging om leven toe te kennen aan niet-levende dingen. Bijvoorbeeld: het kind dat zegt dat de stoel waar het tegen aanloopt hem pijn doet.
- **Artificialisme:** De neiging om te geloven dat alle dingen door de mensen zijn gemaakt. Bijvoorbeeld: een kind dat voor het eerst bergen ziet en dan zegt: "Kijk, papa gemaakt!"
- **Realisme:** De neiging om psychische fenomenen als gedachten en dromen als fysische realiteiten te zien. Bijvoorbeeld: wanneer kinderen denken dat dromen van buiten komen. Piaget heeft in talloze experimenten met kinderen de ontwikkeling van een aantal elementen van logisch denken in kaart gebracht. De belangrijkste begrippen die hij onderzocht zijn: rangorde, categorieën, en conservatie van aantal, volume en gewicht. Het preoperationele kind beheerst deze begrippen nog niet. Bijvoorbeeld: in een proefje toont Piaget aan, dat wanneer een smal hoog glas gevuld wordt met water, en een breed laag glas gevuld met evenveel water, het kind zal zeggen dat er in het hoge glas meer water zit. Het denken richt zich dus op één dimensie. In de concreet-operationele periode leert het kind hiermee om te gaan.

3 De concreet-operationele periode (7-11 jaar).

Het egocentrische van de vorige periode verdwijnt geleidelijk uit het denken van het kind, en hij leert nu om een situatie van verschillende kanten te bekijken. Hij leert om veranderingen in te schatten en er logisch mee om te gaan. Dat lukt voorlopig het best wanneer hij kan werken met concreet materiaal.

4 De formeel-operationele periode (vanaf 11 jaar).

Het kind is nu in staat om zonder concreet materiaal, abstracte problemen op te lossen. Kortom, het abstract-logische denken komt tot ontwikkeling. In deze periode ontstaat het vermogen om logische denkoperaties uit te voeren met hypothetische gedachten: "Stel je voor dat ..."

Kanttekeningen

Kanttekeningen bij Piaget. Het is maar de vraag of Piaget zo ingenomen zou zijn met de periodes die we naar aanleiding van zijn theorie gewend zijn te gebruiken. Het lijkt er daarbij op of er sprake is van een onafhankelijke ontwikkeling zonder invloeden van de omgeving. Piaget zou beslist flexibeler met deze leeftijdsindelingen omspringen dan de opsomming suggereert. Immers, de invloed van de omgeving, bijvoorbeeld de school, heeft wel degelijk een grote invloed op de ontwikkeling. Een 'rijke' omgeving zal de ontwikkeling versnellen, een 'arme' omgeving zal het proces vertragen. Medewerkers en navolgers van Piaget hebben inmiddels veel van zijn opvattingen voor het onderwijs bewerkt. We onderschrijven de opmerking in *Ontwikkelingspsychologische visies* (Van Oers, 2004) dat de les die uit Piagets theorie getrokken kan worden in het kort neerkomt op: "het heeft geen zin kinderen van alles te leren waar ze (nog) geen begrip voor hebben en ook niet kunnen hebben, simpelweg omdat het niet in hun wereldbeeld past." Toch gebeurt dat maar al te vaak, thuis en op school; niet in de laatste plaats omdat kinderen ouders en leerkrachten op het verkeerde been kunnen zetten ("je zou haar eens moeten horen; zulke moeilijke woorden als ze al gebruikt"). Vergis u niet, zou Piaget zeggen: "dat hoeft niet te getuigen van de werkelijkheid, maar ook het omgekeerde geldt: het corrigeren van 'foute' en het aanleren van 'goede' antwoorden betekent nog niet per definitie dat er begrip wordt bijgebracht." In navolging van Piaget moet je je bewust blijven van het gegeven dat in interactie met de omgeving het kind zelf zijn realiteit construeert en reconstrueert. Als leerkracht moet je dus net zo creatief en adaptief zijn als de kinderen.

Het werk van Piaget heeft tot op heden nog steeds grote invloed op de verklaringen van de kinderontwikkeling. Er is ook kritiek. Andere onderzoekers bijvoorbeeld toonden aan dat kinderen sommige vaardigheden vroeger bezaten dan Piaget veronderstelde. Ook de stapsgewijze ontwikkeling van periode naar periode blijkt lang niet altijd zo keurig te verlopen. Kinderen kunnen met de ene vaardigheid soms in een ander stadium zitten dan met een andere vaardigheid. Andere onderzoekers ten slotte toonden ook aan dat kinderen veel meer aangeboren vermogens hebben om de omringende wereld te begrijpen dan Piaget aannam.

Vygotsky: ontwikkeling in sociaal-culturele activiteiten

De Russische psycholoog Lev Vygotsky (1896-1934) publiceerde in zijn korte leven meer dan 180 boeken, artikelen en onderzoeken. Hij was een joodse man die in zijn 38-jarige leven veel moeilijkheden ondervond om goed onderwijs te krijgen, toegelaten te worden op de universiteit en zijn theorieën geaccepteerd te krijgen binnen de heersende politieke dogma's. Zijn theorieën werden dan ook aanvankelijk in de Sovjet-Unie verboden en werden pas in de jaren vijftig weer toegankelijk. Uit onvrede over de twee heersende benaderingen (de positivistische benadering, waarin het gaat om het kunnen verklaren van menselijk gedrag puur als oorzaak-gevolg, en de interpretatieve benadering, waarin betekenis geven en verwerken van subjectieve ervaringen centraal staat) wilde hij de twee benaderingen combineren tot één benadering. Betekenisverlening was voor Vygotsky daarbij het verklarend principe. Daarmee zou het uitgangspunt van zijn theorie niet het menselijk individu zijn, maar de interacties tussen mensen via activiteiten en communicatie.

Voor Vygotsky ontwikkelt het individu zich via een proces, waarin de interactie met de sociaal-culturele omgeving de hoofdrol speelt. Net als Marx ziet Vygotsky de mens als een wezen dat van nature sociaal is. Hieruit volgt, dat de mens een product is van de wisselwerking tussen biologische kenmerken van het individu enerzijds, en de activiteiten in de sociaal-culturele omgeving anderzijds. Ontwikkeling van het individu staat voor Vygotsky dus centraal. De cultuur speelt volgens hem bij die ontwikkeling echter een grote rol.

Een belangrijk concept in het werk van Vygotsky is interiorisatie: het proces waarin het individu 'ingroeit' in de cultuur, ofwel: het proces waarbij individuen zich ontwikkelen tot zelfstandige deelnemers aan de cultuur. Opvallend daarbij is dat Vygotsky stelt dat er geen sprake is van overdracht van een activiteit van sociale omgeving naar kind.

Hij ziet dit proces meer als een co-instructie van het kind en anderen uit zijn omgeving: beide partijen leveren een bijdrage aan het uiteindelijke resultaat. Door deelname aan het sociale verkeer maakt het kind zich allerlei kennis eigen die in de geschiedenis maatschappelijk verworven is. Deze ontwikkeling verloopt van

lagere naar hogere processen, waarbij Vygotsky een onderscheid maakt tussen een natuurlijk geheugen en een hoger abstract geheugen.

De cognitieve ontwikkeling ziet Vygotsky dan ook als een dynamisch proces waarbij er een constante wisselwerking bestaat tussen rijping en leren. Vygotsky stelt dat een kind niet alleen bestaat uit wat hij van nature heeft meegekregen, maar ook niet alleen uit toevallige leefomstandigheden. Afnemen van tests is volgens hem dan ook onnodig omdat het momentopnames zijn die bovendien suggereren dat verandering niet meer mogelijk is! Aanleg is niet alléén bepalend voor de verdere levensloop, en ook milieu is niet helemaal bepalend voor de verdere levensloop, aldus Vygotsky.

Vygotsky beschrijft vervolgens twee c.q. drie ontwikkelingsniveaus:

1 De zone van de actuele ontwikkeling

Hierbij gaat het om datgene wat een kind op dit moment kan zónder hulp van anderen, dus wat het zelfstandig beheerst.

2 De zone van de naaste ontwikkeling

Hierbij gaat het om datgene wat een kind nog niet zelfstandig kan, maar al wél beheerst met de hulp van anderen. Het kind staat op het punt een volgende stap in de ontwikkeling te maken. Het kan deze hobbel nemen met een beetje hulp (bijvoorbeeld: veters strikken als de juf helpt). Dit is waar de aandacht van ouders en leerkrachten naar uit moet gaan. Hier ligt voor de leerkracht het aangrijpingspunt waar hij zich op moet richten. In deze fase vinden het echte leren en de echte ontwikkeling plaats, aldus Vygotsky. Als het kind deze zone van naaste ontwikkeling eenmaal beheerst, is het weer op een hoger intellectueel niveau. Daarmee wordt de zone van naaste ontwikkeling weer een zone van actuele ontwikkeling en ontstaat er een nieuwe zone van naaste ontwikkeling. Er is sprake van interactie tussen kind en volwassene, of tussen kind en kind dat al verder is in zijn ontwikkeling. 'Imitatie' is in dit verband geen na-apen, maar meedoen in al bestaande sociaal-culturele activiteiten, zoals kinderen die 'dokterje spelen'. Bij zulke activiteiten leren kinderen steeds beter deelnemen aan nieuwe handelingen binnen een bepaalde context.

3 De Zone van het Ontologisch Veiligheidssysteem (Z.O.V.) toegevoegd door Emiel van Doorn

Deze zone omvat alle (denk-)handelingen die een individu, ook met de hulp van een ander, niet kan verrichten. Iemand toch aanspreken in deze zone betekent dat we hem beschadigen. De opvoerder kan hem immers geen vangnet aanbieden als hij faalt. Ook met de geboden hulp zal hij falen, hetgeen het basisvertrouwen van het individu in zijn omgeving ernstig verstoort.

Taal

De taal speelt bij dat hele ontwikkelingsproces een belangrijke rol, omdat door taal allerlei vormen van menselijk bewustzijn ontstaan. Door de taal kan de mens waarnemingen ordenen en zich losmaken van de feitelijke, zichtbare wereld (Verhulst, 2008). Vygotsky gebruikt bewust het woord 'zone', omdat hij ontwikkeling niet beschouwt als een punt op een schaal, maar als een doorgaande lijn van gedrag en rijping. Je zou dan ook kunnen stellen dat kinderen geen ontdekkingen doen die helemaal nieuw zijn, maar dingen ontdekken die al bekend zijn bij anderen. Vygotsky benadrukt in dit proces de rol van de begeleidende volwassene. Volwassenen kunnen namelijk helpen de kloof te overbruggen tussen wat het kind op een bepaald moment zelf kan en waar het (met hulp) toe in staat is.

Russische onderwijspsychologie

De Russische psycholoog Vygotzky stelde in tegenstelling tot Piaget niet het bereikte denkniveau van de leerling centraal in zijn theorie, maar de sociale interactie tussen leerkracht en leerling. Volgens hem zijn alle psychische processen van origine sociaal: toen in de geschiedenis van de mensheid gezamenlijke arbeid ontstond, ontstond tevens de behoefte aan communicatie en wederzijdse beïnvloeding, met de taal als onmisbaar instrument. Kinderlijke psychische processen spelen zich volgens Vygotzky af tussen een kind en een volwassene of tussen kinderen onderling. Bij Piaget zou men daarentegen kunnen zeggen: tussen kind en materie. Ontwikkeling is in de theorie van Vygotzky een verinnerlijking van wat eerst relationeel was. Bij Piaget is ontwikkeling een verinnerlijking van wat eerst handeling was. Het is begrijpelijk dat bij Vygotzky daardoor de taal als een kind die eenmaal beheerst een geweldige stoot geeft om cognitief verder te komen: volwassene en kind kunnen over cognitieve problemen praten. Bij Piaget niet, want materie kan niet praten, bij hem gaat het om doen.

Piaget heeft zelfs gewaarschuwd dat men moet oppassen kinderen te confronteren met denkproblemen waar ze nog niet aan toe zijn. Omdat zij toch een oplossing zoeken voor het gestelde probleem komen zij misschien tot verkeerde inzichten die het verdere verloop van de natuurlijke ontwikkeling kunnen verstoren.

Volgens Vygotzky is een goede leerkracht een leerling steeds een stapje voor in de door hem genoemde zone van de naaste ontwikkeling. Wood en Middleton hebben het over de 'regio waar een zich ontwikkelend kind openstaat voor instructie'. In de regio ervoor heeft hij geen instructie meer nodig. Die eraan ligt nog te ver. Maar net die ene stap vooruit, dáár is de plaats van de leerkracht. Die komt met stof die leerlingen net niet kunnen begrijpen. Er ontstaat een conflictsituatie, waarin hetgeen de leerling al wel kan en weet niet past bij deze nieuwe stof. In Piagetiaanse zin zou men het hierbij kunnen laten. Als hij of zij eraan toe is komt de leerling nu uit zichzelf tot accommodatie, tot herstructurering van de denkoperaties. Zo niet, dan was de stof te vroeg gegeven. In Vygotzky's opvatting en bijvoorbeeld ook die van de Amerikaan Bruner, moet er nu een expliciet modellingsproces op gang komen. De leerkracht laat zien hoe men de opgave moet plaatsen ten opzichte van het eerder geleerde. Hoe men hem aanpakt en toetst of de gekozen strategie en gevonden oplossing juist zijn. Hij geeft kortom een demonstratie van executive control.

Dit kan bij klassikaal onderwijs natuurlijk ingewikkeld zijn, doordat voor verschillende groepen kinderen de naastgelegen ontwikkelingszone verschillend kan zijn.

Dan is de beurt aan de leerlingen. De leerkracht zegt niet wat de leerling moet doen, maar corrigeert zo nodig door nieuwe demonstratie. Zo ontstaat een stadium waarin de executive control door leerkracht en leerling samen wordt uitgeoefend. Tot tenslotte door verinnerlijking van wat eerst werd nagedaan de verantwoordelijkheid steeds meer naar de leerling verschuift en de controle geheel aan hem- of haarzelf kan worden overgelaten. De leerkracht kan dan slechts aanmoedigend op de achtergrond blijven alvorens weer met nieuwe leerstof te komen. Zo blijft de leersituatie dus een stimulerend mengsel van afwisselend niet snappen en wel snappen.

Als men de opvatting van Condry (Volgens J.C. Condry moeten kinderen eerst de gelegenheid krijgen een beetje te exploreren en dat de juiste oplossing niet altijd meteen op de voorgrond moet staan) dan zit het verschil daarin dat men volgens hem leerlingen eerst de kans moet geven 'eigen' oplossingen te bedenken en in de opvatting van Vygotzky meteen begint met demonstratie van het 'juiste'. Bij de Vygotzkyaanse aanpak ligt de sleutel om vooral leerstrategieën over te dragen.

De theorie van Galperin en de trapsgewijze ontwikkeling van mentale handelingen waarin vijf niveaus worden onderscheiden.

1. De eerste stap is de oriëntatie. Wat is het doel van de gehele handeling? Kan de handeling worden uitgewerkt in deelhandelingen? Welke methode kan worden toegepast om de handelingen te leren?
2. De tweede stap is het uitvoeren van de handeling in materiële deelstappen en ten slotte in zijn geheel. Er wordt dus gebruikgemaakt van materiaal.
3. Bij de derde stap worden de materiële deelstappen en de hele handeling verbaal begeleid. Eerst met de objecten en ten slotte zonder de objecten. De stappen worden eenvoudiger.
4. De vierde stap is het uitvoeren van de handeling zonder objecten en met onhoorbare innerlijke spraak. Er kunnen verkortingen zijn, deelhandelingen kunnen geautomatiseerd zijn.
5. In de vijfde stap is de handeling verinnerlijkt. Er zijn sterke verkortingen, of er is zelfs direct resultaat. De handeling kan in een andere context worden uitgevoerd.

De Rus Pjotr Jakovlevitsj Galperin bouwde de theorie van Vygotsky verder uit voor het onderwijs. Ook hij ging ervan uit dat denkprocessen (mentale handelingen) ontstaan uit het concrete doen (materiële handelingen). Galperin legde echter als het ware ook de weg terug af: de mentale handelingen hebben altijd als uiteindelijk doel om iets in de realiteit te veranderen en lopen dus altijd weer uit op materiële handelingen. Die kunnen weer verinnerlijkt worden tot mentale handelingen, enzovoort. Galperin zag het denk- proces als een oriënterend gedrag dat tot inzicht moet leiden welk praktisch handelen er nodig is. Zijn didactiek is er vooral op gericht leerlingen de aspecten van deze oriëntatie bij te brengen als belangrijkste leerstrategie.

Niet altijd leidt de oriëntatie door mentaal handelen tot concreet handelen. Het kan ook een mentaal proces blijven, zoals wanneer uit bepaalde gegevens uit het hoofd een uitkomst wordt berekend, zonder dat daar ver- der iets mee wordt gedaan.

Interactie wil zeggen dat bij menselijk gedrag een ver- schijnsel zich zelden geïsoleerd voordoet, maar een facet is in een samenspel tussen mensen onderling of tussen mens en materiële omgeving.

Theorieën als die van Vygotsky en Galperin zijn kenmerkend voor de moderne onderwijspsychologie, waarbij men ervan uitgaat dat zowel kenmerken van de leerlingen als die van de leerkracht en de leerstof het effect van het leerproces bepalen. Uit deze tekst is duidelijk geworden dat ook in de onderwijspsychologie het interactionistische denken is doorgedrongen.

Enkele verschillen tussen Vygotsky en Piaget

- Piaget: belangrijk is wat zich afspeelt tussen kind en materiaal.
Vygotsky: belangrijk is wat zich afspeelt tussen kind en ander mens.
- Piaget ontwikkeling is verinnerlijking van wat eerst een kinderlijke handeling was.
Vygotsky: ontwikkeling is wat eerst een kinderlijke ervaring met een ander mens was.
- Piaget: taal speelt een ondergeschikte rol.
Vygotsky: taal speelt een belangrijke rol.
- Piaget: ontwikkeling maakt leren mogelijk, de leerkracht is slechts aangever.
Vygotsky: leren maakt ontwikkeling mogelijk, de leerkracht kan een kind vooruit helpen.
- Piaget: de leerkracht kan slechts aansluiten bij waar een kind gezien zijn ontwikkeling aan toe is.
Vygotsky: de leerkracht moet de leerling altijd een stapje voor blijven in de zone van de naaste ontwikkeling.

Bronnen:

- De Bruyckere, P., Hulsif, C., Missinne, L., Bijna alles wat je moet weten over Psychologie van kinderen en jongeren, Lannoo Campus, isbn: 978492873040 (2021)
- Hooimaaiers, T., Stokhof, T. Verhulst, F., Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten in het BAO, Van Gorcum, isbn 9789023256328, (2019)
- Kohnstam, R., Kleine ontwikkelingspsychologie, Deel I, Het jonge kind, 2009 Bohn Stafleu Van Loghum, ISBN: 978 90 313 6160 1
- Kohnstam, R., Kleine ontwikkelingspsychologie, Deel II, De schoolleeftijd, 2009, Bohn Stafleu Van Loghum, ISBN: 978 90 313 6161
- Kohnstam, R., Kleine ontwikkelingspsychologie, Deel III, De puberjaren, 2009, Bohn Stafleu Van Loghum, ISBN: 978 90 313 6162 5

Het sociaal constructivisme

Het sociaal constructivisme is een 'moderne' leertheorie die ervan uitgaat dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving en dat sociale processen hierbij een prominente rol spelen. Kennis wordt door ieder mens op een eigen wijze geconstrueerd, waarbij men sterk wordt beïnvloed door de reacties en opvattingen in de sociale omgeving.

In de vertaling van het sociaal constructivisme naar de dagelijkse lespraktijk vormt het leren als een sociaal proces het uitgangspunt.

Voor de leesbaarheid van de tekst praten we hier over begeleiders en kinderen. Hiermee worden alle leersituaties bedoeld zoals die te vinden is bij docenten-kinderen, ouders-kinderen, begeleiders-cliënten etc.

*Ontwikkelen en leren
doe je **samen**.*

*Geniet elke dag weer
van de ontwikkeling
van jezelf en die van
de ander!*

StiBCO

'Leren is een WERKwoord'

Belangrijke argumenten om kinderen zoveel mogelijk hun eigen leren te laten vormgeven komen voort uit de constructivistische leertheorieën. De centrale aanname van de constructivistische theorie is dat het verwerven van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van een directe overdracht van kennis door de docent, maar eerder het resultaat van (constructieve) denkactiviteiten van de kinderen zelf: we leren door nieuwe informatie te verbinden aan wat we al weten (voorkennis).

In de constructivistische opvatting moeten de kinderen de informatie zo ordenen dat die voor hen relevant en bruikbaar is. Het aandeel van de docent dient te bestaan uit het scheppen van optimale omstandigheden voor het leerproces. De docent stimuleert, biedt een heldere structuur en gaat na of de kinderen de aangeboden informatie ook werkelijk opgenomen hebben.

De interactie- en onderwijsmethodiek **Mediërend Leren** is gebaseerd op de (sociaal) constructivistische opvattingen over leren. Het leerproces kan gestuurd worden door taken die de kinderen in de gelegenheid stellen om op een constructivistische wijze kennis en vaardigheden te verwerven en te verwerken.

Sociale competentie → waarom vindt de politiek sociaal constructivisme belangrijk?

(Uitgangspunten gedefinieerd als bodem van het onderwijsveranderingsproces)

- Zelfvertrouwen opbouwen
- Begrip opbrengen voor anderen
- Verantwoordelijkheid nemen voor het eigen handelen
- Zelfsturend, zelflerend vermogen aankweken
- Zicht hebben op je eigen keuzemogelijkheden
- Je eigen sociale netwerken van vrienden en relaties uitbouwen
- Inzicht hebben in wat anderen van je verwachten
- Het vermogen hebben om samen te werken

Welzijnnota: naar eigen vermogen (1994, Min. WVS en OenW)

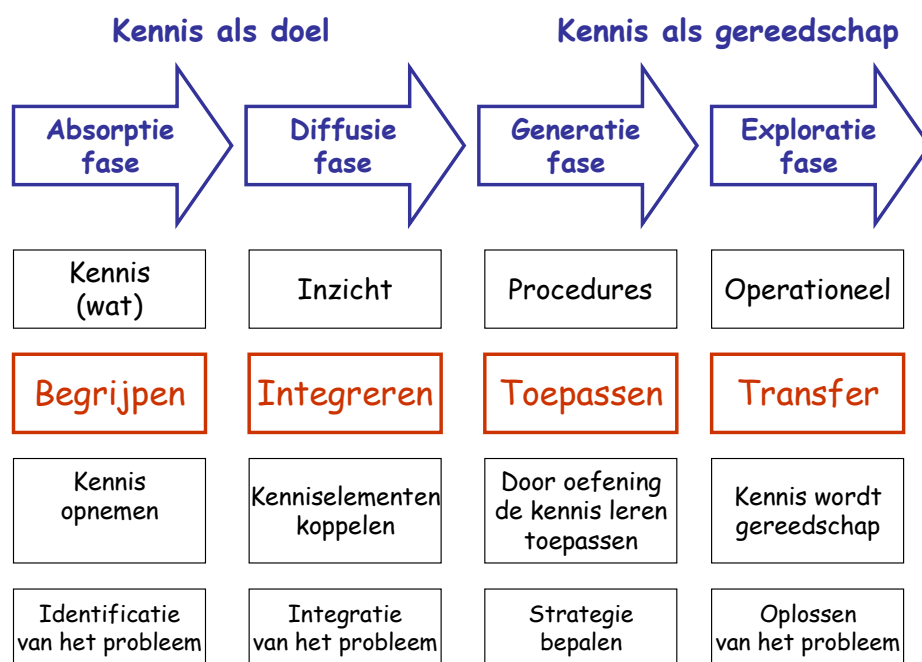
Krachtige kenmerken van het Sociaal constructivisme

- Het kind heeft invloed op het eigen leerproces
- Er wordt aangesloten bij eerder verworven kennis (voorkennis)
- Nieuwe kennis is betekenisvol
- De motivatie vergroot, omdat de kinderen actief betrokken bij het proces betrokken zijn
- Men sluit aan bij het ontwikkelingsniveau en tempo van het kind
- Kennis wordt gereedschap en is in andere contexten te gebruiken (transfer)
- Het kind ontwikkelt betekenisvolle competenties
- Er wordt een hoger leerrendement gehaald
- Het kind ontwikkelt zelfreflectie
- De docent is begeleider, geen stuurder
- De inzet van docenten is betekenisvol

Samenvatting: Sociaal constructivisme als oplossing?

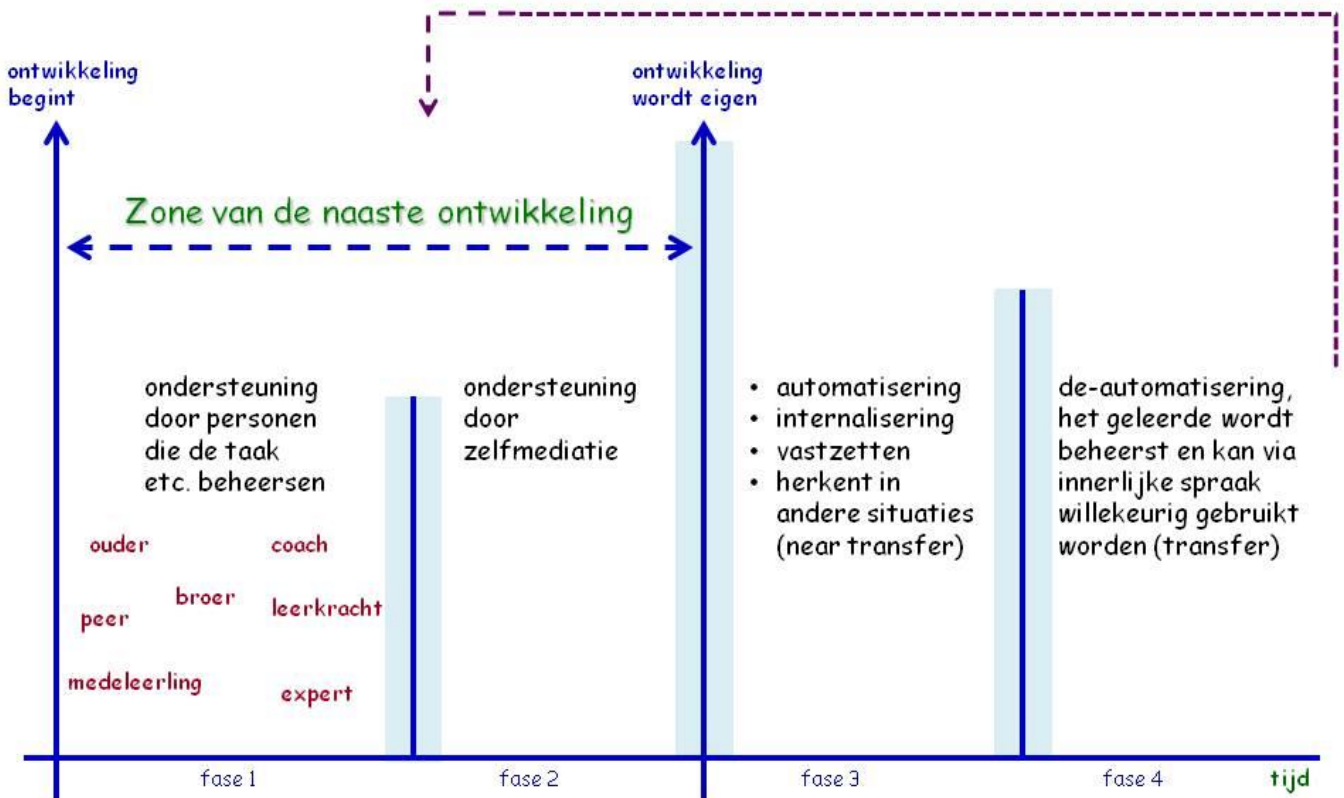
- Het Sociaal constructivisme gaat ervan uit dat veel wat kinderen leren, *actief* door henzelf wordt geconstrueerd.
- Een kind *koppelt* nieuwe kennis aan bestaande voorkennis.
- Kennis en vaardigheden worden daarbij gebonden aan ervaringen in een *specifieke context*.
- Vervolgens wordt die kennis dan weer toegepast in *andere contexten*.
- Het Sociaal constructivisme gaat ervan uit dat mensen het niveau van begrijpen op die manier steeds verder *verfijnen*.
- In de loop van dit proces ondergaat kennis dus een aantal *fasen*. (**De 4 fasen van de kennisstroom!**)
- De *zone van de naaste ontwikkeling* is de 'crux' van het sociaal constructivisme!! (**Vygotsky**)

De 4 fasen van de kennisstroom



Bron: gebaseerd op artikel van TSM onderwijsconsult e.a..

Zone van de naaste ontwikkeling



©StiBCO/Evd

Problemen m.b.t. invoering van onderwijsmethodieken als Mediërend Leren

School en leerling drijven steeds verder uit elkaar

De schoolorganisatie als probleem

1. We moeten het nu eenmaal zo doen (inspectie, leerlijnen, kerndoelen, politiek etc.) en we mogen het niet anders doen want dan.....
2. Single loop leren: de organisatie blijft oplossingen zoeken binnen het huidige denkkader (leerlingen sanctioneren i.p.v. uitdagen)
3. Men denkt in belemmeringen niet in mogelijkheden
4. Er is een beperkte bereidheid tot veranderen bij docenten
5. De compromiscultuur in het onderwijs maken vernieuwingen tot slappe aftreksels (theezakjes methodiek)

Lev Vygotsky en de ZNO

• Pak je de signalen en hints op van het kind i.p.v. de door jouw gewenste signalen?!



• Het kind mag de leerervaring opdoen en het resultaat aan zichzelf toeschrijven.
 • Voorkom dat je het denkproces over neemt, inzicht krijgen en geven en vervolgens aansluiten
 • Niet de situatie overnemen t.b.v. het goede resultaat van het eindproduct.

©StiBCO/Evd

LEV SEMJONOVITSJ VYGOTSKY

Лев Семёнович Выготский (Vorsja, 17 november 1896 - Moskou, 11 juni 1934) was een Russisch psycholoog en filosoof van Joodse afkomst)



Het constructivisme en sociale interactie

Vygotsky als representant van het sociaal constructivisme

- ✓ De kern van Vygotsky's theorie is de integratie van interne en externe aspecten van het leren (ook wel internalisatie genoemd) en de nadruk die de sociale leeromgeving speelt bij dit proces.
- ✓ Volgens Vygotsky komt het denken van het kind tot stand door *handelingen en taal van anderen* bij te wonen en eraan mee te doen. De inhoud van deze sociale interacties die hierbij plaatsvinden, wordt langzamerhand geïnternaliseerd.
- ✓ Volgens Vygotsky is individuele cognitie van oorsprong sociaal. De strategieën die een persoon hanteert, zijn de weerspiegeling van dezelfde strategieën die de persoon tijdens *sociale interactief* heeft waargenomen.
- ✓ *Verbalisering* van het handelen speelt een belangrijke rol in het internalisatieproces.
- ✓ Vygotsky hanteert de term "*gereedschap*" als middel van het kind om zijn handelen te reguleren.

TAAL (Vygotsky)

1. Taal helpt de werkelijk te ordenen
2. Taal maakt ons (door de interactie met anderen) sociaal
3. Taal 'bemiddelt' tussen de mensen en hun cultuur

Taal 'bemiddelt' tussen de mensen en hun cultuur

Centraal is het gegeven dat woorden (tekens) en betekenis niet samenvallen. Daardoor is het mogelijk dat de taal de wereld helpt ordenen zonder dat de betekenissen definitief vastliggen. Er is dus ruimte voor andere interpretaties en eigen zingeving.

Fasen:

1. Periode van net leren praten, het spontaan gebruiken van de taal
2. Taal gaat het eigen handelen sturen, eerst is die sturing nog sociaal. Ouders, vriendjes, spelregels etc. beïnvloeden via de taal het gedrag.
3. De fase waarin het kind tegen zichzelf gaat praten, externe sturing van eigen handelen
4. Internalisering van de spraak, er ontstaat een verkorte innerlijke spraak die het denken mede gaat sturen.
Bewust nadenken, over dingen, maar ook over hoe je zelf leert, is vanaf dat moment mogelijk.

Onmisbaar voor elke ontwikkeling is een omgeving die je uitdaagt!!

Voor fase 4 is een omgeving noodzakelijk die je uitdaagt om nieuwe betekenissen te verkennen en de ruimte laat benutten die nodig is voor eigen interpretatie. Zo word je een zelfstandige denker.

Emiel van Doorn, StiBCO 2020



Vygotzky en de ontwikkeling van het gehandicapte kind

Een van de rode draden in Vygotzky's korte beroepsleven, tussen zijn afstuderen in 1917 en zijn dood in 1934, was zijn bemoeienis met het in zijn ontwikkeling belemmerde kind. Volgens zijn dochter Gita begon deze bemoeienis al vrij snel nadat Vygotzky was afgestudeerd. Zo zette hij in Gamel, de stad waar hij opgegroeide, rond 1920 een psychologisch laboratorium op, diagnosticeerde kinderen en zette anderen aan om een schoolbegeleidingsdienst 'avant la lettre' op te richten. Zo ging Vygotzky's praktische betrokkenheid bij het lot van gehandicapte kinderen van meet af aan hand in hand met een diepgaande theoretische belangstelling voor wat toen genoemd werd 'De afwijkende ontwikkeling'. Deze combinatie van praktische bemoeienis en theoretische doordenking heeft hij tijdens zijn leven steeds vastgehouden.

Het is zelfs heel waarschijnlijk dat Vygotzky's werk met gehandicapte kinderen een belangrijke voedingsbodem is geweest voor zijn theorie over de door de taal gemedieerde ontwikkeling van de psychische functies (Beijn, e.a. 1983, Van der Veer en Valsiner, 1991, Vygodskaja en Lifanova, 1996).



Vygotzky kwam in 1924 vanuit Gamel naar Moskou en ging daar vrijwel meteen een belangrijke rol spelen in het opzetten van een 'nieuwe', marxistisch georiënteerde psychologie. Hij trok ook de consequenties daarvan voor de studie en de behandeling van het kind met een handicap, het terrein van de defektologie. Vygotzky trok ten strijde tegen de medisch georiënteerde, uit Duitsland afkomstige heilpedagogiek die in die tijd de zorg voor het gehandicapte kind in Rusland domineerde. Hij toonde reeds begin jaren 20 de principiële fout aan om de pedagogiek van het gehandicapte kind te oriënteren op ziekte. Vygotzky stelde dat de opvoeder het gehandicapte kind niet moet zien als een ziek kind, maar als een kind met mogelijkheden dat recht heeft op dezelfde opvoeding als het normale kind. Immers, het defect - blindheid, doofheid, zwakzinnigheid - is als zodanig niet het probleem voor het kind, maar wel de gevolgen daarvan voor de relaties van het kind met de mensen en de wereld om hem heen en bijgevolg voor zijn opvoeding en onderwijs. In de medisch georiënteerde heilpedagogiek verloor men volgens Vygotzky uit het oog '... dat een organisch defect bij de mens in tegenstelling tot een defect bij een dier nooit direct invloed kan uitoefenen op de persoonlijkheid (...) omdat tussen de wereld en de mens nog de sociale omgeving staat, die alles wat uitgaat van de mens naar de wereld en van de wereld naar de mens interpreteert en richt ...' (Vygotzky, 1983: p. 63-64).

Enkele jaren later vatte Vygotzky zijn theorie, waarvan de grondgedachte al in bovenstaand citaat uit 1924 besloten ligt, als volgt samen. '... In het proces van de culturele ontwikkeling verwerft het kind niet alleen de inhoud van culturele ervaring, maar ook de werkwijzen en methoden van cultureel gedrag en denken: het verwerft speciale, culturele middelen, gecreëerd door de mensheid in het proces van de historische ontwikkeling, bijvoorbeeld taal, wiskundige symbolen, en dergelijke. Het kind leert tekens functioneel te gebruiken als middel voor de uitvoering van deze of gene psychologische operatie. Derhalve gaan elementair-primitieve gedragsvormen over in gemedieerde culturele handelingen en processen. Afwijkingen van de culturele ontwikkeling van het mentaal geretardeerde en lichamelijk gehandicapte kind bestaan daarin dat het kind in een van de stadia van zijn culturele ontwikkeling stil staat of (deze) vertraagd doormaakt ...' (Vygotzky, 1983: p. 327).

In het bovenstaande citaat gaat Vygotzky uit van twee ontwikkelingslijnen: de biologische en de culturele ontwikkelingslijn. In de ontwikkeling van een normaal kind grijpen de twee ontwikkelingslijnen op een gecompliceerde dynamische wijze in elkaar en zijn nauwelijks te onderscheiden. Maar bij een gehandicapt kind is het juist het defect dat maakt dat de twee ontwikkelingslijnen in meer of mindere mate uit elkaar gaan. De beschikbare culturele middelen zijn in de fylogeneze - de afstemming van organismen in al hun verscheidenheid - afgestemd geraakt op een meer of minder biologisch stabiel type mens, en voor en door dat type mens ontwikkeld. In het geval van het gehandicapte kind bestaat een gebrek aan overeenstemming tussen de atypische ontwikkeling veroorzaakt door een defect en de beschikbare culturele middelen. Bijgevolg moeten speciale middelen worden ontworpen voor de culturele ontwikkeling van het gehandicapte kind, opdat stilstand of vertraging in de ontwikkeling zo veel als mogelijk worden voorkomen. Zulke middelen zijn bijvoorbeeld het brailleschrift voor blinden en de gebarentaal voor doven.

In de afwijkende ontwikkeling kunnen we veranderingen observeren in periodisering, tempo en kwaliteit van iedere ontwikkelingsfase. Het resultaat is een specifieke structuur van de ontwikkeling van het kind met een handicap. De studie van het gehandicapte kind moet volgens Vygotzky gericht zijn op positieve, creatieve aspecten van de atypische ontwikkeling. Ieder defect schept stimuli voor compensatie. Daarom mag de studie van het gehandicapte kind er niet toe beperkt worden de mate en de ernst van het tekort vast te stellen (kwantitatieve benadering), maar is het absoluut noodzakelijk de compensatoire processen in de ontwikkeling van het kind te blijven zien en te bestuderen (kwalitatieve benadering). Vygotzky stelde dat de ontwikkeling, gecompliceerd door een handicap, altijd en in alle omstandigheden een creatief (lichamelijk en psychologisch) proces vertegenwoordigt. Met de studie van deze processen dient de defektologie zich bezig te houden.

Concluderend stelt Vygotzky dat de sociaal-maatschappelijke doelen dezelfde zijn voor het gehandicapte en voor het normale kind. Alleen de wegen ernaartoe verschillen wezenlijk. Wat betreft de taak van het speciale onderwijs stelt Vygotzky dat deze in het bijzonder ligt op het terrein van de ontwikkeling van de hogere psychische functies. Verschillende keren wijst Vygotzky erop dat het speciale onderwijs niet beperkt moet blijven tot het onderwijzen van eenvoudige handvaardigheden. In het bijzonder in het onderwijs aan mentaal geretardeerde kinderen moet getracht worden kinderen vormen van abstract denken bij te brengen. Van groot belang daarbij is het kindercollectief (Vygotzky, 1983: p. 196-218).

Vygotzky heeft de defektologie in Rusland zowel praktisch als theoretisch sterk beïnvloed. Hij was de oprichter van het onderzoeksinstituut in Moskou dat tot op de dag van vandaag een centrale rol in de defektologie vervult. De defektologie wordt derhalve gekenmerkt door een defektorientatie in combinatie met een uitgesproken optimistische visie op de sociale opvoeding van het kind en zijn ontwikkelingsmogelijkheden. Deze benadering is zeer vruchtbaar gebleken in het speciale onderwijs in Rusland.

Een van de consequenties van Vygotzky's visie voor het onderwijs is de grote aandacht voor de taalontwikkeling bij kinderen en de nadruk op de systematische overdracht van begrippen. In het programma Omringende wereld voor kinderen met leermoeilijkheden laten we zien hoe daar met deze groep kinderen aan wordt gewerkt.

Omgang of sociale interactie neemt in Vygotzky's theorie een belangrijke plaats in. In de sociale interactie ontstaan de hogere psychische processen als logisch denken en herinneren.

Een kennismaking met twee Russische onderwijsprogramma's, SLO (2003)

Vygotsky en sociale cognitie

Definitie

Het sociaal cognitief leermodel stelt dat de cultuur de bepalende factor is van individuele ontwikkeling. Mensen kenmerken zich door het ontwikkelen van culturen en elk kind ontwikkelt zich in de context van zo'n cultuur. Hierdoor wordt de ontwikkeling van een kind in grote en kleine mate beïnvloed door die cultuur - inclusief de gezinscultuur - waarmee hij of zij is vergroeid.



Discussie/bespreking

1. Cultuur draagt op twee manieren bij aan de intellectuele ontwikkeling van een kind. Ten eerste: door middel van 'cultuur' verkrijgen kinderen de 'inhoud van hun denken' (the content of their thinking), dit wil zeggen hun kennis. Ten tweede: de cultuur om het kind heen verschaft het kind de processen of middelen waarmee het denkt. Dit noemen Vygotskianen de middelen/gereedschappen van intellectuele aanpassing (the tools of intellectual adaptation). Samengevat: het sociaal cognitief leermodel stelt dat cultuur kinderen leert wat het denkt en hoe het denkt.
2. *Cognitieve ontwikkeling* is het resultaat van een dialectisch proces waarbij het kind leert door middel van probleem-oplossende ervaringen die hij/zij deelt met een ander. Vaak een ouder of een leraar, maar ook een broer/zus of leeftijdsgenoot.
3. In eerste instantie neemt de interacterende persoon de (meeste) verantwoordelijkheid op zich voor het leiden van het probleem-oplossen. Stapsgewijs wordt deze verantwoordelijkheid *over gedragen* aan het kind.
4. *Taal* is een primair middel waarmee de volwassene het kind inwijdt in de enorme rijkdom aan kennis die bestaat in de cultuur.
5. Al naar gelang het leren vordert, gaat het kind zijn *eigen taal* steeds meer gebruiken als middel van zijn intellectuele aanpassing. Uiteindelijk zal het kind de geïnternaliseerde taal gebruiken om zijn eigen gedrag te sturen.
6. *Internalisatie* verwijst naar het leren (en daarmee altijd internaliseren) van de kennis en gereedschappen die in eerste instantie buiten, in de omgeving van het kind aanwezig zijn. Dit gebeurt met name door middel van taal.
7. Er bestaat een verschil wat een kind zelf kan doen en wat een kind met behulp van een ander kan doen. Vygotskianen noemen dit verschil de **Zone van Naaste Ontwikkeling**.
8. Omdat een kind leert aan de hand van zijn omgeving en veel van zijn probleemoplossend vermogen leert door middel van een ouder (*mediatie*), is het verkeerd om je te focussen op een kind alleen, los van zijn omgeving. Zo'n manier van kijken brengt niet de processen aan het licht waarmee kinderen nieuwe vaardigheden verkrijgen.
9. *Interactie met de omgeving en sociale actoren*, zoals ouders en competentere leeftijdsgenoten, leveren een significante bijdrage aan de intellectuele ontwikkeling van het kind.

Consequentie van Vygotsky voor het leren

- *Curriculum*: omdat kinderen leren door middel van interactie, moet het curriculum gericht zijn op het benadrukken van interactie tussen leerders en hun leeropdrachten.
- *Instructie*: Met adequate hulp van volwassenen, kunnen kinderen opdrachten vervullen waartoe zij alleen niet in staat zijn. Ondersteuning waarbij de volwassene continu zijn hulp aanpast aan het prestatieniveau van het kind, is dan ook een effectieve vorm van lesgeven (het zgn. steiger-leren). Steiger-leren levert niet alleen directe resultaten op maar internaliseert ook de vaardigheden die nodig zijn om in de toekomst zelfstandig en onafhankelijk problemen/opdrachten te kunnen oplossen.
- *Testen/assessments*: Testmethodes dienen rekening te houden met de zone van naaste ontwikkeling. Wat een kind alleen kan, is het huidige ontwikkelingsniveau en wat het kan met hulp van een ander is zijn potentiële ontwikkelingsniveau. Twee kinderen kunnen hetzelfde 'huidige' ontwikkelingsniveau hebben maar met de juiste hulp kan het ene kind mogelijk veel meer opdrachten voltooien dan het andere kind. Assessmentmethodes moeten als doel hebben zowel het huidige als het potentiële ontwikkelingsniveau te onderzoeken.

Lev Vygotzky



Aan de Russische psycholoog Lev Vygotzky zijn veel onderwijsvernieuwers schatplichtig. Hij wilde in zijn tijd de ontwikkeling van een kind niet vastleggen op de kalenderleeftijd of determineren aan de hand van proeven van bekwaamheid waarvan het kind wordt verondersteld het niveau te beheersen. Hij wilde het kind/de jongere laten reiken naar een hoger niveau, zo nodig met hulp van de leerkracht, die in zijn theorie een belangrijke rol heeft. De theorie is bekend geworden onder de naam 'zone van de naastgelegen ontwikkeling'. Vygotzky gaat ervan uit dat het kind/de jongere leert in aansluiting op wat hij al weet, maar het moet wel nieuw of uitdagend zijn om daadwerkelijk van leren te kunnen spreken.

Leren is bij Vygotzky vooral ontwikkelen

Die uitdaging die het ontwikkelingsmodel van Vygotzky schetst is - hoewel al vrij lang geleden te boek gesteld - bijzonder actueel. De uitdaging die nodig is om mensen te laten leren, sluit naadloos aan bij de ontwikkelingen in het onderwijs die op dit moment gaande zijn. Het past onder andere in de gedachte van 'een leven lang leren'. Het werk van Vygotzky wordt nog steeds gebruikt als basis voor nieuwe ontwikkelingen. Hij wordt onder andere aangehaald als het gaat om het gebruik van E-learning. Of bijvoorbeeld voor de onderzoekende, open 'hyperlessen'.

De rol van de leerkracht

Vygotzky onderzocht de grenzen van ons mentale leven en beschreef dat, niet van binnen naar buiten zoals de traditionele psychologie, maar van buiten naar binnen, dus niet als een innerlijk maar als een praktisch en sociaal proces. Opvallend is de rol van de leerkracht in deze interindividuele ontdekkingsreis. Hij leert zelf ook, maar omdat hij meer competent is, kan hij vooruitlopen, hij kan de kwaliteit van de ontdekkingsreis vergroten door te sturen in de richting van wat de andere lerende nu nog niet, maar straks wel in huis zullen blijken te hebben. Zo sprak hij over de 'bloemen' en de 'vruchten' van ontwikkeling, de bloemen zijn de leerpotenties die nog niet zichtbaar zijn, maar wel aanwezig, de vruchten zijn de operationele resultaten. De docent moet zich ook richten op de bloemen, door de lerende aan te spreken in hun zone van naast ontwikkeling.

Determinisme

Net als bij Stevens *), overstijgen de gedachten van Vygotzky het niveau van methodische opsomming of ordening. Ze zijn zelfs niet alleen een leerpsychologie die de raadselen van de menselijke cognitie probeert te ontrafelen. Vygotzky heeft voor de moderne tijd opnieuw de grote vragen gesteld: Wat is kennen? Wat is zijn? Hoe verhouden mensen zich tot elkaar en tot de objectieve wereld om hen heen? Hij werkt allerminst systematisch; hij roept eerder vragen op dan dat hij ons stap voor stap meeneemt naar een antwoord. Maar steeds gaan de vragen in een bepaalde richting, die van zelfsturing en van leren als betekenis geven. Wat bepaalt dat een mens kan leren? Kunnen mensen handelen door onafhankelijke mentale sturing of is wat ze doen uiteindelijk altijd geconditioneerd? Tegenover determinisme stelt Vygotzky de menselijke vrijheid. Samenwerkend en -sprekend zijn mensen in staat tot dingen te komen die niet herleidbaar zijn tot iets wat eraan vooraf ging. Vygotzky sprak over de eenheid van evolutie en revolutie; een voorbeeld: jarenlang functioneert een persoon op een bepaald niveau en zonder dat er enige aanwijsbare aanleiding voor is, maakt hij een kwalitatieve sprong waarmee hij zijn eigen grenzen overstijgt. Vygotzky legde hiermee onder meer de basis voor de ideeën rond conceptual change. Die ideeën gaan ervan uit dat mensen hun subjectief concept kunnen afleggen en geheel nieuwe concepten kunnen creëren, waarvoor geen oud 'materiaal' aanwezig was.

*) Orthopedagoog prof. dr. Luc Stevens: Onderwijs op maat is het doel. Een gebrek aan motivatie is het grootste probleem binnen het onderwijs. Maar dat ligt niet aan de kinderen. Het ligt aan de school. Dat is de stellige overtuiging van Stevens. Hij verwacht alle heil van een radicale onderwijsvernieuwing: weg met de klassen; laat kinderen zelf bepalen wat ze wanneer leren.

Bron: Henk van Faassen [1931] Taalvisualisatie

Naar meer vraaggestuurd leren ... waarom eigenlijk?

(sociaal constructivisme)

1. Het "oude" en het "nieuwe" leren

Het "oude leren" stamt uit de industriële samenleving zoals die zich ontwikkelde vanaf de 1ge eeuw. Het onderwijssysteem in die samenleving is "productiegericht". De taak van de docenten is de leerstof in de hoofden van de leerlingen te krijgen. Het "oude leren" is als een lopende band in een bedrijf en de leerling is de grondstof die wordt bewerkt. Die grondstof kun je "kort houden", "bijspijkeren", "controleren", "erin pompen", "bijwerken", "beoordelen", "afleveren", "afwijzen", "klaarstomen", etc.

De manier van leren die daarbij hoort is het "conditioneren" (term uit het **behaviorisme**): veel oefenen, lesstof overdragen, zorgen dat de leerling goed zijn best doet door te belonen en te bestraffen.

Het gaat om kennisoverdracht van vooraf vastgestelde kennis (= aanbodgestuurd).

In de loop van de 20ste eeuw kwam er belangstelling voor de vraag hoe het leren en de hersenen werkten. Het **cognitivisme** schonk aandacht aan een goede didactiek en leerstrategieën (leren leren, goede methodes, etc.). Ook bij het cognitivisme blijft het leren aanbodgestuurd.

Het "nieuwe leren" past bij de kennisintensieve netwerksamenleving van de 21^{ste} eeuw. Bij het "nieuwe leren" zijn leerprocessen van jongeren consequent het uitgangspunt. School (= dienstverlenend bedrijf i.p.v. een productiebedrijf) en de docenten faciliteren het leren van leerlingen.

De complete organisatie is gericht op het ontlocken en bevorderen van leerprocessen:

- deskundigheid van de docenten;
- het curriculum;
- de manier van toetsen en diplomeren; ~ de voorzieningen in het gebouw;
- ICT-voorzieningen;
- leerlingvolgsysteem;
- etc.

In het "**oude leren**" is de opdracht van de leraar: zorg dat de leerstof in het hoofd van de leerling komt.

Bij het **nieuwe leren** gaat het erom om bij leerlingen een leerproces op gang te brengen en te behouden door zijn leergierigheid steeds aan te spreken.

De leertheorie die daarbij hoort is het sociaal-constructivisme. De leerling koppelt feiten, waarnemingen, ontdekkingen en ervaringen aan bestaande kennis en "construeert" zo nieuwe kennis. Het beste gaat dit in **samenwerking** en **interactie** met anderen (medeleerlingen, docenten).

Vandaar: sociaal-constructivisme:

- leerling is **actief**: leerling moet zelf iets "doen" om leerstof te verwerken;
- leerling is **constructief**: zelf nieuwe kennis construeren;
- leerling kan **kiezen**. Eigenaarschap van en betrokkenheid op het leren ontstaat waar je kunt kiezen wat je wilt leren of aanpakken;
- leerling gaat **doelgericht** met kennis om: succeservaringen;
- leerling moet samen (**coöperatief**) bezig zijn met verwerven kennis en ontwikkelen vaardigheden;
- leerling moet leerproces zelf kunnen **reguleren**. Sturing geven aan eigen leerproces.

2. Vormen van kennis

We onderscheiden drie soorten kennis:

1. inzichten
 2. routines
 3. feiten
1. **Feiten en routines** zijn vormen van kennis die je kunt overdragen (behaviorisme, cognitivisme). Daarbij geldt dat leerlingen die vormen van kennis zelf opzoeken en ontdekken (sociaalconstructivisme). Routines krijg je onder de knie door "zelf doen" (dat weten jonge kinderen ook, daarom roepen ze dit zo vaak).
 2. Bij het **aanleren van routines** is een behavioristische benadering geschikt. Door oefening maakt de leerling zich vaardigheden eigen, wel liefst aan de hand van levensechte materialen, activiteiten en situaties. Bij feiten geldt dat het leren daarvan beter gaat vanuit interesse of als je die feiten nodig hebt.
 3. **Inzichten** laten zich per definitie nooit overdragen. De lerende construeert (liefst in interactie met anderen) zijn inzichten zelf. Inzicht heeft te maken met een kennis sprong. Feiten, ervaringen, beelden en eerdere inzichten krijgen voor de lerende een samenhangende betekenis. De leerling construeert een mentaal model waarin hij vervolgens nieuwe kennis kan inhaken.

3. Leerproces en leerbronnen

"Leren doe je zelf". Zin in leren is mensen eigen, we zijn ervoor toegerust.

School kan het leren faciliteren door het bevorderen van leerprocessen. De school doet dit door de organisatie te richten op de leerprocessen van jongeren én door te zorgen voor goede leerbronnen voor een krachtige leeromgeving.

Leerbronnen:

- docenten; medeleerlingen; boeken; methodes; internet; lesmateriaal; tv-opnames; films/video's; - kranten/tijdschriften; ouders, broers, zussen; cd's en cd-roms; praktijksimulaties; praktijkoefensituaties; stages; presentaties; opdrachten; etc.

Een krachtige leeromgeving werkt met vele **uiteenlopende leerbronnen**. Dat is nodig omdat leerlingen op vele verschillende manieren leren en ieder met andere accenten.

Je kunt onderscheiden:

- *de fysieke wereld:*
 - de wereld van zien, horen, voelen, ruiken, proeven (enigszins "relatieve werkelijkheid");
- *de formele wereld:*
 - de beschreven en gecodificeerde wereld, zoals vastgelegd door wetenschappers en methodeschrijvers ("objectieve werkelijkheid");
- *de psychologische wereld:*
 - de wereld zoals we die persoonlijk interpreteren (persoonlijke kennis/inzichten).

Kinderen en jongeren kunnen in al die "werelden" leren en ieder op een andere manier en met andere accenten.

Gemedieerde leerervaring psychologische werktuigen

De perspectieven van Vygotzky en Feuerstein
bij het bestuderen van het leren van kinderen.



Auteurs:
Alex Kozulin/Barbara Presseisen
Samenvatting:
Ferry v.d. Miesen



1. introductie.

De cognitieve revolutie in de leertheorie en de onderwijspsychologie heeft een grote verandering te weeg gebracht in ons begrip van het proces van de kinderlijke ontwikkeling en het leren. De eerste stap in het verstaan werd ondernomen door Jean Piaget. Hij zag m.n. het structurele karakter van het denken van het kind. Elk element van het denken is opgenomen in de organisatie van een groter geheel. Het functioneren en de ontwikkeling van het denken van het kind vindt plaats in de vorm van gestructureerde acties en veranderingen (vgl. de zgn. ontwikkelingsfasen) Toch laat zijn theorie een aantal vragen open of zijn onvoldoende beantwoord.

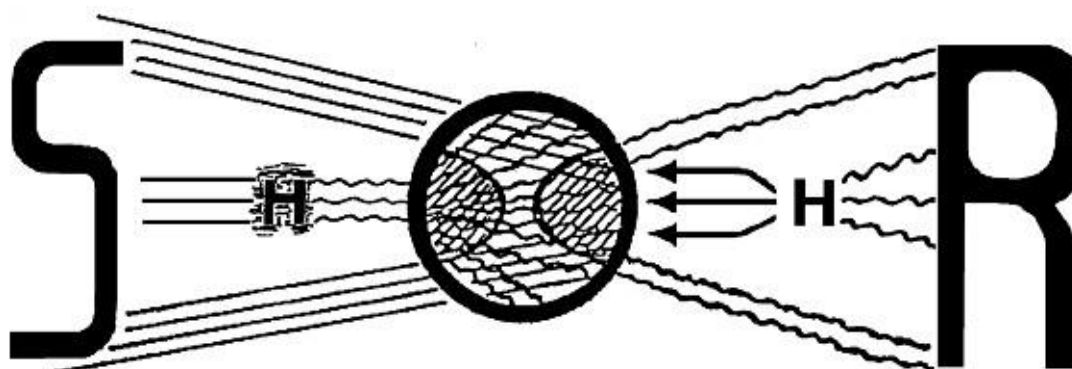
Twee grote problemen zijn:

- het socio-culturele aspect van het leren ligt grotendeels buiten het kader van zijn theorie
- het leerproces ziet Piaget toch vooral als een interactie met de omgeving waarbij de volwassen menselijke mediator toch eigenlijk geen rol speelde.

Deze tekortkomingen zijn opgepakt door Vygotzky en Feuerstein. Vygotzky ziet het leerproces niet als een individuele activiteit in een uitdagende omgeving maar richtte zijn aandacht vooral op het punt van de socio-culturele mediatie (het gebruik van culturele middelen van de betreffende cultuur) in het leerproces. Feuerstein neemt de gedachten van Piaget en Vygotzky op in zijn visie waarin hij een radicaal onderscheid maakt tussen *direct leren* en *gemedieerd leren*.

In de situatie van het *direct leren* gaat het om interactie van het kind met zijn omgeving: het kind gaat direct om met de prikkels. Deze interactie kan de vorm aannemen van observatie-leren, trial and error - leren, conditionerend leren.

Bij het *gemedieerd leren* zijn er volwassenen of meer competente medeleerlingen die zichzelf plaatsen tussen de omgeving en het kind. Daarmee worden de condities van de interactie veranderd. De mediator selecteert, verandert, vormt om en interpreteert de objecten en processen voor het kind.



Daarmee is er sprake van een kwalitatief verschil tussen deze beide vormen van leren.

2. Gemedieerde interactie: filosofische en sociologische aspecten.

Filosofisch gezien is mediatie (Vermittlung) een basisbegrip in Hegel's denken. Zowel rechtstreeks als via Marx beïnvloedde dit begrip Vygotzky's benadering. Menselijke activiteit is volgens Hegel een verandering van dierlijke activiteit (gericht op onmiddellijke eigen behoeftebevrediging) naar werken voor anderen om diens behoeften te bevredigen. De mens produceert a.h.w. niet voor zichzelf maar voor een ander - bemiddelt in de behoeftebevrediging van andere mensen. Hegel verbindt de ontwikkeling van het menselijk bewustzijn en zelfbewustzijn aan dit proces van werken als mediërende activiteit.

Als mediatie-vormen treden op:

- Werktuigen; werk vooronderstelt gereedschap tussen de mens en de natuurlijke omgeving om die te bewerken. Deze werktuigen hebben ook invloed op de mens daar het de aard van zijn interactie met de natuur verandert. Werktuigen beïnvloeden daarmee de cognitie. (*)
- (H)erkenning van de ander; daar het werken voor de ander geschiedt, komen sociale en psychologische kenmerken van de ander onder de aandacht en schept vergelijkingsmogelijkheden
- Symbolen en communicatie; werken is niet mogelijk zonder symbolische representatie en de communicatiemiddelen om die aan de ander over te dragen

Sociologisch gezien was G. Mead een van de eersten die aandacht besteedde aan mediatie-mechanismen binnen de structuur van de menselijke samenleving. Mead maakte onderscheid tussen prikkels en objecten. Mensen nemen niet primair prikkels waar en reageren daarop, maar interacteren met objecten. Objecten zijn niet aanwezig maar zijn geconstrueerd. De constructie van objecten geschiedt door het geven van betekenissen in het menselijk handelen aan de prikkels van de omgeving. Dit handelen is sociaal van aard.

- "De betekenis van een zaak voor een persoon ontstaat door de manier waarop andere personen handelen ten opzichte van deze persoon met het oog op de zaak"
- "Symbolisch interactionisme ziet betekenissen als scheppingen die ontstaan in en door de bepalende handelingen van mensen als zij interacteren."

De interactie tussen een persoon en zijn omgeving is nooit onbemiddeld, zij is altijd gemedieerd door de betekenissen die buiten het individu zijn ontstaan in de wereld van de sociale relaties. Mensen zijn in staat om objecten voor zichzelf te worden. Een essentieel kenmerk van de menselijke cognitie is dat het is gebaseerd op de geïnternaliseerde vormen van wat eerst aanwezig was in de sociale interactie.

3. De theorie van Vygotzky over gemedieerd handelen.

Naar de mening van Vygotzky zijn hogere mentale processen als functies van Gemedieerde activiteiten.

Hij ziet drie soorten mediators:

Materiële werktuigen (techniek): Zij hebben slechts indirect invloed op de menselijke psychologische processen, daar zij gericht zijn op de bewerking van de natuur. Toch stelt het gebruik van werktuigen nieuwe vragen/stelt eisen aan de menselijke mentale processen. Naar de mening van Vygotzky moeten de historische ontwikkeling van de techniek mee betrekken bij de bestudering en vergelijking van de menselijke cognitie.

Psychologische werktuigen: het gebruik van technische middelen vooronderstelt gemeenschappelijk gebruik, interpersoonlijke communicatie en symbolische representatie. Wij komen daarmee op de psychologische werktuigen. Daarmee worden de psychologische processen bemiddeld. Als eerste voorbeelden in de geschiedenis van de mens noemt Vygotsky:

- casting lots
- tying knots
- counting fingers

verder: het *taalsysteem* (natuurlijke talen als kunstmatige taalsystemen (lezen/schrijven/rekenen))

Andere menselijke wezens: zij mediëren de denkprocessen. Vygotsky ziet daarbij twee vormen:

- a. stelling: elke functie in de culturele ontwikkeling van het kind verschijnt twee keer: eerst op het sociale vlak (interpsychologisch) en later op het individuele vlak (intra-psychologisch)
- b. als mediatie van de betekenis: het aanreiken van een interpretatiekader als bijdrage aan de persoonsvorming

Vygotsky koppelde de mediatie door de andere persoon sterk aan de symbolische functie van de taal. De mediator verschijnt in het werk van Vygotsky als drager van tekens, symbolen en betekenissen. Wat die andere mens precies doet werkt Vygotsky niet verder uit. Daarmee schiep hij een lacune in de theorie van de mediatie.

4. Feuerstein: de Gemedieerde Leerervaring (hierna M.L.E. genoemd)

De theorie van Gemedieerde Leerervaring (M.L.E.) is het resultaat van enkele tientallen jaren klinisch en onderwijskundig werken met werken met kinderen/jongeren van verschillende etnische groepen, gehandicapte kinderen, kinderen met leerproblemen, etc. De centrale vraag die Feuerstein c.s. probeert te beantwoorden is: wat veroorzaakt nu de individuele verschillen in cognitieve ontwikkeling van de kinderen?

In eerste instantie is geprobeerd deze vraag te beantwoorden door twee bronnen aan te geven: aangeboren factoren bij het individu en de omgevingsfactoren zoals bijv. de socio-economische status van de ouders. Dit is echter een te eenvoudig model. Deze factoren spelen slechts op afstand mee (= distaal). Naar de mening van Feuerstein moeten wij een meer bepalende factor onderkennen (= proximaal) nl de mediatie.

Met andere woorden: het effect van dezelfde combinatie van distale factoren op de cognitieve ontwikkeling varieert vanwege de verschillen in de ontvangen M.L.E.. Deze hypothese is bijv. onderzocht door Klein, Weider & Greenspan, 1987)

De Gemedieerde Leerervaring is een speciale kwaliteit van de mediërende interactie tussen het kind en de omgevingsprikkels. Deze kwaliteit wordt gerealiseerd als een volwassene zich doelbewust plaatst tussen het kind en de omgevingsprikkels.

Om van mediatie te spreken moet de tussenkomst van de volwassene voldoen aan de volgende criteria:

- a. intentionaliteit en wederkerigheid
- b. overstijging
- c. betekenisvol

5. Mediatie en Culturele achtergronden.

Feuerstein (1991) stelt dat de aanpassing van een immigrantengroep aan een nieuwe culturele omgeving vooral afhangt van de bekwaamheid om de culturele overdracht te handhaven onder de nieuwe voorwaarden en minder gebonden is aan de 'afstand' tussen de oorspronkelijke en de nieuwe cultuur. Wat van belang is dat het individu de ervaring heeft van het cultureel leren en een sterk gevoel van culturele identiteit. Feuerstein verwijst naar de ervaringen met nieuwe immigranten in Israël. Een geringe veranderbaarheid bleek meer een gevolg te zijn van onvoldoende M.L.E. op het proximale niveau dan van de verschillende culturele achtergronden van de betreffende groepen. Op grond van deze ervaringen maakt hij onderscheid tussen culturele deprivatie en culturele verschillen. Het verschil ligt in de "mogelijkheid van veranderbaarheid". Deze is laag bij cultureel gedepriveerde personen. Deze veranderbaarheid - het hebben van een leervermogen - is gebonden aan de verwerving van psychologische middelen van hogere orde (symbolische middelen m.b.t. rekenen, schrijven en lezen, ed)

Dit leidt nu tot de volgende matrix:

	psychologische werktuigen beschikbaar	psychologische werktuigen niet beschikbaar
positieve mediatie	leidt tot normale cognitieve ontwikkeling	opgegroeid in orale cultuur maar toch voldoende toegerust aan cognitieve middelen/leervermogen
tekort aan mediatie	weinig geletterdheid thuis, wel formeel onderwijs; echter beperkt in niveau van functioneren/van leervermogen in nieuwe situatie	beperkte ontwikkeling, vaak kinderen die ontheemd zijn

De kinderen die vallen onder de categorieën C en D zullen baat hebben bij een mediatie programma. Feuerstein ontwikkelde daartoe het Instrumenteel VerrijgingsProgramma (hierna I.V.P. genoemd).

Dit programma heeft twee belangrijke aspecten:

1. Het introduceert het kind/de jongere in het gebruik van de hogere orde psychologische werktuigen (geletterdheid/gecijferdheid/logisch redeneren, etc.) het geeft het kind/de jongere intensieve M.L.E.-ervaringen.
2. Het programma is in eerste instantie ontwikkeld om de cognitieve vaardigheden te vergroten van zwak functionerende adolescenten. Tegenwoordig wordt het programma gebruikt voor verschillende doelgroepen.

De zes meest belangrijke doelstellingen zijn:

1. de zwakten of tekorten in het cognitief functioneren te corrigeren
2. kinderen te helpen om basale concepten/woordschat/handelingen te verwerven die noodzakelijk zijn om effectief te denken
3. de behoefte om te leren als het ware tot een gewoontevorming te maken
4. taakintrinsieke motivatie te ontwikkelen
5. een cognitieve houding te ontwikkelen die gekenmerkt wordt door inzicht en reflectie
6. de kinderen te ontwikkelen tot actieve zelfstandige leerders met een positief zelfbeeld

Feuerstein wil de cognitieve structuur van het kind/de jongeren veranderen. Zijn theorie geeft aan hoe dat gedaan kan worden. Door te werken met het programma en de interacties met de leerkracht-mediator en de medeleerlingen, leren de kinderen zich hun mentale processen te reconstrueren en hun cognitieve vaardigheden op te bouwen.

Er is intussen al vrij veel research gedaan m.b.t. het I.V.P. in verschillende situaties met verschillende groepen kinderen en jongeren.

Link (1985) concludeerde dat de resultaten over het algemeen positief waren in termen van leerresultaten van de kinderen. Dit kwam ook naar voren bij studies waarbij het I.V.P. gebruikt werd bij dove kinderen (Keane, 1983); kinderen met leerproblemen (Kaniel/Feuerstein, 1989); kinderen uit culturele minderheden (Cohen, 1993).

In hun analyse van de diverse verslagen constateren Sternberg en Bhana (1986) dat de doseringen (welke onderdelen van het I.V.P.; hoeveel tijd is er besteed aan de scholing van de leerkrachten; hoelang is men bezig geweest met het I.V.P.) sterk varieert. Blagg (1991) constateert ook winst bij de kinderen maar vindt geen effect/overdracht naar de leerstofgebieden (het schoolcurriculum). In hun project vonden Mulcahy cs (1993) in Canada zodanige positieve effecten dat men I.V.P.-achtige programma's regulier in het schoolprogramma wil opnemen. I.V.P. is geen magisch middel. Het effect hangt af de scholing van de leerkrachten, hun stijl van mediëren en de mate waarin men erin slaagt een transfer tot stand te brengen naar de leer- en vormingsgebieden van het normale schoolprogramma.



6. Leeractiviteiten

De theorie van Vygotsky stimuleert tot diverse onderwijskundige toepassingen. Een voorbeeld is het begrip "de zone van de naaste ontwikkeling". Een ander begrip is de notie van de "leeractiviteit".

"Leeractiviteit" heeft twee verschillende bronnen in Vygotsky's theorie.

1. Allereerst als psychologische activiteit als generator van de psychologische functies.
2. Vervolgens is het begrip "leeractiviteit" terug te voeren op het onderscheid dat Vygotsky maakt tussen 'spontane begrippen' en 'wetenschappelijke begrippen'.

Spontane begrippen ontstaan door reflectie van het kind op zijn onmiddellijke dagelijkse ervaringen. Zij zijn dus concreet en sterk verbonden aan een bepaalde context. Wetenschappelijke begrippen zijn daarentegen systematisch, logisch en gedecontextualiseerd. Zij ontstaan op een gestructureerde wijze binnen het schoolse onderwijs. (Zie Davydov; vgl. dissertatie van Oers) Om het begrip 'leeractiviteit' goed te kunnen begrijpen moeten wij dit verbinden met veranderingen in de leerder.

Met name Elkonin heeft de ontwikkeling van de leeractiviteit beschreven. Er zijn diverse fasen te onderkennen die getypeerd worden met een dominante activiteit. Deze uitwerking heeft belangrijke consequenties voor het onderwijs. (zie in Nederland: ontwikkeling rollenspel en de weg naar het thematisch spel, die verbonden wordt met ontluikende geletterdheid)

Leeractiviteit omvat drie componenten:

1. de leertaak ,
2. de handelingen
3. de methode van evaluatie en controle.

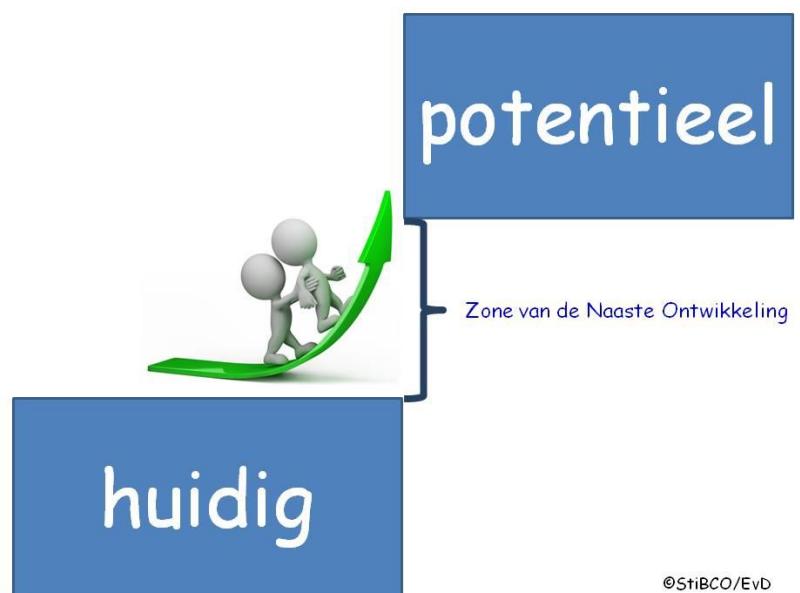
De leertaak valt niet samen met de concrete lees- of rekentaak maar verwijst naar het algemene principe en derhalve wordt de taak gezien vanuit het perspectief van de overdracht/ transfer. (Zie Sovjet-psychologie/Davydov voor concrete uitwerkingen).

In essentie: de uitwerking van het begrip 'leeractiviteit' in de praktijk vormt in het kind die metacognitieve vaardigheden, die ook het doel zijn van cognitieve trainingsprogramma's als I.V.P. m.a.w. veel functies die het doel zijn van I.V.P. worden ook gevormd in de uitwerking van het begrip 'leeractiviteit' binnen het reguliere onderwijs in de schoolvakken.

7. conclusie

- De analyse van de benaderingen van Vygotsky en Feuerstein maakt het mogelijk om enkele lijnen te schetsen voor de verdere ontwikkeling van de cognitieve onderwijstheorie:
- De Soci constructieve aard van de cognitieve functies moet in het onderwijs worden erkend; de cognitieve functies verschijnen/ontwikkelen zich niet zomaar. De ontwikkeling kan belemmerd worden door een tekort aan M.L.E. of een gebrek aan ervaringen met de psychologische werktuigen van hogere orde
- Cognitieve training moet een integraal onderdeel zijn van het schoolprogramma Kinderen kunnen niet worden voorbereid op het hanteren van steeds wisselende inhoudelijke eisen in hun leven als zij geen strategieën van zelfstandig denken en probleem oplossen verwerven. Het paradigma van de 'leeractiviteit' en benaderingen als I.V.P. (vgl. Cognet) zijn daartoe noodzakelijk. Voor kinderen met tekorten in de cognitieve functies is een intensieve interventie met I.V.P. noodzakelijk.
- Het belang van de leerkracht als mediator moet worden benadrukt en vereist dus toerusting daartoe in hun opleiding. Opvoeders moeten zich primair richten op het vergroten van het leervermogen van de kinderen en op de zone van de naaste ontwikkeling van hun cognitief functioneren in plaats van overdracht van informatie van het curriculum. Het bepalen van hun niveau van het leervermogen is belangrijker dan het vaststellen van het actuele niveau van functioneren/kennisniveau.

bron: Educational Psychologist, volume 30, number 2, spring 1995



©StiBCO/EvD

Zone van de naaste ontwikkeling - Lev Vygotzky

Door Ans Grotendorst en Suzanne Verdonschot

(Canon van leren en ontwikkeling)



Inleiding

Je ruimt je werkkamer op en ontdekt mappen met aantekeningen van een studie die je jaren geleden hebt gevolgd. Uittreksels, notities in de kantlijn van teksten, uitgewerkte opdrachten, proeftentamens. Sommige documenten roepen meteen een beeld op. Je weet het nog precies, je hebt er hard en gemotiveerd aan gewerkt, het had je belangstelling, je hebt erop voortgebouwd, je hebt er nog steeds plezier van. Er zijn ook teksten bij waarvan alleen het handschrift je bekend voorkomt, het is namelijk het jouwe. De inhoud zegt je niets, die heeft geen sporen nagelaten in je geheugen. Ooit genoteerd gedurende lessen en colleges, tijdelijk opgeslagen om te reproduceren tijdens een tentamen, daarna gewist. Weg.

Vroeger voerde overdracht van informatie uit vakgebieden de boventoon in het onderwijs. Er vonden veel leersituaties plaats waarin iedereen in een groep op hetzelfde moment dezelfde lesstof kreeg voorgezet. Aan tempoverschillen, nieuwsgierigheid en motivatie werd nauwelijks recht gedaan. Ook nu nog zijn er nog veel van dit soort leersituaties in basis- en voortgezet onderwijs, het beroepsonderwijs, op universiteiten, in cursussen, trainingen en leergangen.

Iemand die deze manier van kennisoverdracht en onderwijs al in de eerste helft van de vorige eeuw heeft bekritiseerd is Vygotzky. Hoewel het denken over leren de afgelopen jaren een grote ontwikkeling heeft doorgemaakt, zijn de ideeën van Vygotzky nog steeds actueel en van betekenis voor het onderwijs en alle contexten waarin mensen een leven lang leren.

Deze inleiding schreef Ans Grotendorst in dit hoofdstuk dat verscheen in de eerste editie van de Canon. Nu Ans niet meer leeft, mocht ik haar hoofdstuk bewerken voor deze nieuwe uitgave. Bij het werken aan dit hoofdstuk over Vygotzky ontdekte ik dat er iets is dat haar en Vygotzky sterk verbindt. Namelijk de taal. Taal is geen neutraal vervoermiddel om ideeën van de een naar de ander te brengen. Het is veel meer een manier om het denken te ordenen en daarmee weer verder te brengen, in interactie met anderen. Dit is wat Vygotzky gelooft, en wat Ans voorleefde. Ik moet denken aan een gesprek dat ik ooit voerde samen met Ans met een leidinggevende. We horen hoe hij vertelt over een succesvol leertraject. De man is erg enthousiast en legt uit dat het nu zaak is om dit traject verder uit te rollen over de organisatie. Ans merkt op dat moment droog op: 'Dat zou ik niet doen. Uitrollen is platwalsen.' Typisch een uitspraak van haar, raak en grappig tegelijk. De man lacht en staat open voor een nieuw perspectief. Ans weet met haar opmerking de leidinggevende daartoe te verleiden. Of, in termen van Vygotzky, ze bracht met haar goed gekozen woorden zijn zone van de naaste ontwikkeling duidelijk in beeld. Voor mij is dit voorval illustratief voor Ans haar werkwijze en voor Vygotzky zijn theorie. Taal is een krachtige manier om dingen scherper in beeld te krijgen, om verbindingen te laten ontstaan tussen mensen, en mensen te verleiden tot actie.

Theorie

Biografie van Lev S. Vygotzky

Lev Semjonovitsj Vygotzky was een Russisch psycholoog en filosoof van Joodse afkomst. Hij overleed in 1934 aan de gevolgen van tuberculose. Tijdens zijn leven werd zijn werk niet erg gewaardeerd in de Sovjet-Unie, hetgeen verklaart waarom het pas rond de jaren zestig bekend werd in de westerse wereld. Vygotzky was geïntrigeerd door de relatie tussen denken en taal, een tot dan toe onontgonnen gebied in de psychologie. Voor zijn tijd ging men ervan uit dat spreken kwam na het denken, dus dat taal een middel is om onze denkbeelden uit te drukken. Ook al klinkt dat logisch, Vygotzky was het er helemaal niet mee eens. Door taal te gebruiken, zo stelde hij, ontwikkel en herstructureer je het denken juist. Vygotzky is de grondlegger van de cultuurhistorische school. Zijn ideeën worden tegenwoordig algemeen beschouwd als belangrijke basis van het sociaal-constructivisme. Zijn theorie van de 'sociale ontwikkeling' is

van veel betekenis geweest voor het denken over leren en kennisontwikkeling en de rol van het onderwijs daarbij.

Vygotsky is, samen met vooraanstaande onderwijswetenschappers van de Sovjet-Unie, lid van de Nationale Onderwijsraad van 1929 tot zijn dood in 1934. Na de Russische revolutie van 1917 staat de nieuwe socialistische staat voor de opgave zijn ideeën ook in (en door middel van) het onderwijssysteem te verwezenlijken. Deze raad is een van de organen die zou moeten helpen dit centraal op te pakken. Vygotsky's denkbeelden hebben een belangrijke rol gespeeld bij het herinrichten van het onderwijs. Van 1930 tot 1956 is zijn werk vanwege vermeende antimarxistische opvattingen uit de rolatie genomen door het Stalin-regime. Na de dood van Stalin in 1953 gaat er een andere wind waaien in de Sovjet-Unie, en krijgt het werk van Vygotsky opnieuw belangstelling.

Als Vygotsky op jonge leeftijd overlijdt, heeft hij zijn ideeën nog niet volop kunnen ontplooiën. Niettemin vormen ze vanaf de jaren zestig de basis van veel onderzoek naar en theorievorming over cognitieve ontwikkeling en leren. In verschillende onderzoeken en experimenten zien we opvattingen en veronderstellingen van Vygotsky bevestigd. Soms bouwen deze onderzoeken en experimenten rechtstreeks voort op zijn ideeën, en soms meer indirect.

Centraal concept

Ontwikkelingsprocessen verlopen via verschillende fasen, maar niet vanzelf. Het onderwijs speelt een belangrijke rol bij het overgaan van de ene ontwikkelingsfase naar de andere. De overstap naar de volgende fase impliceert een handelingsverbetering. Vygotsky onderscheidt twee ontwikkelingsniveaus: *de zone van de actuele en de zone van de naaste (of toekomstige) ontwikkeling*. De zone van de actuele ontwikkeling omvat alles wat iemand al weet en kan, inclusief de vermogens om zich kennis toe te eigenen. Volgens Vygotsky komen iemands vermogens niet zozeer tot uitdrukking in wat hij weet of kan, maar in het proces waarin hij kennis en vaardigheden verwerft. De zone van de naaste ontwikkeling omvat datgene wat iemand binnenkort zal kunnen en kennen. Met de hulp van een 'bekwamere ander' bereikt de lerende de zone van de naaste ontwikkeling. Zodra dat stadium is bereikt, verandert de zone van de naaste ontwikkeling in de zone van de actuele ontwikkeling en kan de volgende stap gedaan worden.

Veel onderzoek is gedaan naar de zone van de naaste ontwikkeling (Bunce, 2006), vooral om te ontdekken hoe je dat in het werken met kinderen en jongeren concreet zou kunnen vormgeven. Een voorbeeld van zo'n onderzoek dat Bunce in zijn artikel aanhaalt, is dat van Freund uit 1990. In dit onderzoek kregen kinderen opdrachten om uit te voeren. Sommige kinderen mochten eerst met een 'bekwamere ander' in een vergelijkbare situatie vergelijkbare opdrachten uitvoeren voor ze aan de slag gingen (*guided learning*). Andere kinderen moesten direct zelf aan het werk en geheel op eigen kracht ontdekken hoe de opdrachten tot een goed einde te brengen (*discovery learning*). De kinderen die eerst hadden gewerkt met een 'bekwamere ander' deden het met nieuwe, vergelijkbare opdrachten aanzienlijk beter dan kinderen die helemaal zelf de oplossing moesten ontdekken. Freund concludeerde dat geleid leren in de zone van de naaste ontwikkeling tot een beter en sneller begrip en een betere prestatie leidde dan zelfontdekkend leren, zonder de hulp van een bekwaamere ander.

Drie uitgangspunten in het denken van Vygotsky

Het gedachtegoed van Vygotsky over de zone van de naaste ontwikkeling komt voort uit zijn fundamentele bezwaren tegen de heersende manier van denken. Hij beschrijft nauwkeurig zijn kritiek op de (verborgen) vooronderstellingen die aan de ontwikkelingspsychologie van die tijd ten grondslag liggen. Vygotsky is het bijvoorbeeld oneens met opvattingen in de psychologie die de ontwikkeling van het kind onderverdelen in fasen. Zeker als op grond daarvan het onderwijs wordt ingericht. Zijn grote bezwaar is dat daarmee 'het gisteren' van de kinderlijke ontwikkeling als uitgangspunt wordt genomen. Hij vindt dat een ineffectieve manier van werken, omdat je op die manier het ontwikkelingsproces niet leidt en voorttrekt, maar erachteraan loopt. Het voorttrekken van de ontwikkeling krijgt gestalte in het concept dat Vygotsky introduceert, te weten de zone van de naaste ontwikkeling.

Het denken dat Vygotzky presenteert, valt samen te vatten in drie centrale thema's:

- a. Ten eerste spelen *sociale interactie en cultuur* een fundamentele rol in de (cognitieve) ontwikkeling van kinderen. Hoewel Vygotzky zich vooral heeft gericht op de opvoeding en het onderwijs aan kinderen, is het aannemelijk dat dit ook geldt voor jongeren en volwassenen. Sociaal leren gaat vooraf aan individuele ontwikkeling. Cognitieve processen (taal, denken, redeneren) ontstaan door sociale interactie.
- b. Ten tweede, stelt Vygotzky, is bij het leren een *bekwamere ander* nodig, iemand die meer kennis of vaardigheid heeft dan de lerende, op het gebied van een specifieke taak, opgave of een proces. Dat kan een volwassene zijn (ouder of leerkracht), maar ook een medestudent, een expert, een collega.
- c. Ten derde: leren vindt plaats in de *zone van de naaste ontwikkeling*. Die zone omvat datgene wat iemand binnenkort zal kunnen en kennen, en wordt bereikt met de hulp van een bekwamere ander.

Cultuurhistorische school

Vygotzky ontpopt zich als leider van de denkrichting die bekend is geworden als *cultuurhistorische school*. De school heet 'cultuurhistorisch', omdat de ontwikkeling van het denken zo sterk wordt verbonden met de culturele geschiedenis van de mensheid. Gal'perin, Leont'ev en Davydov zijn belangrijke vertegenwoordigers ervan. Samen met hen ontwikkelt Vygotzky verschillende ideeën. Drie hiervan komen hieronder aan bod.

1. Een eerste belangrijke gedachte uit de cultuurhistorische school is dat bewuste voorstellingen het handelen sturen. De wijze waarop mensen leren is anders en ingewikkelder dan de manier waarop dieren leren. Het dier *past zich aan* aan de uiterlijke omstandigheden, de mens kan die omstandigheden *veranderen*. Het handelen van de mens is doelgericht. Mens én dier vormen een weerspiegeling van de omgeving, maar alleen de mens doet dat bewust. Door bewuste voorstellingen die mensen maken, is het mogelijk actief in te grijpen in de omgeving en het eigen handelen te sturen. De mens was in de vroegste fase van zijn bestaan nog 'natuurmens' en maakte gebruik van simpele werktuigen om de natuur te bewerken. In latere stadia kon steeds meer van deze arbeid worden toebedeeld aan het intellect. Het aantal werktuigen nam toe, deze werden ook steeds slimmer en ingenieuzer. Daardoor werd de mens ontlast van zware lichamelijke arbeid en beter in staat gesteld de natuur te beheersen.
2. Een tweede idee van de cultuurhistorische school is dat taal het mogelijk maakt om te generaliseren. Bewustzijn en handelen zijn voor de mens ondenkbaar zonder taal. De taal maakt het mogelijk achter de direct waarneembare verschijnselen te kijken en samenhangen te begrijpen, die aan de buitenkant niet zonder meer zijn af te lezen. Daardoor zijn mensen - in tegenstelling tot dieren - in staat om te generaliseren, dat wil zeggen: los te komen van het empirisch waarneembare. Dat kinderen al heel vroeg met abstracte begrippen kunnen omgaan wordt prachtig geïllustreerd in de documentaire *Just a beginning*.^[1] Kinderen van drie tot vijf jaar van een school in een Parijse voorstad denken samen na, onder leiding van een 'bekwamere ander': juf Pascaline. Ze filosoferen over onderwerpen als liefde, dood en werk. Ze leren argumenten te geven, een gedachtegang af te maken, naar elkaar te luisteren en op elkaar te reageren. De kinderen slagen daarin, omdat de juf geen kennis overdraagt of haar mening geeft, maar de kinderen uitnodigt om mee te doen en ze helpt om ordelijk te denken.

3. De derde gedachte die voortkomt uit de cultuurhistorische school en een rol speelt bij de zone van de naaste ontwikkeling is dat de ontwikkeling van het denken een cultuurhistorisch proces is. En dus niet een bij de geboorte gegeven feit. De menselijke activiteit is volgens Vygotsky van oorsprong en in wezen sociaal. Deze activiteit kan zich alleen ontwikkelen onder omstandigheden waarin mensen met elkaar samenwerken en omgaan (cultuur). Door de omgang met anderen zijn mensen in staat om sociale vormen van gedrag aan te leren. Die omgang kan 'onmiddellijk' zijn: affectie, aanraking, en 'middellijk': taal. Taal bevat kennis en voorstellingen die in de loop der tijd in de maatschappij tot ontwikkeling zijn gekomen. En op het moment dat iemand de taal leert, eigent hij of zij zich tegelijkertijd de daarin verzamelde kennis toe, en daarmee de werkelijkheid van anderen. Door taal is het mogelijk om veel meer kennis te verwerven dan ooit op eigen kracht mogelijk zou zijn. Het verwerven van sociale vormen van gedrag wordt door de vertegenwoordigers van de cultuurhistorische school 'interiorisatie' of verinnerlijking genoemd. Volgens Vygotsky is de essentie van dit proces dat het kind geleidelijk de vormen van gedrag gaat hanteren, die anderen eerst op hem of haar hebben toegepast.

Nieuwe ontwikkelingen

Vergelijking tussen opvattingen van Vygotsky en Piaget

De denkbeelden van Vygotsky worden vaak vergeleken met die van Jean Piaget. Piaget was een belangrijke inspirator van de eerste groep onderwijskundigen die het onderwijs in de Sovjet-Unie wilde vernieuwen. Op drie essentiële punten hebben Vygotsky en Piaget verschillende opvattingen:

- Piaget gaat uit van de mens als 'hoger dier', bij wie de ontwikkeling zich primair volgens biologische wetmatigheden voltrekt. Die ontwikkeling is ingedeeld in fasen, die een vaste, onomkeerbare volgorde kennen. Vygotsky ziet de mens als cultuurbepaald wezen, wiens ontwikkeling primair wordt bepaald door de sociale omgeving. Biologische aspecten zijn voorwaarden voor die ontwikkeling. Die verloopt niet volgens universele wetmatigheden, maar wordt bepaald door de tijd en de plaats waar iemand opgroeit.
- Vygotsky en Piaget gebruiken vaak dezelfde of vergelijkbare begrippen, maar door de context waarin ze staan krijgen ze een andere betekenis. Bijvoorbeeld het begrip 'activiteit'. Piaget baseert zijn activiteitsbegrip op de biologie. Net als dieren passen mensen zich aan hun omgeving aan. Dieren doen dat op een passieve manier, mensen ontwikkelen zich in actieve wisselwerking met de omgeving. Vygotsky gaat eveneens uit van een actieve wisselwerking tussen mens en omgeving. Maar hij stelt, anders dan Piaget, dat je je als mens niet alleen maar aanpast aan de wereld die je aantreft. Door het vermogen om actief en doelgericht te handelen kun je die wereld ook veranderen en zelf voorwaarden creëren voor verdere ontwikkeling. Dit zijn de eerder genoemde 'bewuste voorstellingen' die mensen volgens Vygotsky maken.
- Taal speelt volgens Piaget een relatief ondergeschikte rol bij de ontwikkeling. In zijn ogen begeleidt taal de ontwikkeling, is taal een uitdrukking van het denken en een aanvulling op de activiteit. Bij Vygotsky speelt taal een allesbepalende rol. In zijn visie is menselijke ontwikkeling zonder taal onmogelijk. Taal heeft een eigen functie binnen het handelen. Taal maakt het mogelijk de activiteit te organiseren, iets gezamenlijk te doen, de resultaten daarvan vast te leggen en over te dragen aan anderen. Taal is niet louter beschrijvend, maar ook analyserend en verklarend en helpt mensen erbij om greep te krijgen op en betekenis te geven aan de werkelijkheid.

Praktijk en reflectie

Toepassingen

Vanuit het gedachtegoed van Vygotsky komt naar voren dat opvoeding, onderwijs en leeractiviteiten katalysator zijn van de ontwikkeling. Zij lopen er niet achteraan, maar trekken haar voort. De 'zone van de naaste ontwikkeling' en het 'leren van een bekwaamere ander' heeft in de praktijk van alledag nog altijd betekenis. Er worden verschillende manieren gevonden om hieraan invulling te geven. Je kunt denken aan mentorprogramma's en het meester-gezelleren die organisaties opzetten. Een belangrijke ontwikkeling die heeft plaatsgevonden is dat het leren in deze relaties expliciet niet gezien wordt als *eenzijdig*. Het is niet zo dat een 'jongere' enkel leert van 'een oudere'. Een oudere kan bekwaam zijn doordat die bepaalde ervaringskennis heeft over omgaan met situaties. De jongere kan op zijn of haar beurt weer bekwaam zijn dan de oudere bijvoorbeeld in het omgaan met sociale media. Zo kunnen zij van elkaar leren. Dit wederkerig leren sluit aan bij de opvatting van Vygotsky die een pleidooi houdt voor leersituaties waarin lerenden een actieve rol hebben. Zij werken onderling en met de begeleider samen, waardoor een proces ontstaat van samenwerkend en wederkerig leren. Een manier waarop de zone van de naaste ontwikkeling vorm krijgt in de praktijk is dat het leren in veel organisaties 'just-in-time' aangeboden wordt. Medewerkers stippelen niet een opleidingsplan uit voor enkele jaren, maar zoeken activiteiten uit die hen op dat moment één stap vooruit helpen. Op basis van de nieuwe situatie ontstaan weer nieuwe vragen. Daarvoor kun je weer opnieuw op zoek naar geschikte ondersteuning.

Een andere praktische aanpak waarin het gedachtegoed van Vygotsky terug te zien is, is het maken van een 'historielijn' of 'leerbiografie'. In de jaren tachtig en negentig ontstaat hernieuwde belangstelling voor leerbiografieën en biografisch onderzoek. Leerbiografieën zijn uitgebreide weergaven van persoonlijke verhalen, die duidelijk maken hoe iemand heeft 'geleerd van het leven', van jongsaf aan. Onderzoekers (zoals Ari Antikainen, Peter Alheit, Pierre Dominicé) hebben duizenden van deze verhalen beschreven. Zij spreken van 'microsociale leerprocessen', omdat je in elke individuele leerbiografie een tijdbeeld terugziet, en sociale en culturele omgevingsinvloeden. Het individuele verhaal is tegelijkertijd het verhaal van de samenleving, de maatschappij. Deze bevindingen komen overeen met de opvattingen van Vygotsky, die de mens beschouwt als cultuurbepaald wezen, wiens ontwikkeling primair wordt bepaald door de sociale omgeving en door de tijd en de plaats waar iemand opgroeit. Een 'historielijn' is een vorm die vaak gebruikt wordt door teams om hun eigen geschiedenis – in de vorm van betekenisvolle momenten – op een rij te zetten en daarmee volgende stappen in beeld te krijgen. Een historielijn helpt een team of groep om het eigen proces in de context van de organisatie als een zich ontwikkelend verhaal te zien, waarin een volgende stap, een volgend hoofdstuk logisch is (Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016). Hiermee lukt het vaak om 'veranderenergie' naar boven te halen.

Kritische noten

Vygotsky is tijdens zijn leven en ook daarna fel bekritiseerd. Een belangrijk kritiekpunt is dat zijn theorieën idealistisch zouden zijn. De rol van oefening zou te weinig aandacht krijgen en de rol van taal en emotionele invloeden zou juist overdreven zijn.

Een ander punt van kritiek gaat over het gebrek aan precisie in de manier waarop Vygotsky de cognitieve groei definieert. Vygotsky spreekt zich nauwelijks uit over manieren waarop cognitieve processen zich voltrekken, en manieren waarop het cognitieve vermogen van kinderen zich ontwikkelt. Dit maakt het idee van zone van de naaste ontwikkeling moeilijk om te onderzoeken en te testen via concrete experimenten. Op plaatsen waar de ideeën van Vygotsky gebruikt worden, gaat men ervan uit dat vaardigheden niets met leeftijd, fasen, eindeloze herhaling of 'ergens-aan-toe-zijn' te maken hebben. Bovendien vindt men daar dat standaardtests niet erg behulpzaam zijn. In plaats daarvan zijn de ogen altijd gericht op het volgende, hogere niveau, op datgene wat uitdaagt, wat bijna binnen handbereik ligt.



Bronnen/literatuur/referenties:

- A Critical Analysis of Vygotsky and Piagets theory of Language learning, M. Akhtar, 9783656591566
- Artikel van TSM onderwijsconsult e.a.. TSM Consultants, (2009), Masterclass leren en instructive
- Beijn, E.S., T.A.Vlasova e.a. (1983). Posleslovija [Nawoord bij deel 5 van de verzamelde werken van Vygotsky]. Moskou: Pedagogika .
- Bunce, G. (2006). Educational implications of Vygotsky's zone of proximal development on collaborative work in the classroom. Developing expertise in teaching:
<http://blogs.ubc.ca/vygotsky/files/2013/11/vygotsky-and-the-classroom.pdf>
- Cole, M. & J.V. Wertsch, Beyond the individual. Social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky:
<http://lhc.ucsd.edu/People/MCole/BeyondSocialAninomy.pdf>
- Cultuur en cognitie, Van der Veer (1988). isbn 9001 88560 8
- Cultuur en ontwikkeling, Van der Veer (1996). isbn 90 5351 272 7
- De Bruyckere, P., Hulsif, C., Missinne, L., Bijna alls wat je moet weten over Psychologie van Kinderen en jongeren, Lannoo Campus, isbn: 978492873040 (2021)
- Een kennismaking met twee Russische onderwijsprogramma's, SLO (2003)
- Educational Psychologist, volume 30 , number 2, spring (1995)
- Henk van Faassen, Taalvisualisatie <http://www.taalvormingentaaldrucken.nl> A Critical Analysis of Vygotsky and Piagets theory of Language learning, M. Akhtar
- Hooimaaiers, T., Stokhof, T. Verhulst, F., Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten in het BAO, Van Gorcum, isbn 9789023256328, (2019)
- How Childern learn, from Montessori to Vygotsky, L. Pound, Pratical Preschool, 978-1-90457-509-2
- Introducing Vygotsky, A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education, S. Smidt, Routledge, 978-0-415-48057-4
- Hooimaaiers, T., Stokhof, T. Verhulst, F., Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten in het BAO, Van Gorcum, isbn 9789023256328, (2019)
- Kohnnstam, R., Kleine ontwikkelingspsychologie, Deel I, Het jonge kind, 2009 Bohn Stafleu Van Loghum,ISBN: 978 90 313 6160 1
- Kohnnstam, R., Kleine ontwikkelingspsychologie, Deel II, De schoolleeftijd, 2009, Bohn Stafleu Van Loghum, ISBN: 978 90 313 6161
- Kohnnstam, R., Kleine ontwikkelingspsychologie, Deel III, De puberjaren, 2009, Bohn Stafleu Van Loghum, ISBN: 978 90 313 6162 5
- Kozulin, Alex; Gindis, Boris; Ageyev, Vladimir & Miller, Suzanne (red.) (2003). Vygotsky's educa- tiona/ theory in cu/ tural context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozulin. Cambridge/Londen: The MIT Press. Vygotsky, L.S. (1986). Thought and Language. Translation newly revised and edited by Alex Kozulin.
- Kroon, Tom, Levering, Bas, (2008) Grote pedagogen in klein bestek, SWP, isbn 9789088506925
- Lurija A.R., (1973), The Working Brain, An Introduction to Neuropsychology,Perseus Books group, isbn 987-0-465-09208-6
- Lurija A.R., (1976), Cognitive Develpmont, Its Cutural and Social Foundations, Harrvard Universtity Press London, 987-0-674-13732-5
- Lurija A.R., (1990), Een teveel aan geheugen, Uigeverij Bert Bakker Amsterdam, isbn 987-90-351-0865-5
- Lurija A.R., Grondslagen van de neuropsychologie, (1973), isbn 90-6001-574-6
- Lurija AR. (1966). Human brain and psychological processes. New York: Harper & Row.
- Lurija AR. (1982). Grondslagen van deneuropsychologie. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Oers, B. van & W. Wardekker (1997). De cultuurhistorische school in de pedagogiek. In: S. Miedema (red.). Pedagogiek in meervoud (5de herziene druk) (p. 171-214). Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Pass S, (2004) Parallel paths to Constructivism Jean Piaget and Lev Vygotsky, IAP Publishing, isbn 1-59331-145-2
- Piaget, J. (1969). Zes psychologische studies. Deventer: Van Loghum Slaterus.

- Tjepkema, S., L. Verheijen & J. Kabalt (2016). Waarderend veranderen: appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers. Amsterdam: Boom.
- Studies on the History of Behavior, Ape, Primitive and Child, L.S. Vygotsky, A.R. Luria, V.I. Golod and J. Knox, 9780805810141
- Tjepkema, S., L. Verheijen & J. Kabalt (2016). Waarderend veranderen: appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers. Amsterdam: Boom.
- The Vygotsky reader, R. van der Veer & J. Valsiner, Blakwell, 0-631-18897-5
- Van Parreren, C.F., Carpay, J.A.M., Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling, Wolter Noordhof, 1972
- Veer, R. van der, Ferrari, M., (red) (2014), Cultural-Historical Psychology, The Cambridge Handbook, Cambridge university Press London, isbn 978-0-521-13994-6
- Veer, René van der & Valsiner, Jaan (1991). Understanding Vygotsky. A quest for synthesis. Oxford: Blackwell.
- Veer, René van der (2014). Lev Vygotsky. London: Bloomsbury Library of Educational Thought.
- The Working Brain, An Introduction to Neuropsychology, A.R. Luria, 9780465092086
- Theories of Childhood, 2e edition, An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky, C.G. Mooney, Redleaf Press, 978-1-06554-138-9
- Lev Vygotsky, Van der Veer, R., (2007) Bloomsbury Library of Educational Thought London, isbn 978-1-4725-0492-0
- Vygotsky, L.S. (1930, 1978). Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes, L.S. Vygotsky (1978) Harvard University Press, isbn 0-674-57629-2
- Vygotsky & The Social Formation of Mind, Fv Wertsch, 9780674943506
- Vygotsky and Education, L. C. Moll, Routledge, 978-0-415-89949-9
- Vygotsky and Pedagogy, H. Daniels, Routledge, 0-415-23767-X
- Vygotsky at Work and Play, L. Holzman, Routledge, 978-0-415-65316-9
- Vygotsky in 21st Century Society, advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities, R. Portes & S. Salas, Peter Lang Publishing, 978-1-4331-1117-4
- Vygotsky in Action in the Early Years, The 'Key to Learning' Curriculum, Galina Dolya, 9780415552295
- Vygotsky on Education Primer, Robert Lake, 9781433113550
- Vygotsky, L.S., The problem of the cultural development of the child II, Journal of genetic psychology, 1929, 36, 415-434.
- Vygotsky, L.S., (Verzameld psychologisch onderzoek), Het probleem van het onderwijs en de mentale ontwikkeling bij schoolkinderen. Vertalingen: Vygotsky, Denken und Sprechen, Berlin, Akademie-Verlag, 1964, Learning and mental development at school age, in, Simon & Simon, 1963.
- Vygotsky, L.S. (1983). Sobranie socinenij, T. 5. Osnovy Defektologii [Verzamelde Werken D. 5. De grondslagen van de defektologie]. Moskou: Pedagogika. In het Engels vertaald in 1993: Vygotsky, L.S. (1993). The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 2. The Fundamentals of Defectology. New York: Plenum Press. Literatuur
- Vygotsky, Lev S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1996). Cultuur en ontwikkeling (samengesteld en ingeleid door René van der Veer). Amsterdam: Boom.
- Wertsch, J.V. (1985). Cultural, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Deze verzameling van artikelen is samengesteld en/of geschreven door Emiel van Doorn - 2024 - www.stibco.nl