

## Vrijheid in gebondenheid. Valsiners visie op de ontwikkeling van het kind

### Freedom in restraint. Valsiner's perception of child development

*After a short introduction explaining the background of the special issue and characterizing the general tenor of Valsiner's writings an overview of his book on the development of children's action is given. It is stated that the author's conception would be even more valuable if issues of semiotic mediation could be incorporated. As an aside it is argued that both Valsiner's and his critics' view of the concept of the zone of proximal development is at variance with Vygotsky's original concept.*

Dit themagedeelte van *Comenius* is gewijd aan het boek *Culture and the development of children's action*, geschreven door de Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Jaan Valsiner. De hier opgenomen bijdragen vormen de neerslag van een bijeenkomst die op 3 juni 1988 gehouden werd te Leiden, en die het karakter had van een besprekingsymposium ('review symposium') naar aanleiding van Valsiners boek. De onderwerpen die op deze bijeenkomst aan de orde kwamen leken de redactie van *Comenius* van zodanig belang voor zowel pedagogen als ontwikkelingspsychologen dat besloten werd de tot artikelen omgewerkte teksten van de verschillende bijdragen en de reactie van Valsiner hierop te publiceren. De door Valsiner voorgestane cultuurhistorische ontwikkelingspsychologische theorie is namelijk voor pedagogen om verschillende redenen van groot belang. Ten eerste omdat zij een expliciet-pedagogische theorie wil zijn. In de tweede plaats vanwege het gekozen socio-ecologische perspectief vanwaaruit nagegaan wordt hoe het handelen van kinderen zich ontwikkelt in een omgeving die cultureel gestructureerd is. De reacties op Valsiners voorstellen van de kant van de onderwijskunde en ontwikkelingspsychologie kunnen iets duidelijk maken van de theoretische en praktische bruikbaarheid van zijn gedachtengoed. Het feit dat Valsiner, werkzaam aan de University of North Carolina te Chapel Hill, persoonlijk op deze bijeenkomst aanwezig was en de sprekers van repliek diende, noopte de aanwezigen zich van het Engels te bedienen. Dit verklaart waarom de huidige bijdragen, bij wijze van uitzondering, niet in het Nederlands gesteld zijn.

De bijeenkomst werd mogelijk doordat Valsiner door een subsidie van NWO in staat was gesteld drie maanden in Nederland werkzaam te zijn. In deze periode was hij te gast bij de vakgroep Algemene Pedagogiek van de Rijksuniversiteit Leiden. Dit gastmedewerkerschap paste in het kader van enige langlopende gezamenlijke onderzoeksprojecten op, onder meer, het gebied van het replicatieonderzoek in pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch onderzoek en op het terrein van de historische studie van de cultuurhistorische theorie.<sup>1</sup>

Het werk van Valsiner kenmerkt zich door een diepgaande theoretische interesse voor de ontwikkelingspsychologie. In zijn vele artikelen en boeken zijn er drie thema's die regelmatig terugkeren. Ten eerste heeft Valsiner regelmatig een pleidooi gehouden voor een grondige studie van de beschikbare 'klassieke' werken op dit terrein. Ogenscheinlijk nieuwe noties blijken maar al te vaak reeds voorhanden te zijn geweest in de werken van Bühler, Basov, Claparède en anderen. In een recent boek<sup>2</sup> heeft Valsiner blijk gegeven volstrekt niet aan een dergelijke historische bijzandheid te lijden en toont hij zich een uitstekend kenner van de geschiedenis van de sovjet-ontwikkelingspsychologie. Ten tweede heeft Valsiner zich regelmatig een militant criticus getoond van het gebruik van de traditionele methoden en technieken in ontwikkelingspsychologisch onderzoek. Naar zijn idee kunnen de meeste van deze methoden geen recht doen aan ontwikkelingsverschijnselen.<sup>3</sup> Ten slotte heeft Valsiner zich onderscheiden door een grondige bezinning op het begrip 'ontwikkeling', waarbij hij betoogd heeft dat veel ontwikkelingspsychologisch onderzoek deze naam niet verdient. Vaak wordt, bijvoorbeeld, vastgesteld dat zekere gedragingen leeftijdsgebonden zijn, maar slechts zelden wordt geanalyseerd hoe zij ontstaan zijn uit eerdere gedragingen. Een dergelijke, 'Heraclitische' procesanalyse is echter wel Valsiners ideaal (dat thema staat centraal in het boek dat in dit themanummer besproken wordt).

#### Het boek: relativisme en historie

*Culture and the development of children's action* bestaat uit een achttal hoofdstukken die we hier beknopt zullen samenvatten, waarbij we vooral aandacht zullen besteden aan die hoofdstukken en begrippen die in de hierna volgende artikelen ter discussie gesteld worden. Bovendien zullen we op een enkel punt door ons relevant geachte informatie toevoegen, dit voor een beter begrip van de lezer.

1. R. van der Veer en J. Valsiner, *Lev Vygotsky. His life and work* (Oxford, in voorb.); R. van der Veer, M.H. van IJzendoorn en J. Valsiner ed., *Reconstructing the mind: replicability in research on human development* (Norwood, in voorb.).

2. J. Valsiner, *Developmental psychology in the Soviet Union* (Brighton 1988).

3. Zie bijv. J. Valsiner ed., *The individual subject and scientific psychology* (New York 1986).

In het eerste hoofdstuk maakt de auteur duidelijk aan welke eisen een theorie moet voldoen wil zij werkelijk een ontwikkelingstheorie genoemd mogen worden. Valsiner spreekt zich hier uit tegen bepaalde onderzoeksmethoden (bijvoorbeeld cross-sectioneel onderzoek) en -tradities (bijvoorbeeld de gerichtheid op resultaten of produkten van een psychologisch proces). In plaats daarvan bepleit hij een longitudinale studie van de kinderlijke ontwikkeling, waarbij de aandacht gericht is op de analyse van de processen die ten grondslag liggen aan gedragingen. Alleen een dergelijke procesbenadering kan in zijn ogen de kinderlijke ontwikkeling als een wordend, dynamisch object van psychologisch onderzoek recht doen. Tevens schetst de auteur zijn, zoals hij het noemt, relativistische theorieopvatting, d.w.z. de idee dat een psychologische theorie altijd gezien moet worden tegen de achtergrond van de cultuur waarin zij ontstaan is. Ook de gegevens die de onderzoeker vindt, zijn volgens Valsiner – naast de verschijnselen die bestudeerd worden – ten dele bepaald door de culturele en theoretisch axioma's. Hun waarde wordt hiermee gecontextualiseerd en ontdaan van de vermeende absoluut-objectieve en cultuurvrije status.

Het relativistisch uitgangspunt wordt uitgewerkt in hoofdstuk 2, waarin Valsiner een aantal assumpties schetst die ten grondslag zouden liggen aan elk psychologisch onderzoek. De auteur analyseert begrippen als 'causaliteit' en 'wetmatigheid' en laat zien dat de gangbare interpretaties ervan betwistbaar zijn en mogelijk geen recht doen aan het fenomeen van de kinderlijke ontwikkeling. Al deze noties zijn immers volgens de auteur het produkt van de cultuur waarin zij tot stand zijn gekomen. Volgens de auteur is er geen ontsnappen mogelijk aan deze fundamentele culturele gebondenheid van onderzoeksresultaten.<sup>4</sup> Wat men echter kan doen is proberen de impliciete assumpties van een onderzoeker expliciet te maken. 'A relativistic perspective accomplishes a task that can help to clarify why psychology has resulted in many different perspectives and empirical data, rather than accomplishes the impossible task of reducing that variability to some narrow, singularly "true" perspective', aldus de auteur.<sup>5</sup> (Op dit punt heeft Elbers commentaar geleverd, waar Valsiner weer op gereageerd heeft.)

In hoofdstuk 3 gaat Valsiner in op de historische wortels van zijn eigen visie op de kinderlijke ontwikkeling en op een viertal theoretische oriëntaties in de psychologie. De oriëntaties zijn, respectievelijk, de intra-individuele, de inter-individuele, de individueel-ecologische, en de individueel-socioecologische oriëntatie. Vanuit een intra-individueel perspectief wordt de handel en wandel van de persoon volledig verklaard vanuit processen die zich in hem of haar afspelen. Van-

4. Zie in deze zin ook M. Hetebrij, *De ontwikkeling van researchprogramma's als methodisch probleem* (Amsterdam 1983), en W. Wardekker, *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing. Naar een cultuurhistorische visie* (Amsterdam 1986).

5. J. Valsiner, *Culture and the development of children's action* (Chicester en New York 1987) 42.

uit het inter-individuele perspectief worden individuen of groepen met elkaar vergeleken, waarna een rangordening plaatsvindt. Beide referentiekaders acht Valsiner ongeschikt voor ontwikkelingspsychologisch onderzoek. Vanuit het individueel-ecologisch perspectief wordt de nadruk gelegd op de handelingen van de persoon in wisselwerking met de omgeving. Het individueel-socioecologisch perspectief, ten slotte, ruimt plaats in voor 'de Ander' in dit wisselwerkingsproces. Het kind kan in zijn transacties met de omgeving hulp krijgen van een meer ervaren persoon, die zijn handelen en denken in zekere mate stuurt. Deze laatste twee referentiekaders, waarbij Valsiner de namen van respectievelijk Piaget en Vygotskij plaatst, worden het meest geschikt geacht voor de bestudering van de kindelijke ontwikkeling. De auteur plaatst zijn eigen theorie binnen het individueel-socioecologisch referentiekader. De basis voor deze eigen theorie wordt gelegd door verschillende ideeën van Piaget, Baldwin, Werner, Lewin, en Vygotskij. Aan de laatste auteur ontleent hij het begrip van de zone van de naaste ontwikkeling, door Valsiner opgevat als '... de verzameling handelingen die het kind kan verrichten met hulp van een andere persoon, maar die het kind in zijn individuele handelen nog niet ter beschikking staat'.<sup>6</sup> Volgens Van Oers (zie elders in dit nummer) zou Valsiner dit begrip niet geheel volgens Vygotskij's oorspronkelijke bedoeling interpreteren, omdat hij sterk de nadruk legt op het individuele kind en niet op de interactie tussen kind en volwassene. Gezien het belang van deze notie voor Valsiners theorie, voor de opvattingen van zijn opposanten, en voor de receptie van de cultuurhistorische theorie als zodanig zullen we hieronder in een kleine historische excursie nog aandacht aan de oorsprong ervan besteden.

#### **De zone van de naaste ontwikkeling: een historische zijspiong**

Het is belangrijk te beseffen dat het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' pas heel laat in Vygotskij's geschriften verschijnt wanneer hij zijn cultuurhistorische theorie al lang en breed heeft uitgewerkt. De interessantste en meest gedetailleerde beschrijving van het begrip is te vinden in het stenogram van een lezing die Vygotskij op 23 december 1933 gaf aan het Bubnov Pedagogisch Instituut.<sup>7</sup> Hij maakte daar duidelijk dat het begrip voor hem verbonden was met een aantal zeer praktische problemen. Zo zocht hij naar een methode om de optimale periode voor het onderwijs in bepaalde vaardigheden vast te stellen. Hiertoe moest de 'onderwijsbaarheid' van kinderen voor die vaardigheid vastgesteld worden (vgl. Van Oers' bijdrage). Naar Vygotskij's idee kon het in de praktijk van het intelligentieon-

6. *Ibidem*, 233.

7. Postuum gepubliceerd in L.S. Vygotskij, *Umstvennoe razvitie detej v processe obuchenija* (De mentale ontwikkeling van kinderen in het onderwijsleerproces) (Moskou en Leningrad 1935).

derzoek ontwikkelde begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' hierbij grote diensten bewijzen. Wij moeten hierbij voor ogen houden dat alle Russische kinderen indertijd bij het begin van de lagere school getest werden met aangepaste versies van de Binet-Simon-test. Als vooraanstaand pedoloog was Vygotskij zeer actief bij deze testbeweging betrokken.<sup>8</sup>

Uit onderzoek was gebleken dat kinderen die zelfstandig evenveel opgaven van een intelligentietest oplossen zeer verschillend kunnen presteren indien zij op enigerlei wijze geholpen worden. Sommigen verbeteren onder deze omstandigheden hun prestatie aanzienlijk, anderen zijn nauwelijks in staat van de hulp te profiteren. Het verschil nu tussen de onafhankelijke prestatie en de gezamenlijke prestatie (uitgedrukt in mentale leeftijdsjaren) was volgens Vygotskij indicatief voor de toekomstige cognitieve ontwikkeling van het kind. Het niveau van de zelfstandige prestatie gaf aan welke intellectuele vaardigheden het kind al beheerste en was daarmee representatief voor de mentale functies die al tot volle wasdom waren gekomen. Vygotskij zei beeldend dat deze prestatie de resultaten 'van gisteren' aangaf. De gezamenlijke prestatie echter gaf de ontwikkeling 'van morgen' aan. Uit de diverse lezingen die Vygotskij in 1933 en 1934 gaf, komt naar voren dat hij dit heel letterlijk predictief bedoelde.

Het blijkt dat Vygotskij het vaststellen van de zone van de naaste ontwikkeling beschouwde als een middel om de toekomstige IQ-scores van het kind te voorspellen. In essentie stelde hij voor om twee grootheden te meten – de onafhankelijke prestatie en de gezamenlijke prestatie op een IQ-test – en poneerde hij dat de toekomstige ontwikkeling van de eerste grootheid volledig bepaald was door de laatste. De toekomstige onafhankelijke IQ-score was in zijn ogen dus volledig voorspelbaar op grond van de gezamenlijk bereikte score. Heel curieus is hierbij nog zijn suggestie dat een kind zijn zone van de naaste ontwikkeling kan 'verbruiken'. Als een kind van 7 met hulp twee mentale leeftijdsjaren hoger scoort dan individueel kunnen wij er zeker van zijn dat dat kind in de volgende twee jaar van zijn leven ook onafhankelijk de mentale leeftijd van 9 zal bereiken. Als het kind 8 is, heeft het echter al één jaar van zijn zone van de naaste ontwikkeling verbruikt en dus nog maar één jaar van intellectuele ontwikkeling voor de boeg.<sup>9</sup>

Deze visie op de intellectuele ontwikkeling is op verschillende, onderling samenhangende, gronden hoogst eigenaardig te noemen. Ten eerste impliceert dit dat Vygotskij de cognitieve ontwikkeling als lineair verlopend beschouwde. Een zone van de naaste ontwikkeling van twee jaar (mentaal) wordt in twee jaar (chronologisch) 'verbruikt'. Deze opvatting is in strijd met zowat alles wat Vygotskij gezegd heeft over de dialectiek van de kinderlijke ontwikkeling.<sup>10</sup> Ten tweede

8. Van der Veer en Valsiner, *Lev Vygotsky. His life and work*.

9. Vygotsky, *Umstvennoe razvitie*, 52.

10. R. van der Veer, *Cultuur en cognitie. De theorie van Vygotskij* (Groningen 1985).

schetst Vygotskij de dynamiek van de IQ-ontwikkeling tegen de achtergrond van een statische omgeving. De omgeving verschijnt in beeld bij de meting op een specifiek tijdstip van de afhankelijke, gezamenlijke prestatie van het kind en wordt dan verder buiten beschouwing gelaten. Er is echter geen enkele reden te geloven dat de afhankelijke, gezamenlijke prestatie op bijvoorbeeld 5-jarige leeftijd dezelfde is als die op 4-jarige leeftijd, het meetpunt. Er is, daarom, geen enkele reden te geloven dat kinderen hun zone van de naaste ontwikkeling 'verbruiken', zoals Vygotskij stelde. De voorbeelden die Vygotskij in de hier besproken lezing gaf om het nut van het begrip van de zone van de naaste ontwikkeling aan te tonen doen vermoeden dat hij de omgeving percipieerde als de statische achtergrond van een zich dynamisch ontwikkelend kind. Ook dit was in strijd met de gezichtspunten die hij in andere publikaties ontwikkeld had.<sup>11</sup> Ten derde lijkt Vygotskij te suggereren dat de onafhankelijke prestatie van het kind de gezamenlijke prestatie als haar 'plafond' heeft. Dit lijkt plausibel in het geval van intelligentietests voor zeer jonge kinderen, maar geformuleerd als een algemene regel suggereert het het ongelukkige idee dat kinderen hun volwassen partners nooit zouden kunnen overtroeven, of – om het nog algemener te stellen – dat de nieuwe generatie de cognitieve mogelijkheden van de vorige nooit zou kunnen overtreffen. Een dergelijke misvatting ligt altijd op de loer bij theorieën die de overdracht van culturele verworvenheden van de ene generatie op de andere benadrukken, maar in dit geval is zij wel heel duidelijk aanwezig.

Wij concluderen dat het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling', zoals dat in de jaren 1933 en 1934 door Vygotskij gebruikt werd, op een aantal punten strijdig was met de door hem eerder geformuleerde uitgangspunten. Het begrip was ontwikkeld in het pedologisch onderzoek naar de dynamiek van IQ-scores en werd door Vygotskij zonder voldoende kritiek geannexeerd.<sup>12</sup> Hoe komt het, zo zouden we kunnen vragen, dat dit 'Fremdkörper' in de cultuurhistorische theorie zo populair is geworden? Het antwoord op deze vraag ligt in ieder geval ten dele in het feit dat slechts een deel van alle geschriften van Vygotskij beschikbaar is. Dit leidde ertoe dat men aangewezen was op een compilatiewerk als *Mind in Society*<sup>13</sup> waaruit alle historische achtergronden zorgvuldig verwijderd zijn.<sup>14</sup> Ironisch genoeg heeft dit geleid tot interpretaties van het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' die interessanter zijn dan de oorspronkelijke notie. Een verwijzing naar Vygotskij's oorspronkelijke bedoelingen op basis van zijn in het Westen beschikbare werk blijkt niet onproblematisch te zijn. Maar wat meer is: zowel de

11. Ibidem.

12. Van der Veer en Valsiner, *Lev Vygotsky. His life and work*.

13. L.S. Vygotsky, *Mind in society. The development of higher psychological processes* (Cambridge Mass. 1978).

14. Van der Veer en Valsiner, *Lev Vygotsky. His life and work*.

opvatting van Valsiner als die van Van Oers zijn meer in overeenstemming met het globale raamwerk van de cultuurhistorische theorie en lijken theoretisch beter verdedigbaar. Historisch gezien, echter, sluit het testdiagnostisch werk van Brown<sup>15</sup> het best aan bij Vygotskij's oorspronkelijke bedoelingen.

Strikt genomen zijn de meeste interpretaties van het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' dus in strijd met Vygotskij's eigen opvatting van dit begrip. Maar juist daarom vormen zij een prachtige illustratie van de 'creatieve imitatie' die zowel het proces van de kinderlijke ontwikkeling als dat van de wetenschappelijke ontwikkeling kenmerkt. Dit proces wordt treffend gekenschetst door Valsiner in zijn antwoord aan de critici in dit themagedeelte: '... many interesting ideas emerge ... on the basis of misunderstanding ... Such misunderstanding itself can be creative (rather than "erroneous"), since now new solutions to old problems can be invented on its basis'. Soms terugkerend op haar schreden, nu eens hinkend, dan weer hollend, legt de wetenschap de 'via lucis' af.<sup>16</sup>

### Het boek: ontwikkeling ingebed in cultuur

Keren wij terug naar de weergave van Valsiners boek. In hoofdstuk 4 schetst Valsiner de contouren van zijn visie op de kinderlijke ontwikkeling. Die visie is ten dele ontleend aan het idee van de bioloog Waddington dat we ontwikkeling kunnen voorstellen als een 'kanaliseringsproces' ('canalization'). Hoewel het exacte ontwikkelingsverloop van een organisme nooit voorspeld zal kunnen worden staat de richting ervan vast. De ontwikkeling van het organisme verloopt als het ware als het traject van een waterdruppel in een rivierbedding. Het exacte traject hiervan valt nooit te voorspellen, maar stroomrichting en globale plaats van aankomst staan vast. Valsiner geeft onmiddellijk aan dat deze metafoer op twee punten mank gaat. Ten eerste is de omgeving van het kind niet constant (veel minder dan de rivierbedding) en, ten tweede, participeert het kind actief in zijn eigen ontwikkeling door de omgeving te veranderen.<sup>17</sup> Grofweg gesproken ziet Valsiner de kinderlijke ontwikkeling als een proces dat gereguleerd wordt door bepaalde 'constraints', zodanig dat het eindresultaat een binnen een bepaalde cultuur geaccepteerde volwassene is. De 'constraints' komen hierbij tot stand in een constant onderhandelingsproces tussen ouders, kind en omgeving. In Valsiners visie moeten de 'constraints' hierbij niet louter gezien worden als inperkingen van een op zich spontaan verlopend ontwikkelingsproces, maar als factoren die actief helpen een

15. A.L. Brown en R. Ferrara, 'Diagnosing zones of proximal development', in: J.V. Wertsch, *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (New York 1985).

16. G.H. von Wright, *Vetenskapen och förnuftet* (De wetenschap en het verstand) (Stockholm 1986).

17. Van der Veer, *Cultuur en cognitie*, 81.

bepaalde ontwikkeling tot stand te brengen en haar mogelijk maken. Vanuit deze opvatting acht hij een strikte scheiding tussen pedagogiek en ontwikkelingspsychologie onvruchtbaar en onjuist. Gezien de commentaren van diverse opposenten is hij er kennelijk niet geheel in geslaagd de interpretatie van 'constraint' als beperking of inperking te voorkomen (op dit punt gaan zowel Oppenheimer als Elbers in, en Valsiner komt er in zijn repliek op terug).

Om de 'kanalisering' van de kinderlijke ontwikkeling binnen een bepaalde cultuur nader te kenschetsen, gebruikt Valsiner drie 'zone'-begrippen. Ten eerste introduceert hij het begrip '*zone of free movement*' (ZFM). Op elk moment in de ontwikkeling van het kind is een aantal handelingen voor hem of haar mogelijk of toegelaten. Het kind heeft toegang tot een bepaald gedeelte van de omgeving, waar het op bepaalde wijze handelen mag met bepaalde objecten. Deze zone wordt vastgesteld in een asymmetrisch onderhandelingsproces tussen het kind en de anderen en gaandeweg door hem of haar geïnternaliseerd. Ten tweede poneert Valsiner de noodzaak voor een '*zone of promoted action*' (ZPA). Dit zonebegrip betreft handelingen van het kind waartoe opvoeders kinderen willen aanmoedigen en objecten waar ouders het kind mee om willen laten gaan. Volwassenen kunnen op subtiele of minder subtiele wijze laten merken welke handelingen bijzonder gewenst zijn. Zodra zij echter het kind echt willen sturen, verandert de ZPA in een ZFM. De ZPA heeft dus in principe geen dwingend karakter voor het kind. Het is Valsiners overtuiging dat de ZPA en ZFM gezamenlijk de 'kanalisering' van de kinderlijke ontwikkeling bewerkstelligen. Ten slotte doet Valsiner een beroep op het begrip '*zone of proximal development*' (ZPD). Hij gebruikt dit begrip om aan te geven wat het kind in principe op een bepaald moment zou kunnen leren. Het heeft alleen zin bepaalde handelingen aan te moedigen (ZPA) als deze binnen het bereik van het kind liggen (d.w.z. in de ZPD). Datgene waartoe het kind in samenwerking met een volwassene in staat is, geeft dan aan waartoe het naderhand zelfstandig in staat zal zijn. Instructie moet zich juist richten op deze taken die het kind nog niet zelfstandig kan verrichten. In Valsiners ogen is de omvang van de ZPD in principe empirisch niet verifieerbaar. Deze is immers afhankelijk van de specifieke volwassene met wie het kind de collectieve taak verricht. Samenwerking met verschillende volwassenen kan tot verschillende ZPD's leiden en er is geen manier om vast te stellen wat de 'werkelijke' ZPD is. Niettemin acht Valsiner een zo opgevatte notie van de ZPD vruchtbaar, omdat zij aangeeft dat het ZPA/ZFM-complex de kinderlijke ontwikkeling slechts onder bepaalde omstandigheden met succes kan beïnvloeden.

In het vijfde hoofdstuk bespreekt de auteur een aantal pogingen formele modellen te ontwikkelen om de kinderlijke ontwikkeling te beschrijven. Geen van de modellen is in zijn ogen geschikt om ontwikkelingsverschijnselen adequaat te beschrijven.

In de hoofdstukken 6 en 7 gaat de auteur over tot het bespreken van een terrein waarop de hiervoor beschreven noties hun vruchtbaarheid zouden kunnen bewijzen, te weten de handelingen van kinderen tijdens een maaltijd en de ontwikkeling hiervan. Hij laat zien hoezeer het gedrag tijdens maaltijden in de loop der eeuwen veranderd is en welke verschillen er wat dit betreft bestaan tussen verschillende culturen. Ook geeft hij aan welke middelen het gedrag van het kind tijdens de maaltijd beïnvloeden (bijvoorbeeld kinderstoel, beschikbaar gesteld bestek) en bespreekt hij de culturele bepaaldheid van deze middelen. De wijze waarop het eetgedrag 'gekanaliseerd' raakt, toont volgens de auteur de juistheid van zijn visie op de kinderlijke ontwikkeling aan. Ondanks de grote verschillen tussen de wijzen waarop ouders de handelingen van kinderen in gewenste banen leiden en ondanks de grote onderlinge verschillen tussen kinderen, wordt uiteindelijk een sociaal geaccepteerd resultaat bereikt. Een gedetailleerde beschrijving van de 'ontogenese' van het kinderlijk gedrag tijdens de maaltijden bij drie ouder-kind-paren illustreert de bruikbaarheid van de beschreven zonebegrippen.

In hoofdstuk 8 ten slotte vat de auteur de basisbegrippen van zijn theorie nog eens kort samen en geeft hij aan dat de door hem ingenomen positie een middenweg vertegenwoordigt tussen determinisme en indeterminisme ('limited indeterminacy', p. 237). De kinderlijke ontwikkeling is zijns inziens niet volledig bepaald door aanleg en/of milieu, noch is zij volledig willekeurig. De algemene richting en het resultaat ervan worden bepaald door de 'constraints' die ouders, omgeving en kind introduceren. Binnen de bedding van deze 'constraints' gaat de ontwikkeling haar eigen, onvoorspelbare gang.

### Naar een integratieve ontwikkelingstheorie

De stelling dat sociaal-wetenschappelijke theorieën niet los gezien kunnen worden van hun culturele achtergrond heeft Valsiner in zijn eigen werk geprobeerd vruchtbaar te maken. Het is een poging om verschillende theoretische benaderingen met elkaar te verbinden: een empirische benadering met sterke nadruk op het individu (ook wel, grof generaliserend, de 'Amerikaanse benadering' genoemd), en een benadering die het culturele element in de kinderlijke ontwikkeling en de filosofische en vooral antropologische elementen ervan benadrukt (ook wel de oorspronkelijk 'Europese benadering' genoemd). Het is niet verwonderlijk dat Valsiner aan de ideeën van Vygotskij enige aandacht heeft geschonken. Ook Vygotskij werd immers door een soortgelijke gerichtheid op integratie van perspectieven geleid. En evenals Vygotskij is Valsiner er duidelijk niet op uit die integratie op een oppervlakkige wijze tot stand te brengen. Het streven is naar theorieën die werkelijk een grotere verklarende kracht hebben.

Op nog een tweede manier streeft Valsiner (en streefde Vygotskij) naar integratie: namelijk één van ontwikkelingspsychologie en pedagogiek tot een ontwikkelingstheorie waarin de intentionele invloed van de 'omgeving', d.w.z. de opvoeders, een centrale plaats inneemt. De bijdrage van Valsiner kan in dit opzicht gezien worden als een uitwerking van de interiorisatiethese, zoals die werd uitgewerkt door Baldwin, Janet en Vygotskij. Een deel van de processen die bij de interiorisatie van de cultuur een rol spelen heeft hij nauwkeurig onderzocht, zodat duidelijker kan worden hoe een en ander in zijn werk gaat. In zijn visie is het zo dat volwassenen, althans anderen, voor het kind reducties aanbrengen in de complexiteit van de situatie, zodat het binnen de gereduceerde ruimte adequaat kan leren handelen. Deze reductie laat echter altijd een zekere handelingsvrijheid toe: opvoeding is geen dwang.

Dit alles wil nog niet zeggen dat Valsiner nu de ideale ontwikkelingstheorie heeft weten te formuleren. Zijn aanzet bevat bijvoorbeeld nog geen echt pedagogische theorie over (morele) opvoedingsdoelen: deze beperkt zich tot het perspectief van ingroei in een cultuur die als gegeven aanvaard wordt. Van die cultuur bespreekt Valsiner zowel de materiële, geëxterioriseerde aspecten, bijvoorbeeld de vormgeving van gebruiksvoorwerpen, als de semiotische aspecten, bijvoorbeeld de verbale belemmeringen van en concrete aansporingen tot handelen door volwassenen. De aandacht voor symbolische aspecten van de cultuur, die in de huidige semiotisch georiënteerde theorieën<sup>18</sup> sterk naar voren komt, is bij Valsiner echter nog weinig uitgewerkt, zoals hij ook in zijn reactie toegeeft.

Het zijn zowel de sterke als de minder sterke kanten van de theorie die in de hier gepresenteerde artikelen naar voren komen. Juist omdat het in die artikelen gaat om tamelijk fundamentele vraagstukken in het felomstreden grensgebied van ontwikkelingspsychologie en pedagogiek, zijn wij van mening dat de bijdragen ook van belang zijn voor degenen die met Valsiners boek (nog) geen kennis hebben gemaakt. Kwesties ten aanzien van de culturele relativiteit van theorieën, de grondslagen waarop een integratieve ontwikkelingstheorie moet berusten, of de asymmetrische relatie van ouders en kinderen waarin leerprocessen zich afspelen<sup>19</sup> zijn van algemeen belang. Het is de verdienste van Valsiner dat hij met zijn theorie een basis voor zulke discussies heeft gelegd.

18. J.V. Wertsch, 'Voices of the mind', *Comenius* 8 (1988) 53-71.

19. S. Miedema, *Kennen en handelen. Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap* (Leuven en Amersfoort 1986); S. Miedema, 'Kritische pedagogiek', in: S. Miedema ed., *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs* (Deventer 1988).