

**PEDAGOGISCHE INTERACTIE IN  
ORGANISATIESYSTEMEN**

**Raf Vanderstraeten**

**1. INLEIDING (\*)**

Opvoeding vindt thans in belangrijke mate in een georganiseerde setting plaats. Sedert het einde van de 18de eeuw is het opvoedingssysteem duidelijk intern gedifferentieerd: in het niet-georganiseerde gezin en de georganiseerde school. De opkomst van de school hangt samen met de groeiende complexiteit van de moderne samenleving, en met ontwikkelingen in andere maatschappelijke deelsystemen zoals politiek en economie. Opvoeding kan in de moderne samenleving niet meer worden overgelaten aan het toeval; momentane, situationele vormen van socialisatie in het thuismilieu bieden onvoldoende houvast voor complexe leerprocessen. Formele organisaties kunnen daarentegen de criteria stipuleren en handhaven die nodig zijn om deze processen in goede banen te leiden. De invoering van de leer- of schoolplicht – in de westerse wereld in de loop van een lange 19de eeuw die reikt van Pruisen (1763) tot België (1914) – heeft de rol van opvoedend onderwijs duidelijk versterkt (vgl. Ariès, 1960; Vanderstraeten, 1995). Hoe heeft het feit dat opvoeding sedert de 19de eeuw in grote mate in een georganiseerde context plaatsgrijpt impact op de aard van pedagogische interacties?

Deze complexe vraag wil ik in dit artikel aanpakken met behulp van een systeemtheoretisch analysekader. De Duitse socioloog Niklas Luhmann heeft, gedurende zijn hele wetenschappelijke carrière, aandacht besteed aan de systeemkenmerken van organisaties. In het postuum verschenen *Organisation und Entscheidung* (2000) worden de abstracte basisnoties van zijn aanpak uitvoerig, en in hun onderlinge samenhang, gepresenteerd. Die publicatie maakt op de eerste plaats een globaal overzicht van Luhmanns benadering van "organisierte soziale Systeme" mogelijk. De specificatie van deze abstracte basisnoties – bijvoorbeeld bij de studie van bedrijven, scholen of universiteiten – blijft evenwel grotendeels onbekend terrein. Uitgaande

---

van Luhmanns organisatiethoretische geschriften, evenals van diens bijdragen over onderwijs, is dit artikel gericht op de analyse van opvoeding in een georganiseerde context. Deze bijdrage beoogt inzicht in de kenmerken van pedagogische interactie in organisatiesystemen. Hierna wordt eerst nader ingegaan op het systeemtheoretisch analysekader; vervolgens wordt dit instrumentarium gespecificeerd ten aanzien van opvoedend onderwijs.

## 2. ORGANISATIESYSTEMEN

De eerste, naoorlogse systeemtheoretische analyses van organisaties, en van de interactie tussen organisaties en hun omgeving, maakten gebruik van de theorie van open systemen. Belangstelling voor deze theorie ontstond als reactie op discussies over entropie en de zogenaamde tweede wet van de thermodynamica. Volgens die wet evolueren gesloten systemen natuurlijkerwijs in de richting van toenemende entropie, wat betekent dat orde en structuur er verloren gaan (zoals in een ruimte warmteverschillen snel verdwijnen doordat warme elementen afkoelen en koude opwarmen). Om dergelijke tendens om te buigen, of minstens het hoofd te bieden, zouden *open systemen* nodig zijn die in een *wisselwerking met hun omgeving* orde kunnen creëren en een homeostatisch evenwicht bewaren. Onder invloed van de ambities van de *algemene* systeemtheorie – namelijk dis ciplinaire grenzen slechten – vond deze visie ook in de sociale wetenschappen ingang (1). Zij heeft in de jaren 1960 en 1970 duidelijk haar stempel gedrukt op de organisatietheorie. In één van de toonaangevende publicaties uit deze periode schrijven Daniel Katz en Robert Kahn bijvoorbeeld: "Organizations as a special class of open systems have properties of their own, but they share other properties in common with all open systems. These include the importation of energy from the environment, the through-put or transformation of the imported energy into some product form which is characteristic of the system, the exporting of that product into the environment, and the reenergizing of the system from sources in the environment" (1966: 28; 1978: 33).

In dat verlengde verschoven organisatiestudies hun focus van uiteenlopende interne structuuraspecten (bijv. bureaucratische gezagsstructuren, informele organisatiepatronen) naar de problemen en mogelijkheden die voor open systemen als resultaat van de interactie met hun omgeving ontstaan. Vanuit deze invalshoek – hoewel niet immer expliciet onder de noemer 'systeemtheorie' – is onderzoek uitgevoerd naar de vormen en voorwaarden van cohabitatie van organisaties en hun omgeving, naar de optimale kenmerken van organisaties die zich in een turbulente omgeving bewegen, naar verwerving en verwerking van relevante omgevingsinformatie, naar risicomangement en het omgaan met onzekerheid, etc. (o.m. Burns & Stalker, 1961; Lawrence & Lorsch, 1967; Thompson, 1967; Emery & Trist, 1972; Aldrich, 1979).

Een alternatieve invalshoek, die zich expliciet en/of impliciet heeft gericht tegen de klassieke systeemtheorie en die het organisatiethoretisch onderzoek nadien in een andere richting heeft gestuurd, is het zogenaamde neo-institutionalisme (Meyer &

Rowan, 1977, 1978; March & Olsen, 1989; Scott & Meyer, 1994; Scott, 1995; vgl. Mizruchi & Fein, 1999). Deze invalshoek gaat ervan uit dat organisaties, opdat zij in hun maatschappelijke omgeving zouden kunnen overleven, op de eerste plaats een bepaalde legitimiteit moeten verwerven. Hun functioneren moet zich institutionaliseren; het moet als het ware vanzelfsprekend worden en op "taken for granted" premissen kunnen steunen. In tegenstelling tot de theorie van open systemen wordt geargumenteed dat deze legitimiteit niet (zoeer) verworven wordt dank zij de technische prestaties van organisaties, dank zij hun input/output relaties, maar wel de resultante is van bepaalde symbolische en ceremoniële activiteiten, van 'mythes' waarover sociale consensus ontstaat (zoals scholen gedefinieerd worden als entiteiten waarin individuen gevormd worden tot goed geïnformeerde en productieve burgers van een democratische samenleving). Deze invalshoek brengt mee dat de betekenis van het onderscheid tussen systeem en omgeving wordt gerelativeerd. In plaats van een bepaalde fit tussen systeem en omgeving worden culturele *overeenkomsten* tussen organisaties en hun maatschappelijke omgeving onder de aandacht gebracht. Maar is met deze invalshoek alles gezegd? Moderne organisaties kunnen zich bijvoorbeeld ook *indifferent* opstellen tegenover belangen die wel degelijk geïnstitutionaliseerd zijn, zoals die van het privé-leven, het gezin of de religieuze levensovertuigingen. De waardewereld waarop een organisatie zich kan beroepen is bovendien geenszins eenduidig of vrij van contradicties (vgl. Simon, 1946). Er staan heiligen ter beschikking om de meest uiteenlopende daden te rechtvaardigen. Anders gezegd: er blijven vele verwarrende interdependenties bestaan tussen een organisatie en haar omgeving. Dus blijft ook de vraag: hoe wordt die omgevingscomplexiteit gereduceerd?

Uitgangspunt van de klassieke systeemtheoretische analyses is de idee dat een open systeem interageert met zijn omgeving; het onderhoudt er, via input en output van elementen, uitwisselingsrelaties mee. Deze openheid biedt het systeem vele mogelijkheden, maar veroorzaakt tezelfdertijd een bepaalde afhankelijkheid. Zij noodzaakt het systeem zich aan te passen aan gebeurtenissen die in de omgeving optreden. Een open systeem moet *veranderen* om zijn 'equilibrium' te *behouden* – zo luidt de paradoxale vaststelling (vgl. Buckley, 1967). Tegen die achtergrond stelt zich echter de vraag hoe een systeem zich ten opzichte van zijn omgeving organiseert en grenzen stelt aan zijn openheid. "The emphasis on openness is qualified, however... The organization lives only by being open to inputs, but selectively; its continuing existence requires both the property of openness and of selectivity" (Katz & Kahn, 1978: 31). Recentere ontwikkelingen in de algemene systeemtheorie hebben de aandacht gericht op processen die zich in de "black box" van het systeem afspelen, en hebben daardoor geleid tot een andere invulling van *systeemautonomie* en van het onderscheid tussen systeem en omgeving. Die bevindingen hebben vooral bekendheid verworven onder de noemer 'autopoiesis' (letterlijk zelfproductie) (2). Voor wie de eigenheid van organisatiesystemen en hun specifieke sensibiliteit voor omgevingsfragmenten in het vizier wil krijgen, lijkt het zinvol nauwkeurig kennis te nemen van deze recentere ontwikkelingen (vgl. Stern & Barley, 1996; Baecker, 1999; Martens, 2000).

Het is in de eerste plaats de in 1998 overleden Duitse socioloog Niklas Luhmann die, op eigenzinnige wijze, heeft getracht de mogelijkheden van een nieuwe theorie van

organisatiesystemen te verkennen. In het raam van zijn ambitieuze ontwerp van een nieuwe sociaal-wetenschappelijke "grand theory" heeft Luhmann organisaties – zoals sociale systemen in het algemeen – gekarakteriseerd als autonome systemen die zichzelf met *eigen operaties* produceren en zich op die manier van hun omgeving onderscheiden. "Eine Organisation ist ein System, das sich selbst als Organisation erzeugt" (2000: 45). Organisaties bouwen zich op aan de hand van *beslissingen*, die betekenis verwerven in het beslissingsnetwerk van deze organisaties zelf. Nieuwe beslissingen sluiten aan op reeds getroffen beslissingen. Organisaties continueren, specificeren, corrigeren of vergeten hun eigen geschiedenis. "Vielmehr legitimiert die Organisation sich selbst durch ihre eigene Entscheidungsgeschichte... Jeder Definitionsschritt setzt Orientierungsdaten für den nächsten und schafft damit eine irreversible Geschichte, an die jede Änderung anschließen muß, weil sie ihre Rationalität als Änderung nur in der Relation zum Vorhandenen gewinnen kann" (Luhmann, 1975: 43). Als bijvoorbeeld een commissie, na beoordeling van verschillende kandidaturen, één persoon voordraagt voor benoeming, verwerft die beslissing voor de organisatie structurerende betekenis. Naderhand kan die persoon benoemd worden of ook niet benoemd worden – maar het gaat dan om een beslissing voor of tegen die kandidaat. Men kan niet een andere kandidaat benoemen, zonder zich uit te spreken tegen de voorgedragen kandidaat. De initiële beslissing zet op een bepaalde manier de toon, hoewel zij het toekomstige verloop niet determineert. Organisaties (beslissingsnetwerken) moeten voortdurend zichzelf consulteren; zij dienen zichzelf te observeren en opereren in die zin zelfreferentieel. Zij *individualiseren* zich via hun beslissingsnetwerk, via deze vorm van zelforganisatie.

Georganiseerde sociale systemen raken in een "structural drift" als nieuwe beslissingen zich moeten oriënteren aan reeds getroffen beslissingen. Zij kunnen zichzelf losrukken; zij kunnen ontsnappen aan een systematische co-variantie met hun omgeving. Elke beslissing bouwt voort op eerdere beslissingen én creëert mogelijkheden voor nieuwe beslissingen. Beslissingen (re-)produceren zichzelf. Organisaties zijn in die zin autopoietische systemen. De omgeving 'irriteert'; zij produceert ruis die pas betekenis verwerft op het beeldscherm van de organisatie. Luhmann schrijft: "Im Kontext der autopoietischen Reproduktion wirkt die Umwelt als Irritation, als Störung, als Rauschen, und sie wird für das System erst sinnvoll, wenn sie auf die Entscheidungszusammenhänge des Systems bezogen werden kann" (1992a: 173). Deze visie is – nauwkeurig geïnterpreteerd – gebaseerd op klassieke definities van informatie. Kort na de Tweede Wereldoorlog kon Claude Shannon (die in februari 2001 overleed) al aantonen dat 'informatie' geen inherente kwaliteit is van een bepaald bericht, geen gegeven dat als dusdanig wordt meegedeeld. De informatiewaarde van een bericht is afhankelijk van het aantal alternatieven waaruit dat bericht selecteert. De informatie is groter, naarmate meer alternatieven mogelijk zijn (Shannon & Weaver, 1949) (3). Naderhand heeft Gregory Bateson informatie summier gedefinieerd als "a difference which makes a difference" (1972: 453). In deze definitie wordt Shannons idee van selectiviteit gekoppeld met de idee dat er dubbelzinnigheid in het spel is: een verschil in de omgeving dat een verschil in het systeem maakt. Informatie is een product van het systeem zelf en geen extern gegeven dat onafhankelijk van verwerking door het systeem bestaat. De informatiewaarde van een stimulus is altijd afhankelijk van de selectiemodus van een systeem. Systemen reageren enkel

---

op verschillen die ze zelf onderscheiden. Hun omgeving kan in die zin slechts 'irriteren' (vgl. Baecker, 2001; Vanderstraeten, 2001b).

De klassieke systeemtheorie is gebaseerd op het onderscheid tussen open en gesloten systemen. De interesse gaat uit naar de interactie tussen open systemen en hun omgeving. Maar wat laat open systemen toe 'open' te zijn? Het antwoord dat in de hedendaagse systeemtheorie wordt geformuleerd, is dat deze openheid slechts mogelijk is op grond van geslotenheid. Refererend aan het werk van Maturana, schrijven bijvoorbeeld Winograd & Flores: "The structure of the organism at any moment determines a domain of perturbations - a space of possible effects the medium [d.i. de onmiddellijke omgeving] could have on the sequence of structures that it could follow. The medium selects among these patterns, but does not generate the set of possibilities" (1986: 43). De omgeving komt tot spreken in het systeem door de elementen die het systeem zelf opbouwt. Het is het interne beslissingsproces van organisaties dat irritatie door de omgeving mogelijk maakt. Het gaat aldus niet om het behoud van een equilibrium, maar om de vraag hoe organisaties zich aan de hand van beslissingen van hun omgeving onderscheiden, en hoe zij dit onderscheid reproduceren (vgl. Schwaninger, 2001). In de hiernavolgende pagina's worden die inzichten toegepast en aangescherpt op het vlak van georganiseerd opvoeden.

### 3. OPVOEDEND ONDERWIJS

De uitgangsvraag, die in de inleiding werd geformuleerd, is die naar de consequenties van de organisatie van opvoedingsprocessen. In dit derde deel wordt die algemene vraag in drie deelvragen opgesplitst. Ten eerste: Hoe krijgt de autonomie van onderwijsorganisaties gestalte? Ten tweede: Welke gevolgen heeft de organisatorische structuur voor het opvoedingsproces, voor wat geleerd wordt? En ten derde: Hoe bereidt opvoeding in onderwijsorganisaties individuen voor op participatie in andere sociale systemen? Ook in dit deel kan ik geen recht doen aan de veelheid van bestaand en relevant onderzoek. Hier kunnen enkel de mogelijkheden worden beproefd van een alternatieve aanzet, die gebruik maakt van de systeemtheoretische inzichten die in het tweede deel werden besproken.

#### 3.1. Goed/fout

Opvoeding is in belangrijke mate aangewezen op *face-to-face* interactie. Opvoeding kan plaatsvinden in het gezin en in de schoolklas, omdat hier de fysieke aanwezigheid van ouder en kind, leerkracht en leerling verzekerd zijn. Terwijl andere maatschappelijke deelsystemen (zoals politiek, economie, recht, kunst of wetenschap) minder afhankelijk werden van concrete interactiesituaties en van het bestaan van persoonlijke banden tussen de partners, is het opvoedingssysteem in de andere richting geëvolueerd. Die eigenaardigheid lijkt te maken te hebben met het feit dat pedagogische

interventies gericht zijn op de verandering en vorming van het *bewustzijn* van jongeren, en dat de resultaten van de opvoeding daar vastgesteld moeten worden. Voor het welslagen van opvoeding – en van andere vormen van bewustzijnsverandering (bijv. therapie, bekering) – is persoonlijk contact onmisbaar (Stichweh, 1997; vgl. Vanderstraeten, 1999a).

In de moderne samenleving vinden dergelijke pedagogische interventies grotendeels in een georganiseerde context plaats. Pedagogische interactie is veelal georganiseerde interactie. Jongeren worden in onderwijssituaties systematisch voorbereid op geheel andere situaties (bijv. in het beroepsleven). Beslissingen over datgene wat er geleerd moet worden, en hoe er geleerd moet worden, worden nu geheel onafhankelijk van het gezin of het thuismilieu getroffen. Toch kunnen de resultaten van deze georganiseerde inspanningen niet rechtstreeks worden afgelezen. Niemand beschikt over een inkijk in de ziel (het bewustzijn) van anderen. Een leerkracht kan enkel kennis nemen van het uiterlijk, waarneembaar gedrag van haar pupillen en moet daaruit trachten af te leiden wat het resultaat is van haar handelen. Wat kan er dan in de interactie 'geflikt' worden om dit probleem op te lossen? Welke ersatz bestaat er voor de rechtstreekse inkijk (die niet mogelijk is)? Luhmann (1990; 1992b) heeft geargumenteed dat opvoedingsinitiatieven nagenoeg vanzelf een situatie creëren waarin bepaalde vormen van gedrag aanvaardbaar of wenselijk zijn, en andere dat niet zijn. Datgene wat feitelijk geobserveerd wordt, wordt onvermijdelijk vergeleken met datgene wat verwacht of gewenst is. Zo gezien, produceert de intentie om op te voeden haar eigen onderscheid. Het onderscheid tussen acceptabele en onacceptabele gedragswijzen, tussen instemming en afkeuring, tussen goed en fout ontstaat *als pedagogisch onderscheid in het opvoedingssysteem*. En net in het onderwijs duiken situaties waarin selectief beoordeeld moet worden met grote regelmaat op. Leerlingen worden er voortdurend geconfronteerd met vragen, opmerkingen, toetsen, tentamens of anderszins gearticuleerde verwachtingen (vgl. Woods, 1990; Filer & Pollard, 2000).

Dit selecterend oordeel kan op diverse manieren worden gespecificeerd. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld observeren dat een deel van de leerlingengroep een norm haalt en een ander deel niet, dat bepaalde leerlingen sneller leren dan andere, of dat eenzelfde leerling sneller of vlijtiger is bij een bepaald vak of een bepaalde leerkracht dan bij een ander(e). Ook leerlingen kunnen elkander observeren, verschillen vaststellen en daaruit conclusies trekken. Bovendien kunnen leerlingen op deze beoordelingen anticiperen. Er ontstaat hierdoor een situatie waarin iedere leerling met nieuwe gedragsalternatieven moet rekening houden, en waarin zich de consequenties van zijn gedrag vermenigvuldigen. "In fact, he has three jobs. The first, and most obvious, is to behave in such a way as to enhance the likelihood of praise and reduce the likelihood of punishment... A second job ... consists of trying to publicize positive evaluations and conceal negative ones... A third job ... consists of trying to win the approval of two audiences at the same time. The problem, for some, is how to become a good student while remaining a good guy, how to be at the head of the class while still being in the center of the group" (Jackson, 1974: 26). Het punt dat ik wil onderlijnen is dat opvoedend onderwijs die condities zelf creëert. Pedagogische interventies ontlocken een vorm van selectie, die zonder deze interventies niet zou ontstaan.

---

De distincties (zoals goed/fout, positief/negatief, lofprijzing/straf, slagen/falen, etc.) zijn interne constructies. De beslissingen waarop wordt voortgebouwd, zijn beslissingen die worden getroffen in het onderwijs zelf.

Beoordelingen hebben betekenis in het onderwijssysteem zelf. Er ontstaan systeeminterne scala's. Bevreedigend is beter dan onvoldoende maar minder goed dan uitmuntend. Een rapportcijfer indiceert hoeveel het beter of slechter kan of had gekund. De autonomie van onderwijsorganisaties berust op deze *zelfreferentiële geslotenheid*, en deze zelfreferentiële geslotenheid moet niet worden verward met een vorm van onafhankelijkheid ten opzichte van de omgeving. Vanzelfsprekend importeert het onderwijs kennis uit zijn omgeving, en de distincties die in die context van belang zijn. Zo wordt bijvoorbeeld het onderscheid tussen sinus en cosinus niet in het onderwijs zelf uitgevonden. Maar het onderwijs bepaalt wel wie dit onderscheid wanneer moet kunnen gebruiken, en welk verschil het maakt of men dat onderscheid dan kent of niet kent. Het onderwijs onderscheidt aldus niet tussen sinus en cosinus, maar tussen diegenen die het onderscheid kunnen hanteren en diegenen die dat niet kunnen. Enkel van deze distincties hangen verdere beslissingen in het onderwijssysteem af. Enkel inzake deze distincties is geen input of output mogelijk. Samengevat: beslissingen die betekenis hebben in het onderwijssysteem kunnen aan dit systeem zelf worden toegeschreven.

### 3.2. Manifest/latent

De ordening die in onderwijsorganisaties ontstaat is een ersatzordening, een organisatorische logica. Rechtstreekse controle van de uitwerking van pedagogische handelingen op de innerlijke wereld van leerlingen of studenten is niet mogelijk. Het systeem oriënteert zichzelf aan de beslissingen die in het systeem worden getroffen. In de school wordt het van belang dat goed wordt gescoord in de ogen van de leerkracht (bij het beantwoorden van vragen, bij vaardigheidsproeven, indien op eigen initiatief wat wordt ondernomen). Dat deze methodiek neveneffecten genereert, kan niet uitblijven. Onbedoelde effecten ontstaan al zodra de intentie om op te voeden zelf een rol gaat spelen in de pedagogische interactie. Degene die opgevoed wordt, kan de intentie van haar opvoeder opmerken en daardoor de vrijheid verwerven deze intentie te dwarsbomen. Zij krijgt de mogelijkheid om, los van de concrete inhoud die aan de orde zijn, te reageren op de intentie als dusdanig en naar andere mogelijkheden of uitwegen te zoeken. Zij kan zich bijvoorbeeld schijnbaar volgbaar gedragen; zij kan er op haar manier iets van maken; zij kan op randaspecten reageren; zij kan openlijk rebelleren (zonder te merken hoe volgbaar zij toch is). Dergelijke reacties kunnen niet voorkomen worden. Alleen al het grote aantal alternatieven dat mogelijk is, en dat bovendien van situatie tot situatie steeds weer kan wisselen, maakt het voor een leerkracht onmogelijk inzicht in en greep op de feitelijke gebeurtenissen te krijgen. Zoals al vaker is geconstateerd, kunnen deze neveneffecten de uitwerking van de intentionele activiteiten inhalen en een duidelijke re stempel drukken op het resultaat dan de zorgvuldig geplande en zorgvuldig gestructureerde pedagogische activiteiten van de leerkracht (vgl. Vanderstraeten, 1999a; Dreeben, 2000).

Het is niet enkel deze pedagogische intentie die positieve of negatieve reacties ontlokt (4). Integendeel, ook de eigenaardigheden van georganiseerde pedagogische interactie laten hun sporen na. De klassikaal georganiseerde interactie is gekenmerkt door extreme sociale verwachtingen, die nergens anders op dezelfde manier worden geformuleerd. Te denken valt aan de asymmetrische verhouding tussen leerkracht en leerlingen, de opgelegde discipline, de gelijkschakeling en vergelijkbaarheid van de leerlingen, het verplichte urenlange stilzitten, de geringe tolerantie voor afwijkende opinies, de dwingelandij van lesroosters en leerplannen. Leerlingen kunnen veelal enkel de leerkracht aankijken en niet elkander. Het klaslokaal is geïsoleerd voor omgevingsinvloeden; slechts als leerstof komt de 'wereld' de klas binnen. Een lesuur is ook pas ten einde als de bel heeft gerinkeld, en niet als de aandacht van de leerlingen verslapt of als de leerkracht resultaat heeft bereikt. De effecten die dergelijke atypische structuren zelf sorteren, zijn vooral onder de noemer 'verborgen leerplan' nader bestudeerd. Terwijl in bestaand onderzoek in hoofdzaak op de structurele correspondentie met en reproductie van maatschappelijke machtsstructuren is gewezen – met als gevolg dat de maatschappijkritische leerkracht ontmoedigd is geraakt (vgl. Burbules, 1993: 131-142; Gamoran, Secada & Marrett, 2000) – lijkt het vanuit een hedendaags systeemtheoretisch perspectief zinvol de vraag naar het socialisatie-effect van organisaties anders te stellen. Uitgaande van de autonomie van organisaties wordt een solidere basis verworven voor onderzoek naar de impact van beslissingsstructuren en dominante distincties (bijv. goed/fout, succes/falen).

In de "people processing organizations", waarin professionele hulp wordt geboden, participeren de cliënten vaak als gevolg van biografische crises en moeten dan niet tot medewerking aangespoord worden (Vanderstraeten, 1999c). Zij zijn op zoek naar hulp en bereid (veel) te betalen voor deze hulp. Pedagogische interactie in schoolorganisaties is, in vergelijking met de andere "people processing organizations", evenwel benadeeld. Omdat kinderen naar school moeten (op zijn minst tot aan het einde van de leerplicht), valt deze bron van intrinsiek engagement en overgave veelal weg. In scholen vindt men de meest diverse vormen van "opting-out" gedrag. Leerlingen slaan voortdurend het gedrag van hun leerkracht gade: observeren of men geobserveerd wordt of tijdelijk uit het zicht van de leerkracht is, zich verbergen achter de rug van een klasgenoot, doen alsof wordt opgelet en alsof aandachtig wordt geluisterd, kijken alsof alles wat gezegd is geheel begrepen is, etc. (vgl. Hammersley, 1990: 101-113; Hirschauer, 1999; Vanderstraeten, 2001a). De schoolse beslissingsstructuren produceren aldus zelf (en als het ware automatisch) een breed gamma van uitwijkgedrag dat, vanuit pedagogisch standpunt, geenszins als wenselijk betiteld kan worden (Kalthoff & Kelle, 2000).

De onbedoelde en veelal ook onvoorziene effecten van schoolse opvoeding kunnen niet worden geëlimineerd via een zorgvuldige selectie van leerstof – ook niet als die selectie gebeurt met het oog op latere professionele bruikbaarheid, op algemene vorming of op de leefwereld en de interesses van jongeren (Margolis, 2001). Zij duiken onvermijdelijk op in iedere pedagogische context. In de schaarse bemerkings die Luhmann aan de thema's van socialisatie, opvoeding en onderwijs besteedt in zijn hoofdwerken *Soziale Systeme* (1984) en *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (1997), wordt precies op deze oncontroleerbare neveneffecten ingegaan. Zij vormen de ach-



tergrond van zijn kritische en pessimistische houding ten opzichte van de rol van het onderwijssysteem in de moderne maatschappij. "Die Autonomie eines ausdifferenzierten Input/Output-Arrangements muß dann erhalten, um die selbstgeschaffene Wirklichkeit zu korrigieren, um das kontraintuitive Verhalten der Realität zurückzudirigieren. Ein zu unwahrscheinlich strukturiertes System, das sich ganz mit der Transformation von Input in Output zu identifizieren sucht, bekommt es mit den Folgeproblemen der eigenen Steigerungsreduktionen zu tun" (1984: 282; vgl. 1997: 976-978). Onderwijsinstellingen functioneren niet rationeel; hun veronderstelde rationaliteit en betrouwbaarheid leiden tot problemen die zij zelf niet onder controle kunnen houden. Dergelijke analyse dient men echter niet te lezen als ondersteuning van pleidooien voor een volledige reorganisatie van de scholen, of voor een "ontscholing van de maatschappij" (Illich, 1983). Het gaat om het heroriënteren van het sociologisch onderzoek, zodat beter inzicht wordt verworven in de kenmerken van de moderne maatschappij en haar onderwijsorganisaties. Het gaat om *Soziologische Aufklärung*.

In deze context is het zinvol om nogmaals beknopt in te gaan op literatuur van institutionalistische origine. Vanaf de jaren 1970 wordt gesproken over een ontkoppeling ("decoupling") tussen de formele structuur en de werkvloer van organisaties (bijv. Meyer & Rowan, 1977, 1978). Via hun formele structuur – waar rationaliteit geponeerd kan worden – zouden organisaties pogen maatschappelijke legitimiteit te verwerven. Tezelfdertijd verdonkeremanen zij de complexiteit en onbetrouwbaarheid van hun technologie voor de omgeving. Hun formele structuur incorporeert eenduidige mythes die als afweer- of defensiemechanismen in het maatschappelijke strijdtoneel functioneren, namelijk "so that the exigencies of practical activity do not expose ongoing anarchy and lead to loss of legitimacy" (Meyer, 1983: 23; vgl. Scott, 1995: 128-130). De zogenaamde sleutelrol van de school is, vanuit deze invalshoek gezien, niet te wijten aan haar feitelijk prestatieniveau maar aan een "logic of confidence" die zich in de moderne maatschappij heeft geïnstitutionaliseerd.

Het neo-institutionalisme wijst – mijns inziens een overtuigende wijze – op de verreikende relevantie van de maatschappelijke omgeving voor organisaties. Maar de interactie tussen het onderwijs en zijn omgeving reikt verder dan deze vorm van afhankelijkheid (5). Onderwijsorganisaties drukken ook zelf hun stempel op het opvoedingsgebeuren. De school geeft kinderen huiswerk mee, waardoor ouders op een specifieke manier worden betrokken bij de opvoeding van hun kinderen (terwijl ze bij andere gelegenheden, zoals toetsen en tentamens, juist niet mogen helpen of interveniëren). Er wordt met voor- en naschoolse taken remediërend opgetreden ten opzichte van kinderen uit 'probleemgezinnen'. Er zijn geregelde oudercontacten, waarin de territoriumgrenzen van de professionele autoriteit van de leerkracht en de natuurlijke autoriteit van de ouders worden afgetast (vgl. Maclure & Walker, 2000). Deze voorbeelden, die betrekking hebben op de interne differentiatie van het opvoedingssysteem, kunnen makkelijk aangevuld worden. Zij dienen als illustratie van het feit dat organisaties niet voortdurend de betekenispatronen moeten kopiëren die in hun omgeving opgeld maken. Zij geven tevens aan dat bezinning nodig is over de vraag wat de beslissingsnetwerken van organisaties teweeg kunnen brengen, en wat niet. Anders gezegd: het institutionalisme beklemtoont weliswaar de relevantie van de omgeving,

---

maar in de analyse van de onderlinge relatie tussen organisaties en hun omgeving ligt ook de zwakke plek van dit onderzoeksperspectief.

### 3.3. School/beroep

Thema's zoals socialisatie, opvoeding en onderwijs worden in de sociologische literatuur traditioneel verbonden met een ander kernthema, namelijk maatschappelijke integratie. Vanaf het ontstaan van de sociologie wordt (intentionele) socialisatie beschouwd als het mechanisme waarmee de samenleving nieuwkomers integreert in bestaande praktijken en structuren, en aldus zorg draagt voor haar eigen stabiliteit en continuïteit (bijv. Durkheim, 1922; Parsons & Bales, 1956; Bourdieu & Passeron, 1970). De opmerkingen over socialisatie en georganiseerde opvoeding, die hiervoor zijn gemaakt, raken ook aan dit thema – hoewel precies is beklemtoond hoe precair en onzeker de inbreng van (intentionele) socialisatie is als sociale integratie op deze manier wordt geïnterpreteerd.

Vertrekkend van enkele notities van Niklas Luhmann (1991: 231-236; 2000: 101-107; Luhmann & Schorr, 1988: 277-282) wil ik tot slot beknopt ingaan op de mogelijkheid om de relatie tussen individu en samenleving te analyseren in termen van een levenslange *carrière*, en om de maatschappelijke rol van het opvoedingssysteem primair te zien in termen van het initiëren van individuele carrières. Op die manier wordt aangehaakt bij analyses van individualiseringsprocessen, die hebben verduidelijkt dat in de moderniteit de last van maatschappelijke integratie wordt afgewenteld op het individu. Het is tegelijk de manier om recht te doen aan de belangrijke rol die organisaties vervullen in de moderne maatschappij. De integratie van individuen in de moderne maatschappij neemt deze specifieke vorm aan, omdat er organisaties zijn die bijdragen aan het totstandkomen van carrières. Zonder de selectiemodus van organisaties zouden geen individuele carrières totstandkomen. Organisaties produceren beslissingen en posities die de levensloop van individuen ombuigen tot individuele carrières.

Een carrière bestaat uit een opeenvolging of aaneenschakeling van specifieke beoordelingsmomenten, waarbij individuen met positief of negatief geëvalueerde attributen worden gelieerd (zoals diploma's en certificaten, functies, inkomsten, lidmaatschappen, faillissementen, wetsovertredingen of veroordelingen). Carrières bouwen als het ware zichzelf op; zij creëren "eine Art autopoietischen Struktur" (Luhmann, 1989: 233; Corsi, 1993). Wat bereikt is, vormt veelal een voorwaarde voor wat nadien mogelijk wordt. Verwachtingen worden geformuleerd op grond van het afgelegde traject; keuzes worden beoordeeld in en door de carrière zelf. Zo kan het wenselijk zijn zo lang als mogelijk aan een universiteit te blijven en zich op een academische toekomst voor te bereiden, of kan het beter zijn te zoeken naar een job in een onderneming en te genieten van de voordelen van deze keuze. Onzekerheid betreffende de toekomst vormt de achtergrond van iedere beslissing in een carrière, en daarbij voegt zich de twijfel of de keuzes die werden gemaakt in de toekomst niet irrelevant of zelfs schadelijk kunnen blijken. Onbekend is welk verleden iemand in de toekomst nodig heeft. Maar iemands verleden is geen rigide aaneenschakeling van beoordelingsmo-

menten die slechts enkele wegen openlaat. Het verleden is 'kneedbaar'; de gebeurtenissen waaruit het bestaat, kunnen in het heden opnieuw, in meer of minder gunstige configuraties, gecombineerd worden (6).

In de hedendaagse maatschappij is nagenoeg elke vorm van carrièreplanning aangegeven op onderwijsorganisaties (scholen en universiteiten). Het onderwijsstelsel draagt tot de ontplooiing van carrières bij – niet meteen door de pedagogische activiteiten die het bewustzijn van de leerlingen veranderen (maar daarvoor geen bewijzen kunnen aanleveren), maar vooral door de eigen selectiemechanismen, door de diploma's en certificaten die er verstrekt worden (Kurtz, 2001). Wat in deze context in de beginjaren van een carrière gebeurt of juist niet gebeurt, kan later verstrekkende gevolgen hebben. De alternatieven die in het onderwijsstelsel feitelijk bestaan, zijn beperkt. De schoolse carrière wordt geportretteerd als een nagenoeg automatische opeenvolging van stappen (tenminste als alles goed of normaal verloopt). Van cursus naar cursus, van studiejaar naar studiejaar, van diploma naar diploma. Het onderwijsconfronteert leerlingen en leerkrachten met strak gestructureerde selectiemogelijkheden. Reeds op voorhand is bekend wanneer en hoe bepaalde beslissingen zullen worden getroffen. De vrijheid van leerkrachten blijft beperkt tot enkele alternatieven (zoals lof/afkeuring, toelaten/afwijzen) of tot de gradaties die de meetschaal toelaat. Leerlingen kunnen beslissen of ze zich wel of niet laten beoordelen (bijv. door van school of onderwijstype te veranderen). Deze gestandaardiseerde beoordelingsmomenten maken een onderlinge vergelijking niet alleen gemakkelijk, maar ook voor de hand liggend. Zij genereren daardoor een hoge prestatiedruk, met name tijdens deze beginfase van de carrière. Schoolbezoek en schoolsucces zijn belangrijke items geworden – voor jongeren én hun ouders. Mogelijkerwijs bieden de moderne individualiseringstendensen een verklaring voor de onderwijsexpansie en de diploma-jacht, die vooral sedert W.O. II drastisch zijn toegenomen (vgl. Collins, 1979; Vanderstraeten, 1999b, 2000).

De moderne expansie van onderwijsvoorzieningen is eerder treffend getypeerd als "cellular growth" (Lortie, 1977: 13-16). Met de uitbreiding van onderwijs zijn geen schaalvoordelen verbonden. Integendeel, de organisatie-eenheden verminderen zich omdat pedagogische interactie zich niet laat comprimeren. Uitbreiding is enkel mogelijk met meer inzet van mensen en middelen. Aan de groei van de onderwijsvraag lijkt de maatschappij geen grenzen meer te kunnen stellen. Alle denkbare 'natuurlijke' criteria die de lengte van het verblijf in pedagogische instellingen zouden kunnen begrenzen zijn inmiddels reeds lang voorbijgelopen. Het gaat nog slechts voor een klein deel om 'kinderen', waarvan men aannemen kan dat zij op grond van hun 'natuur' opvoeding nodig hebben. In België zit men thans gemiddeld tot en met zijn twintigste levensjaar op de schoolbanken (Vanderstraeten, 1996). In het maatschappelijk discours worden bovendien waarden beklemtoond zoals levenslang leren en permanente vorming (Masschelein, 2001). Parsons & Platt (1974: 3-6) hebben deze ongereguleerde groei en zijn gevolgen met de industriële revolutie vergeleken en eerder positief beoordeeld; in beide gevallen gaat het – zo zou men nu kunnen zeggen – om revoluties die traditionele vormen van sociale integratie afzwakken of ondermijnen. Autonomie betekent ook dit: dat een systeem geen voorgegeven criteria meer accepteert, maar zijn eigen grondslagen bouwt en bouwt en bouwt en bouwt.

#### 4. SLOTBEMERKING

Meestal vindt opvoeding plaats in interactiesituaties, waarin leraar en lerende in levende lijve present zijn. Dergelijke *face-to-face* interactie, gericht op de opvoeding, dus verandering van één van de partijen, stelt hoge eisen. Het risico dat de interactie wordt afgebroken (bijv. omdat men 'het' moe is, of 'het' niet langer pikt), dan wel vervlakt tot een vorm van praatgroep of gezelschapsclub, is zeer groot. Organisatorische schikkingen lossen dat probleem ten dele op; zij creëren bepaalde garanties voor het opvoedingsproces. Beslissingen over tijdrooster, vakken en leerplannen, toetsen, enz., worden niet in de pedagogische interactie zelf getroffen, maar aan de regelmeester overgelaten. Ik heb in deze bijdrage pogen aan te duiden dat het desalniettemin om pedagogische beslissingen gaat, gezien deze beslissingen uitgelokt worden door de pedagogische interactie. En ik heb pogen aan te duiden dat het organiseren van opvoeding bepaalde consequenties heeft die moeilijk te voorzien en te controleren vallen (vgl. Kupferberg, 1996). Het is een *illusie* van controle die opvoeding en politiek met elkaar verbindt; onduidelijk blijft op welke wijze verschillen in de regelgeving verschillen in de opvoeding tot stand brengen. Dat opvoeding aangewezen is op politieke besluitvorming manifesteert zich tevens in een vreemde haat-liefdeverhouding tussen opvoeding en overheid. Enerzijds zijn in het opvoedend onderwijs diverse interventies gewenst en/of noodzakelijk, anderzijds wordt de regelmeester er ook voortdurend verguisd. De letterlijk talloze pogingen tot organisatieontwikkeling en -innovatie op alle niveaus van het onderwijs zijn daarvan een indicatie. Op grond van welke criteria kan men echter zo pessimistisch oordelen over bestaande schoolorganisaties en er tegelijk van overtuigd blijven dat in de toekomst beterschap mogelijk is? Klaarblijkelijk zoekt men in onderwijsorganisaties vooral naar compromissen waarmee men leven kan, en waarover men klagen kan.

#### VOETNOTEN

- (\*) Dit onderzoek werd mede mogelijk gemaakt door een subsidie van de Europese Commissie (MCFI-2000-01342).
- (1) Zo schrijft Ludwig von Bertalanffy, dé wegbereider van de "General System Theory": "The change of entropy in closed systems is always positive, order is continually destroyed. In open systems, however, we have not only production of entropy due to irreversible processes, but also import of entropy which may well be negative. This is the case in the living organism which imports complex molecules high in free energy. Thus, living systems, maintaining themselves in a steady state, can avoid the increase of entropy, and may even develop towards states of increased order and organization" (von Bertalanffy, [1955] 1988: 41). Vermeldenswaard in deze context is ook het werk over de tweede wet van de thermodynamica van Ilya Prigogine (waarvoor hij in 1977

de Nobelprijs Scheikunde heeft ontvangen).

- (2) Voor het domein van levende organismen kan de betekenis van die inmiddels beruchte term als volgt worden geïllustreerd: "The cell ... is a complex production system, producing and synthesizing macromolecules of proteins, lipids, and enzymes, among others; it consists of about  $10^5$  macromolecules on the average. The entire macromolecular population of a given cell is renewed about  $10^4$  times during its lifetime. Throughout this staggering turnover of matter, the cell maintains its distinctiveness, cohesiveness, and relative autonomy. It produces myriads of components, yet it does not produce only something else - *it produces itself*. A cell maintains its identity and distinctiveness during its lifespan. The maintenance of unity and wholeness, while the components themselves are being continuously or periodically disassembled and rebuilt, created and decimated, produced and consumed, is called 'autopoiesis'" (Zeleny, 1981: 4-5). Voor een uitgebreidere beschrijving van de paradigmawisselingen in de systeemtheorie en voor hun relevantie voor opvoedingssociologisch onderzoek, zie Vanderstraeten (1995, 1999a).
- (3) Een eenvoudig voorbeeld uit W.R. Ashby's *An introduction to cybernetics* moge dit verduidelijken: "Two soldiers are taken prisoner by two enemy countries A and B, one by each, and their two wives later each receive the brief message 'I am well'. It is known, however, that country A allows the prisoner a choice from 'I am well - I am slightly ill - I am seriously ill', while country B allows only the message 'I am well', meaning 'I am alive'. The two wives will certainly be aware that though each has received the same phrase, the informations that they have received are by no means identical" (1964: 124). Volgens deze visie bestaat er een directe relatie tussen informatie en selectie, zodat informatie ook met onzekerheid en entropie kan worden verbonden. Informatie brengt structuur aan; door het verwerken van informatie countert een systeem het afglijden naar een toestand van (maximale) entropie.
- (4) In het verslag dat hij van zijn eigen opvoeding doet, noteert Henry Adams in de derde persoonsvorm herhaaldelijk dergelijke ervaringen. Bijvoorbeeld: "a boy's will is his life, and he dies when it is broken, as the colt dies in harness, taking a new nature in becoming tame. Rarely has the boy felt kindly towards his tamers. Between him and his master has always been war. Henry Adams never knew a boy of his generation to like a master, and the task of remaining on friendly terms with one's own family, in such a relation, was never easy" ([1918] 1995: 17). Ongetwijfeld spreekt hij voor velen.
- (5) De wijze waarop die stelling wordt gepreciseerd, laat vermoeden dat organisaties moeten dansen op het ritme dat de omgeving aangeeft. Structurele innovaties "represent the formal incorporation by the organization of environmental definitions of activities that then become part of the firm's account" (Meyer & Rowan, 1978: 107). Ook in de klassieke systeemtheorie wordt de omgeving op een eenzijdige manier relevant geacht voor de organisatie, namelijk als datgene waarop wordt gereageerd. Zo bijvoorbeeld Katz & Kahn: "The fact that organizational structure is created and maintained ... suggests a high degree of openness, a persistent and inherent vulnerability to forces in the organizational environment. It suggests also a continuing necessity to maintain the organiza-

tional structure against such forces or to adapt it to them" (1966: 454; 1978: 754). Pas naderhand – als gevolg van de grotere belangstelling voor ecologische vragen – is ook vanuit dit perspectief aandacht besteed aan het gegeven dat organisaties die zich met succes instellen op hun omgeving ook terugwerken op die omgeving (vgl. Pondy & Midroff, 1979).

- (6) Het begrip 'carrière', zoals het hier wordt gebruikt, bouwt vooral voort op onderzoek dat aan de University of Chicago is verricht (A. Strauss, H.S. Becker, E. Hughes et al.). Ook Erving Goffman – wiens eigen academische carrière in Chicago begon – heeft van dit begrip gebruik gemaakt, onder andere bij de analyse van psychiatrische patiënten. "Given the stage that any person has reached in a career, one typically finds that he constructs an image of his life course – past, present, and future – which selects, abstracts, and distorts in such a way as to provide him with a view of himself that he can usefully expound in current situations" (Goffman, 1961: 139).

## BIBLIOGRAFIE

- ADAMS, H. ((1919) 1995), *The education of Henry Adams*. Londen: Penguin Books.
- ALDRICH, H.E. (1979), *Organizations and environments*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- ARIÈS, PH. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Parijs: Plon.
- ASHBY, W.R. (1964), *An introduction to cybernetics*. Londen: Chapman & Hall.
- BATESON, G. (1972), *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- BAECKER, D. (1999), *Organisation als System*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BAECKER, D. (2001), 'Why systems?', *Theory, Culture and Society*, 18: 59-74.
- BECK, U. (1986), *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1970), *La reproduction*. Parijs: Minit.
- BUCKLEY, W. (1967), *Sociology and modern systems theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BURBULES, N.C. (1993), *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- BURNS, T. & STALKER, G.M. (1961), *The management of innovation*. Londen: Tavistock.
- COLLINS, R. (1979), *The credential society*. New York: Academic Press.
- CORSI, G. (1993), 'Die dunkle Seite der Karriere', pp. 252-265 in: BAECKER, D. (ed.), *Probleme der Form*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- DREEBEN, R. (2000), 'Structural effects in education', pp. 107-135 in: HALLINAN, M.T. (ed.), *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer-Plenum.
- DURKHEIM, E. (1922), *Education et sociologie*. Parijs: Félix Alcan.
- EMERY, F.E. & TRIST, E.L. (1972), *Towards a social ecology*. Londen: Plenum.

- FILER, A. & POLLARD, A. (2000), *The social world of pupil assessment*, Londen: Continuum Books.
- GAMORAN, A., SECADA, W.G. & MARRETT, C.B. (2000), 'The organizational context of teaching and learning', pp. 37-63 in: HALLINAN, M.T. (ed.), *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer-Plenum.
- GOFFMAN, E. (1961), *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Harmondsworth: Penguin.
- HAMMERSLEY, M. (1990), *Classroom Ethnography*. Milton Keynes: Open University Press.
- HIRSCHAUER, S. (1999), 'Die Praxis der Fremdheit und die Minimierung der Anwesenheit. Eine Fahrstuhlfahrt', *Soziale Welt*, 50: 221-246.
- ILLICH, I.D. (1983), *Ontscholing van de maatschappij*. Bussum: Wereldvenster.
- JACKSON, P.H. (1974), *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KALTHOFF, H. & KELLE, H. (2000), 'Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von 'Regeln' im Schulalltag', *Zeitschrift für Pädagogik*, 46: 691-710.
- KATZ, D. & KAHN, R.L. (1966), *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley.
- KATZ, D. & KAHN, R.L. (1978), *The social psychology of organizations. Second edition*. New York: John Wiley.
- KUPFERBERG, F. (1996), 'The reality of teaching: bringing disorder back into social theory and the sociology of education', *British Journal of Sociology of Education*, 17: 227-247.
- KURTZ, T. (2001), 'Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs', *Zeitschrift für Soziologie*, 30: 135-156.
- LAWRENCE, P.R. & LORSCH, J.W. (1967), *Organization and environment: managing differentiation and integration*. Boston: Harvard Business School Press.
- LORTIE, D.C. (1977), *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LUHMANN, N. (1975), *Soziologische Aufklärung 2*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LUHMANN, N. (1984), *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1989), 'Individuum, Individualität, Individualismus', pp. 149-258 in: LUHMANN, N., *Gesellschaftsstruktur und Semantik, Band 3* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1990), 'Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung', pp. 73-111 in: LUHMANN, N. & K.E. SCHORR (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1991), *Soziologie des Risikos*. Berlin: Walter de Gruyter.
- LUHMANN, N. (1992a), 'Organisation', pp. 165-185 in: KÜPPER, W. & G. ORTMANN (Hrsg.), *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. 2. Auflage*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LUHMANN, N. (1992b), 'System und Absicht der Erziehung', pp. 102-124 in: LUHMANN, N. & K.E. SCHORR (Hrsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1997), *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- LUHMANN, N. (2000), *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LUHMANN, N. & SCHORR, K.E. (1988), *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MACLURE, M. & WALKER, B.M. (2000), 'Disenchanted evenings: the social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools', *British Journal of Sociology of Education*, 21: 5-25.
- MARCH, J.G. & OLSEN, J.P. (1989), *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*. New York: Free Press.
- MARGOLIS, E. (2001), *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- MARTENS, W. (2000), 'Organisation und gesellschaftliche Teilsysteme', pp. 263-311 in: ORTMANN, G., J. SYDOW & K. TÜRK (Hrsg.). *Theorien der Organisation*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- MASSCHELEIN, J. (2001), 'De democratische look van Herodes. Leven in de lerende samenleving', pp. 109-138 in: VANDERSTRAETEN, R. (ed.), *Algemene vorming: constructie van een pedagogisch ideaal*. Leuven: Garant.
- MEYER, J.W. (1983) 'On the celebration of rationality', *Accounting, Organizations and Society*, 8: 235-240.
- MEYER, J.W. & ROWAN, B. (1977), 'Institutionalized organizations: formal structure as myth and as ceremony', *American Journal of Sociology*, 83: 340-363.
- MEYER, J.W. & ROWAN, B. (1978), 'The structure of educational organizations', pp. 78-109 in: MEYER, M.W. ET AL. (Eds.), *Environments and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIZRUCHI, M.S. & FEIN, L.C. (1999), 'The social construction of organizational knowledge: a study of the uses of coercive, mimetic, and normative isomorphism', *Administrative Science Quarterly*, 44: 653-683.
- PARSONS, T. & BALES, R.F. (1956), *Family, socialization and the interaction process*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- PARSONS, T. & PLATT, G.M. (1974), *The American university*. Cambridge: Harvard University Press.
- PONDY, L.R. & MITROFF, I.I. (1979), 'Beyond open system models of organization', *Research in Organizational Behavior* 1: 3-39.
- SCHWANINGER, M. (2001), 'Intelligent organizations: An integrative framework', *Systems Research and Behavioral Science*, 18: 137-158.
- SCOTT, W.R. (1995), *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- SCOTT, W.R. & MEYER, J.W. (1995), *Institutional environments and organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- SHANNON, C.E. & WEAVER, W. (1949), *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- SIMON, H. A. (1946), 'The proverbs of administration', *Public Administration Review*, 6: 53-67.
- STERN, R.N. & BARLEY, S.R. (1996), 'Organizations and social systems: Organization theory's neglected mandate', *Administrative Science Quarterly*, 41: 146-162.
- STICHWEH, R. (1997), 'Professions in modern society', *International Review of Sociology*, 7: 95-102.



- 
- THOMPSON, J.D. (1967), *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill.
- VANDERSTRAETEN, R. (1995), *Leren voor het leven. Opvoeding en onderwijs als maatschappelijk deelsysteem*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- VANDERSTRAETEN, R. (1996), 'Analyse van de participatie aan onderwijs in België', *Tijdschrift voor Sociologie*, 17: 463-477.
- VANDERSTRAETEN, R. (1997), 'Circularity, complexity and educational policy planning. A systems approach to the planning of school provision', *Oxford Review of Education*, 23: 321-332.
- VANDERSTRAETEN, R. (1999a), 'Systeemdynamiek en socialisatie/opvoeding: nieuwe theoretische perspectieven', *Mens & Maatschappij*, 74: 269-285.
- VANDERSTRAETEN, R. (1999b), 'Educational expansion in Belgium: A sociological analysis using systems theory', *Journal of Education Policy*, 14: 507-522.
- VANDERSTRAETEN, R. (1999c), 'Versäulung und funktionale Differenzierung. Zur Enttraditionalisierung der katholischen Lebensformen', *Soziale Welt*, 50: 297-314.
- VANDERSTRAETEN, R. (2000), 'The sociological analysis of educational expansion', pp. 492-505 in: BALL, S.J. (ed.), *The sociology of education: major themes. Volume I: theories and methods*. New York-Londen: Routledge.
- VANDERSTRAETEN, R. (2001a), 'The school class as an interaction order', *British Journal of Sociology of Education*, 22: 267-277.
- VANDERSTRAETEN, R. (2001b), 'Observing systems: A cybernetic perspective on system/environment relations', *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31: 297-311.
- VON BERTALANFFY, L. (1988), *General System Theory: Foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- WINOGRAD, T. & FLORES, F. (1986), *Understanding computers and cognition*. Norwood (N.J.): Ablex.
- WOODS, P. (1990), *The happiest days? How pupils cope with school*. Londen: Falmer.
- ZELNY, M. (1981), 'What is autopoiesis?' pp. 4-17 in: ZELNY, M. (ed.), *Autopoiesis. A theory of living organization*. New York: North Holland.

