

Onderstaand artikel 'Wijs met onderwijs?' is de *voorlaatste* versie (*met noten en aanhangsel*) van een artikel dat opgenomen is in *Veerkracht. Een tijdschrift voor leraren en opleiders primair onderwijs*, 2 (2004), 1 (dat iets gewijzigd en *zonder noten* is gepubliceerd). Het is een bespreking van een stuntelig pleidooi (een 'pamflet') voor het nieuwe leren, te vinden in J. Casteleins, B. Koster, M. Vermeulen, *Kantelende kennis*, 2004. Zoals te verwachten was, kwam het in dat blad niet tot ook maar het begin van een debat: de bekritiseerde auteurs schreven in een beminnelijke stijl een om alle 'stoere' punten heen lopende reactie, en dat was het dan. Het zoveelste voorbeeld van moderne 'repressieve tolerantie' in het door politici en managers gedomineerde onderwijsveld (zie ook: J.D. Imelman, 'Scholenschemering', in: M.L.A. Rietdijk-Helmer (red.), *Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen*. Essays. Utrecht: IJzer, 2005, p. 117-141).

Wijs met het onderwijs?

Jan Dirk Imelman

Vijf hogescholen financieren het Lectoraat Interactum, waaronder de Katholieke Pabo te Zwolle. Het door dit lectoraat uitgegeven *Kantelende kennis*, geschreven door lectoren die aan deze leerstoel invulling geven, verscheen dus mede onder haar auspiciën. De auteurs willen, kort gezegd, *de ontwikkeling van een eigentijds school- en opleidingsconcept in contrast met veel traditionele opvattingen scherp verwoorden* (p. 7.1 en 5.2). Daarin zijn ze *niet* geslaagd, wat ik hieronder probeer aan te tonen.

Het is aardig dat de redactie van *Veerkracht* mij tot het schrijven van een kritiek uitnodigde. Het is ook aardig van de Pabo die dit blad uitgeeft; zij is immers tevens (mede) verantwoordelijk voor de publicatie van *Kantelende kennis*.

Meteen maar met de deur in huis vallend, begin ik met een vraag: waarom breken de auteurs met de gewoonte om op een gangbare manier te spreken over het onderwijs? Denken over welke praktijk dan ook kan alleen maar als je een bruikbaar begripsapparaat bezit. De taal van een vak deugt als ze berust op een beproefd netwerk van concepten. Dan kan met vrucht worden gesproken over wat de praktijk is, hoe ze hoort te zijn, wat er aan mankeert en wat je moet doen. Op basis van begrippen als 'gezondheid', 'ziekte', 'diagnose', 'medicijn', 'behandeling', 'therapie' oordeelt en handelt de arts. De timmerman denkt in termen van 'bouwen', 'verbinden', 'verankeren', 'draagkracht', 'houtkwaliteit'. Dat in de loop van de tijd de concrete middelen van de medicus en de timmerman veranderd en verbeterd zijn, laat onverlet dat het in hun (begripsmatige) denken steeds om hetzelfde gaat. Waar gaat het om in de onderwijspraktijk?

Of het nu de Tsech Comenius, de Fransman Fénelon, de Duitser Herbart, de Hollander Ligthart, de Amerikaanse Parkhurst of de Engelsman Peters betreft (ik ren onsystematisch van hot naar her en van toen naar nu): allen handelden in de onderwijspraktijk en schreven er met grens- en tijdoverschrijdend gezag over. Ze spraken weliswaar in hun *woorden*, maar op basis van hetzelfde netwerk van *begrippen*. Daarin gaat het om zaken waarvan het nuttig is om ze hier, zij het beknopt, samen te vatten. Wie die samenvatting even met wat meer aandacht leest, zal mijn daarna te geven reactie op *Kantelende kennis* beter kunnen vatten.

De grondvraag van elke onderwijsleerpraktijk is: 'wat' moeten we 'aan wie' 'wanneer' en 'hoe' leren, en 'waarom' vinden we dat (we *dat* aan *hen nu* op *deze manier* moeten leren)? Die vraag is te beantwoorden als we beseffen dat het in die praktijk gaat om het volgende. Er zijn leerlingen en docenten, die ieder op een bijzondere manier actief zijn: docenten proberen leerlingen op te roepen tot en te begeleiden bij het leren door de leerlingen. Leerling- en docentactiviteiten berusten op doelen en middelen. Als we de docentactiviteiten aanduiden met de term *onderwijs*, dan is onderwijs pas geslaagd als de leerlingen geleerd hebben waarin is onderwezen. Goed onderwijs vraagt om een goede pedagogische atmosfeer. Daarom moeten docenten weten dat er bedoelde en onbedoelde invloeden werkzaam zijn, en dat goede dan wel slechte contextuele voorwaarden het onderwijs beïnvloeden (denk aan orde, gezinsachtergronden, maatschappelijke onrust). Inleiden in kennis en helpen bij het ontwikkelen van daarop berustende vaardigheden (kortom: opvoeden) verschilt van indoctrineren, memoriseren, drillen, dresser (neervoeden): een beeldende term van Nieuwenhuis). Didactisch handelen vraagt om: wekken van belangstelling en rekening houden met psychische, sociale en biotische mogelijkheden en rijpheden van leerlingen.

Verder horen docenten *vakkennis* te bezitten en inzicht te hebben in de *grenzen* van die kennis. Dat kinderen iets leren wat de moeite van het weten en doen waard is, is beter dan dat ze niet leren. Maar iets *verkeerd*s leren (bijvoorbeeld iets wat op kennis lijkt) is riskant. Bij indoctrinatie wordt de grens van de kennis radicaal overschreden. Het gaat dan om leerstof die die naam niet verdient: kritiekloos te aanvaarden voorstellingen.

Last but not least zouden docenten zich van de aard van de onderwijsleersituatie bewust moeten zijn. Die is bijzonder omdat het om een relatie gaat van drie, op zich nogal autonome, 'posities': die van de leerkracht, de leerling en de leerstof. *Onderwijzen* in en het *leren van leerstof* (breed genomen) vormen in wederkerige afhankelijkheid en dus steeds in samenhang, een *bijzondere* praktijk. Al zijn leerlingen en docenten als persoon evenwaardig, in hun verantwoordelijkheden zijn ze allesbehalve gelijk. Idealiter leert de leerling wat de leerkracht (direct of indirect) onderwijst. De laatste doet als het ware de leerling leren (ook als het om vaardigheden als ict gaat). Hij is aansprakelijk voor het bevorderen van de verantwoordelijkheid van de leerling voor zijn eigen leren. Dit verschil in verantwoordelijkheid maakt de onderwijsleerpraktijk *asymmetrisch*. De communicatieve praktijk van onderwijs en leren verschilt dus nogal van andere vormen van communicatie. Bij een gesprek, het bedrijven van liefde, volleyballen, gezamenlijk kamperen gaat het om vormen van communicatie die, gezien vanuit het perspectief van verantwoordelijkheden van de deelnemers, *in principe symmetrisch* zijn. Daarin spelen weliswaar 'derde dingen' mee (respectievelijk: onderwerpen, strelingen, de bal, dagelijkse plannen), maar er wordt in gezamenlijke verantwoordelijkheid iets mee gedaan.

Binnen de *bijzondere* communicatie 'onderwijzen en leren' is het 'derde ding' de leerstof. Leerstof is niet iets dat louter en alleen in een dialoog tussen docenten en leerlingen als gelijken bepaald wordt. Leerstof is afgeleid uit een *leerplan*. En het leerplan is afgeleid uit een *analyse van de cultuur* in het perspectief van een tweezijdige vraag: 1) welke aan de cultuur te ontleen 'inhouden' zijn het waard om als *inhoud* (kennis, vaardigheden) te dienen van de vorming van dit kind, deze soort kinderen, die generatie; en 2) wat dienen kinderen eigenlijk te leren opdat *de cultuur blijft voortleven* (in historische, zich steeds vernieuwende zin). Ook wanneer een leerplan nogal traditioneel is en vanzelfsprekend lijkt, is het toch nog op elk moment te beoordelen op deze *tweeledige zinvolheid*. Onderwijs dient *twee* heren: de *vorming van de aanstormende generatie* en het *levend houden van de cultuur*.

Geslaagd is die praktijk waarin leerlingen onder eigen verantwoordelijkheid dát leren waarin docenten hen onder hún verantwoordelijkheid proberen in te leiden. Leren is: actief werken aan je eigen vorming. De leerling is geen vol te gieten vat noch een te kneden stuk klei noch een te beschrijven wasplaatje noch een programmeerbare *black box*, noch een in aanpassing te trainen nitwit, noch een in de toestand van ideologische bevangenheid te brengen onkritische meeloper. Nee, de leerling leert zelf, en werkt daarin zélf actief mee aan zijn vorming. Wat leerlingen zich aldus eigen maken (verantwoorde leerstof) is waardevol. Ze kunnen aangesproken worden op wat ze geleerd hebben en op wat ze op basis daarvan voelen, denken, doen en laten.

Natuurlijk verschillen middelen, doelen, leerkrachten, leerlingen, leerplannen, leerstof en de kennis waarop deze stof gebaseerd is naar tijd en plaats. En natuurlijk veranderen concrete vormen van begeleiding, leer- en ontwikkelingspsychologische inzichten, maatschappelijke eisen, schoolorganisatie, regelgeving, toezicht, de sociale omgeving enzovoort. En natuurlijk verschilt ook dat wat de samenleving vraagt van haar volwassen burgers naar tijd en plaats. Scholen onderscheiden zich bovendien nog eens van elkaar in de nadruk die ze leggen op specifieke aspecten van het leren en onderwijzen. Het *Jenaplanonderwijs* waardeert bijvoorbeeld, in vergelijking met de *Methode Montessori*, vooral de sociale, de 'gemeenschaps'-kant van het onderwijzen en leren. Maar het *begripsmatige netwerk* binnen de taal van het onderwijs is tot op de dag van vandaag niet wezenlijk veranderd.*

Er kunnen dus nóg zoveel pedagogisch verschillende opvattingen bestaan, zolang het pedagogen gaat om wat ik hierboven als de *kern* van hun praktijk heb geschetst, zolang kunnen ze met elkaar in gesprek blijven. En zolang gaat de pedagogische professie ook niet verloren. Wat gebeurt er echter als er een *netwerk van begrippen* wordt aangemaakt waarin het *niet meer gaat over onderwijzen en leren* terwijl de auteurs van dat begripsmatige netwerk dat wel suggereren?

In *Kantelende kennis* worden *cruciale* verschillen tussen *begrippen* en *betekenissen* onder geschouwd. Begrippen worden vreemd en onjuist gebruikt. De taal is vaag en meerzinnig. *Beeldspraak* wordt redeneving. Er wordt, anders dan in de gangbare manier van spreken over

onderwijs en leren, geen rekening gehouden met *verschillen in betekenis* op logisch, empirisch en normatief niveau, noch met verschil tussen *vaktalen* als die van de organisatiepsychologie, de pedagogiek, de leerplanfilosofie. Alleen al door een klein stukje tekst uit *Kantelende kennis* te lichten is een en ander te illustreren. Zo luidt een probleemstelling: 'Op welke wijze hangt het creëren van kennis door lerenden (individuen en groepen) samen met ontwikkelingsprocessen in en tussen organisaties' (p. 30,1). 'Lerenden', zo zeggen ze, zijn: leerlingen, docenten, personeel 'zowel individueel als collectief'; wat voor vormen van leren spelen hier per implicatie eigenlijk allemaal een rol? En 'ontwikkeling' omvat behalve *ontwikkeling* ook *leren, innoveren, onderzoeken. Begripsmatige willekeur* troef.

Dat kennis voedsel geeft aan het denken, doen en maken, en omgekeerd - met andere woorden: dat ze in bijzondere, voorwaarden scheppende verhoudingen tot elkaar staan - wordt nergens gesignaleerd. Dat kennis belangstelling en motivatie *oproept*, en niet omgekeerd, blijft ook buiten zicht. Men gaat niet in op kwalitatieve verschillen tussen kennis in het ene en andere vak ('realms of meaning') en in het ene en andere soort onderwijs, noch op de consequenties daarvan voor het onderwijzen en leren.

Het meest verbaas ik me over het gebruik door de auteurs van de termen 'kennis' in relatie met 'creëren'. Deze termen staan centraal; ze dragen het gehele betoog. Waarom vind ik hun manier van spreken onaanvaardbaar? Om dat te kunnen aangeven, ga ik eerst even na wat in normale gespreksituaties het gebruik van de term 'kennis' inhoudt en wat we bedoelen als we over 'creëren' spreken.

Als we van 'kennis' spreken, hebben we niet iets op het oog als 'mening' of 'opvatting', 'oordeel', 'vermoeden', 'fantasievoorstelling'. Kennis bezitten van iets betekent: *redenen* hebben om aan te nemen dat iets zus en zo is. Dat je er redenen voor hebt, houdt in dat je met anderen over de *geldigheid* van je inzichten kunt spreken en in principe kunt discussiëren. *Kennis* verschilt van *fantasie-* en *geloofsvoorstellingen*. Over de laatste zaken is uiteindelijk niet te discussiëren, en wel omdat ze *niet zijn tegen te spreken*. Geloven - in kabouters of in de instralingen van Jomanda, om maar iets te noemen - is een *particuliere* aangelegenheid. Daarin verschilt het van kennis van bijvoorbeeld de executie van Oldenbarnevelt. Die kennis en het daarop te baseren inzicht dat het ging om een gerechtelijke moord is te staven of tegen te spreken.

'Creëren' is iets nieuws denken, doen of maken. Je creëert altijd met behulp van materiaal. Niemand scheidt *iets* uit het *niets*. Zelfs Mozart, Rembrandt, Einstein creëren door het *opnieuw rangschikken* en *bewerken* van zaken die ze weten, van inzichten, van voorstellingen. Het gebruik door Mozart van kennis en inzicht in tonen, samenklanken en ritmische mogelijkheden is de noodzakelijke voorwaarde voor het scheppen van een compositie. Mutatis mutandis geldt dit voor wat Rembrandt moet weten om te kunnen schilderen en voor Einstein om een nieuw inzicht te kunnen formuleren. En voor alles wat ook wij, minder geniale, mensen aan kennis en voorstellingen moeten hebben om überhaupt te kunnen denken, doen en maken.

Kennis en inzicht (resultaat van kennisverwerking) vormen de grondstof voor inventief en creatief handelen.** Zeggen dat je kennis creëert is in *tegenspraak met zichzelf*. Bezit van kennis is de *noodzakelijke* (maar nooit voldoende) *voorwaarde* voor het creëren van iets. Iets creëren kan wel, maar hoeft niet, een bijdrage leveren tot kennisvermeerdering.

Wat zouden de auteurs voor ogen gehad kunnen hebben? Uit een cruciale (tevens hun stijl typerende) zin als: "Kennis creëren betreft in eerste instantie contextspecifieke en persoonsgebonden kennis" (p. 30,1) is af te leiden dat ze menen dat ieder lerend individu een *subject* is.*** Leren is een *subject-ieve* aangelegenheid, waarbij reeds tussen de oren gevormde begrippen (enzovoort) invloed hebben op het verwerven van nieuwe begrippen.

Nu is dit niets nieuws. Maar in de pedagogiek is met de erkenning hiervan altijd ook gewezen op de *grenzen* en beperktheid van dit 'natuurlijke' of 'vanzelfsprekende' ervaringsleren. *Onderwijs* is er nu juist voor om deze *subjectiviteit te overstijgen*. Het woord 'educatie' wordt in de pedagogiek al eeuwen lang verbonden met 'emancipatie'. Men emancipeert een kind door het *uit de toestand van subjectieve betekenisverleningen te leiden*. (Bezit van voorstellingen vormt natuurlijk wel een noodzakelijke voorwaarde voor leren.)

Het verontrustende is nu dat de auteurs uitsluitend en alleen lijken in te zetten op leren als *subjectieve* activiteit (die, inconsistent genoeg, ook weer lijkt op te moeten gaan in *groepsleren*). De uit dat leren resulterende kennis is in hun ogen veel waardevoller dan wat gangbaar onder 'kennis' wordt verstaan. Het is, zeggen ze, *kantelende* kennis. Bij kantelende kennis is de lerende een subject, hij stuurt zelf, hij creëert daardoor zelf kennis, de bron van die kennis is hijzelf, het motief om te leren is: 'omdat je het zelf wilt' enzovoort (zie p. 14/15). Bij het ondergaan van dit soort onderwijs - ik kan het niet anders zien - varen eigenlijk alle kinderen slecht. Maar in het bijzonder zij die uit minder goed in de samenleving gewortelde milieus komen. Die milieus kunnen onmogelijk compenseren wat het 'kantelende onderwijs' hun kinderen te kort doet.

Wat de auteurs bezielt, is - beste lezer, bijt nog even door -: hun *geloof* in het *constructivisme*. De daarachter liggende filosofie zegt dat elk individu zijn kennis construeert. Zoveel individuen, zoveel kennis. Constructivisten trekken uit die filosofie de conclusie dat alle kennis wordt gemaakt door de leerling. Lesgeven is eigenlijk overbodig. Constructivisten die vinden dat je individuen groepsgewijs moet laten leren (of, zoals zij zeggen: dat je als groep moet leren), noemen zich *sociaal* constructivisten. Ze laten zich ook nog al eens besmetten met de *organisatiepsychologie*. In de meest trendy vorm daarvan heeft men het niet over het leren door individuen maar over 'lerende *organisaties*'.

Al theoretiserend hoppen constructivisten heen en weer tussen 1 de zojuist aangeduide *subjectivistische kennisfilosofie*, 2 *leerling-gecentreerde didactiek* en 3 de gedachte dat *leren in groepen* wenselijk is en dat *groepen en organisaties kunnen leren*. Mede door dergelijke *categoriefouten* gaat het bij het sociaal constructivisme om 'ernstig ontspoorde onzin' – zoals een onderwijspsycholoog van de Vrije Universiteit, Willem Smit, mij schreef.

Als we beseffen wat het sociaal constructivisme inhoudt, dan is het *Kk-verhaal* zelf ook te beschouwen als gecreëerde kennis. Het verbaast dan ook niet dat de auteurs hun boekje in het *Nawoord* presenteren als de uitkomst van een collectief en creatief proces (waaraan vele, met naam genoemde, collega's deelnamen).

De drie auteurs zijn vast en zeker wijs met het onderwijs. Maar dat alleen is niet voldoende: je moet er ook op een *juiste manier over kunnen praten* (zéker op een lerarenopleiding). Ik hoop dat er nog basisschooldocenten, vakdocenten en -didactici, pedagogen en onderwijskundigen zijn om tegengas te geven aan dit soort *new speak*. De door de drie lectoren gebezigde taal past namelijk in een *taalspel* dat zich binnen de onderwijsprofessie al verspreid heeft als een olievlek op water. Of is mijn hoop ongegrond en is de gedurende veertig jaren (!) met vernieuwingen lastig gevallen beroepsgroep langzamerhand te moe om voor de zoveelste keer in het geweer te komen? In ieder geval ben ik nog wel bereid tot een gesprek. Want onderwijzen en leren liggen mij nog steeds na aan het hart, en dus ook het spreken daarover op een manier waar de praktijk iets aan heeft.

Noten

* Terzijde wijs ik nog even op het uitzonderlijke karakter van onderwijs aan aanstaande 'onderwijzers'. (Ik gebruik deze term in overkoepelende zin voor alle soorten docenten.) Leert de arts *medisch handelen* dankzij *onderwijs* van andere artsen, leert de timmerman *timmeren* dankzij het *onderwijs* van andere timmerlieden, ... de onderwijzer leert *onderwijzen* dankzij *onderwijs* van andere onderwijzers. Deze laatste, alleszins *dubbelzinnige* praktijk, vraagt om extra alertheid als het gaat om het onderscheiden tussen diverse vormen van onderwijzen-en-leren. De pabo-student en -docent zullen in ieder geval van de hoed en de rand moeten weten als het om de verschillen en overeenkomsten gaat tussen respectievelijk het basisschoolonderwijs (waarvoor opgeleid wordt) en het hoger onderwijs (waardoor opgeleid wordt).

** Op een subtiele manier verschilt de betekenis van 'creativiteit' van 'inventiviteit'. Dat verschil wordt veroorzaakt door de aard, de kwaliteit van de 'ontdekking' die iemand met behulp van bestaand materiaal doet. Ik laat het bij de opmerking dat velen onder ons inventief kunnen zijn in gegeven situaties – ze weten dan op een achteraf ook door anderen te reproduceren manier iets nieuws te doen of te maken. Slechts enkelen zijn soms creatief in die zin dat zijzelf en anderen als het ware van hun stuk gebracht worden door de uitkomst van een niet meer goed te achterhalen en niet na te volgen creatieve activiteit. Hoe kan het dat de *Sacre*, 'de' *Negende*, het *Joodse bruidje*, *de tijd* als eigenschap van de ruimte bij wijze van spreken zomaar uit de hemel kwamen vallen? George Steiners

(2002) *Grammars of Creation* (London: Yale University Press) is in de signalering en analysering van deze zaken bijzonder verhelderend.

*** In een krakkemikkige poging op p. 6,1 om hun 'eigentijdse' opvatting over onderwijs af te zetten tegen gangbaar onderwijs, kwalificeren ze dit als 'behavioristisch' enzovoort. Karikaturler kun je niet zeggen dat elke aandacht voor het subject in ander onderwijs dan dat wat zij voorstaan, ontbreekt.

EXTRA TEKST over 'organisatie', behorende bij de bespreking over 'Kantelende kennis'

Men kan zeggen: "Het Nederlandse volk heeft in de jaren vijftig laten zien dat het van de crisisjaren tussen de beide Wereldoorlogen heeft geleerd dat het goed is om volksverzekeringen in de vorm van bijstand- en aow-wetgeving in het leven te roepen." Niemand die deze zin uitspreekt of leest zal zeggen dat het 'Nederlandse volk' *letterlijk* een individu is, ook al staat er dat dit volk iets 'geleerd' heeft. 'Volk' wordt alleen in *overdrachtelijke* zin als 'individu' genomen. Iedereen beseft ondertussen dat het volk bestaat uit *individuen* en dat lang niet elk individu dát heeft geleerd wat volgens de zin het volk zou hebben geleerd. Er zullen er zijn die die wetgeving fraai vinden, maar haar niet bedacht hebben. Er zullen er zijn die het niet eens zijn met de wetgeving, ook al snappen ze de achterliggende redenering. Er zullen er zijn die de redenering koud laat, maar de effecten van de wetgeving waarderen. En zo zijn er nog wel wat empirische en logische opmerkingen te maken waaruit af te leiden is dat spreken van 'het lerende' *volk* naar analogie van 'het lerende' *individu* slechts toelaatbaar is als *metafoor*, als een bij wijze van spreken. Met het gebruik van zo'n metafoor is niets mis, zolang de deelnemers aan de communicatie de metafoor *herkennen*.

Wat leest men echter in zinnen als: "Lerende organisaties zijn organisaties die zich blijven ontwikkelen als antwoord op de vragen en verwachtingen vanuit de omgeving" (30)? In deze en tal van andere zinnen wordt 'organisatie' gezien als '*iemand*' die kan leren. Mag een dergelijke metafoor in een *globaal historiserende of literaire tekst* misschien aanvaardbaar zijn, in een tekst die gelezen moet worden als een '*scherp*' *geformuleerde (theoretische) taal van het onderwijs* is zo'n metafoor *niet* op haar plaats. In zo'n taal gaat het erom practici en onderzoekers een '*operabel*' *begrip* te geven dat in elk door hen gevoerd gesprek óver en op elk moment in een onderzoek náár een organisatie *eenduidig* is. 'Lerende' en 'ondernemende' en 'verantwoordelijkheid dragende' en 'eigen vragen formulerende' organisaties (p. 7,1) bestaan niet. Als een organisatie iets lijkt te doen, heeft dat altijd te maken met interne *machtsverhoudingen*. Welke machtsfunctionarissen hebben iets geleerd? Wie ondernamen iets en konden dat dankzij welke interne beïnvloedingslijnen? En als het verkeerd gaat, merken grote aantallen leden van een organisatie tot hun verdriet dat ... *sómmigen* onder hen (meestal 'hoog gefunctioneerden') iets niet goéd 'geleerd' hadden, onjuiste dingen 'ondernamen', 'verantwoordelijk' waren en de verkeerde 'vragen' stelden – *niet 'zij allen'* als organisatie.

Een organisatie is per definitie niet 'iemand' maar een door regels genormeerde groep van 'iemanden'. Al die 'iemanden' kunnen als persoon iets leren, maar het is sowieso al de vraag of ze, zelfs als ze tegelijkertijd bezig zijn te proberen dezelfde inzichten te verwerven, *hetzelfde* leren. En al die 'iemanden' vallen ook ná wat ze geleerd hebben niet samen in de vorm van 'één iemand' die we dan 'organisatie' kunnen noemen. Nee, op z'n best kunnen die 'iemanden' over de organisatie waar ze deel van uit maken, *nadenken*. Omdat het bij individuen altijd gaat om 'zoveel hoofden, zoveel zinnen', zal de uitkomst van ieders nadenken over de eigen organisatie *zelden of nooit tot een en dezelfde conclusie* leiden. Op de manier zoals 'iemand' leert en op basis daarvan tot een conclusie komt, op dié manier leert nimmer een organisatie.

Iedere boerenverstand-lezer begrijpt dat je alleen maar over 'het Nederlandse volk dat iets geleerd heeft' kunt spreken, omdat iedereen de *metafoor* herkent. De makke met het boekje 'Kantelende kennis' is echter dat over 'organisatie' wél gesproken wordt als *één entiteit* (p. 8,2; 9,1). In *magisch* klinkende formuleringen als: 'gezamenlijk betekenis verlenen', 'gezamenlijk bepalen van consequenties' (p. 11,2) wordt verhuld dat het in een organisatie altijd gaat om *betekenis toekennende en consequenties trekkende individuen*. En het is in de praktijk maar de vraag of wat die ene basisschool of pabo laat zien, een zaak is van doordrijven van standpunten van enkele 'machtigen' of van gezamenlijk genomen besluiten. Waarbij, indien het laatste het geval is, het ook nog steeds niet gaat om een 'gezamenlijke betekenisverlening' maar op z'n best om het zich neerleggen bij zekere besluiten inzake zoiets (bijvoorbeeld: je als Jenaplan-pabo of, in het onderhavige geval, als 'Kantelende kennis-pabo' te manifesteren). De zaak verliest werkelijk alle helderheid in formuleringen van bijvoorbeeld de onderzoeksvraag (op p. 31,1): "Hoe verbindt de organisatie het proces van ...

individuen en groepen tot een collectief proces?” En: “Hoe ervaren de betrokkenen de wijze waarop de organisatie aan (iets) vorm geeft?” Op het niveau van de praktijk waarop de lectoraten zich bewegen, zo mag men hopen, gelden niet de wetmatigheden van de *massapsychologie*. Ik wil daarmee zeggen dat er zelden of nooit van een ‘collectieve processen’ en ‘vormgevingen’ (voorbeelden: stadion-gebrul; lynch-gedrag) gesproken kan worden. Waar het wél om zou kunnen gaan, is: afstemming van leerplanonderdelen op elkaar, scheppen van een excursiebeleid, het verhogen van het probleembesef bij de vertaling van theorie naar [praktijk ...].