

De eindtermen: onderwijskunde of sociale rechtvaardigheid?

Freddy Mortier

Vakgroep Wijsbegeerte, Universiteit Gent

De democratisering van het onderwijs rechtvaardigt meer overheidscontrole op de inhoud van het onderwijs. De eindtermen zijn een bruikbaar instrument daarvoor. Het principe van de eindtermen staat voor Freddy Mortier dus niet ter discussie. Wel heeft de auteur kritiek op de manier waarop het concept wordt ingevuld. Die invulling zal de onderwijskansen van kinderen uit de lagere sociale klassen niet ten goede komen.

Eindtermen zijn de minimumdoelstellingen die door de meerderheid van de leerlingen in het niveau en de richting waarin ze zich bevinden moeten kunnen worden bereikt [1]. Het gaat hier meer bepaald over het kleuter-, lager, secundair, en hoger onderwijs van het korte type. Het voorstel voor de eindtermen wordt aan de minister voorgelegd door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. Na eensluidend advies door de Vlaamse Onderwijsraad moet de Vlaamse Executieve dan de eindtermen vastleggen. De Vlaamse Raad moet het geheel dan nog eens bekrachtigen. Het is duidelijk dat het eindtermenproject een versterking van de overheidscontrole op de onderwijsinhouden beoogt. Door de oprichting van de ARGO was het voor de minister immers niet langer mogelijk om de lessenroosters en leerplannen van het gemeenschapsonderwijs (waarvan hij voorheen het hoofd was) te hanteren als richtlijn voor de beoordeling van de leerinhouden die door de andere onderwijskoepels verstrekt worden. Die controlemogelijkheid was ingebouwd in het Schoolpact van 1958.

De eindtermen sturen aan op een nieuwe werkverdeling tussen de inrichtende machten en

de overheid. De inrichtende machten kunnen bovenop de eindtermen supplementaire doelstellingen vastleggen. Zij behouden de bevoegdheid over de leerplannen, die wel goedgekeurd moeten worden door de Vlaamse regering. Voor het secundair onderwijs kunnen zij het minimumlessenrooster aanvullen met 'eigen' vakken. Ook, zo luidt het, behouden de inrichtende machten de vrijheid om zelf hun pedagogische methodes te bepalen. Men kan de eindtermen dus best kaderen in de context van de toegenomen 'vernetting' van het Vlaamse onderwijs. Zij leggen de grondregels vast waaraan de onderwijsmarkt zich zal moeten ondergeschikken. Door het uiteengroeien van de leerplannen en lessenroosters van de inrichtende machten kon men steeds minder garanderen dat kinderen uit verschillende scholen ongeveer hetzelfde zouden leren. Op de vraag waarom die toenemende diversiteit eigenlijk een probleem veeleer dan een aanwinst zou zijn, geeft de Dienst voor Onderwijsontwikkeling een bureaucratisch antwoord. Er is natuurlijk de eeuwige Europese boosdoener: elders neemt de overheidsregulatie ook toe. Daarnaast vindt men in de 'Algemene toelichting' voornamelijk onder-

wijskundige argumenten: de eindtermen laten kwaliteitsbewaking toe doordat zij de scholen en de inspectie analyse- en evaluatie-instrumenten aanreiken; zij verhogen bij de ouders de duidelijkheid over het project van de school, zij dijkten de 'overbevraging' van het onderwijs in; de begeleiding en de navorming zal duidelijker bakens kunnen zetten, enz. In één enkel zinnetje wordt zowaar ook een niet-onderwijskundige reden vermeld: de schooldrempel zal worden verlaagd en het onderwijs zal toegankelijker en democratischer worden.

Vrijheid of controle?

Het is weinig verwonderlijk dat de principiële debatten rond de eindtermen zich vooral situeren rond de 'vrijheid van onderwijs' [2]. Principiële tegenstanders van het eindtermenproject trachten het debat te herleiden tot de vraag welk type opvoeding en vorming men wenst. Wij hebben het recht, zo luidt het argument, onze kinderen volgens onze waarden en ons mensbeeld op te voeden. De 'essentiële' componenten van het onderwijs moeten daarover gaan. De staat mag die vrijheid niet aantasten.

De Dienst voor Onderwijsontwikkeling heeft het de principiële tegenstanders eigenlijk niet heel moeilijk gemaakt. Vanuit een christelijk-personalistische filosofie, die de mens- en wereld-beschouwelijke componenten van de opvoeding beklemtoont, kunnen zij hun 'didactisch-pedagogische' visie stellen tegenover de 'louter onderwijskundige'. De eerste aanpak is 'vrij', filosofisch gefundeerd, stelt de 'persoon' centraal; de tweede is 'dirigistisch' en onderdrukkend, gedictieerd door technocratische imperatieven, en betuttelend. De eindtermen, stelt Valeer Van Achter, verheffen de onderwijstechnologie tot ideologie [3]. En hij heeft nog gelijk ook. De vrijheidssrijders hebben het bij het rechte eind als ze beweren dat het hele eindtermenproject al te technisch wordt voorgesteld. Het valt in het bijzonder op dat de democratisering van het onderwijs, nochtans een van de drijfkrachten achter het mislukte VSO, nauwelijks nog een rol speelt in het overheidsvertoog [4]. Nochtans kan vooral de democratiseringsdoelstelling meer overheidscontrole rechtvaardigen. Daarop wil ik nu even ingaan.

Functies en doelen

Als wij iets willen zeggen over de gewenste doelen van het onderwijs, doen wij er best aan eerst te kijken welke functies dat onderwijs vandaag in feite vervult. Er zijn er minstens vier:

- een socialisatiefunctie: het maakt individuen op het vlak van attitudes en waarden in het kader van een diversiteit van wereld- en mensbeschouwingen min of meer gelijkaardig;
- een functie van cultuuroverdracht: het bevordert de overdracht van generatie op generatie van kennis, zienswijzen, waarderingen, etc.; op die manier draagt het onderwijs bij tot de lange termijn-accumulatie van de culturele vormen (veeleer dan de produkten) die ontspruiten aan de wetenschappelijke, artistieke, sociale en technische creativiteit;
- een technische kwalificatiefunctie: het verzorgt tot op bepaalde hoogte de technische kwalificatie van mensen voor de arbeidsmarkt;
- een functie van sociaal-economische allocatie: via het diplomastelsel met de daarbij horende selectiemechanismen, koppelt de school prestaties aan maatschappelijke posities.

Het gaat hier om verscheidene moeilijk of zelfs niet te combineren functies. Ik zie niet goed in hoe men er één zou kunnen elimineren, al kunnen en moeten er wel verschuivingen optreden.

De voorstanders van de 'didactisch-pedagogische' benadering herleiden de rol van de school tot de eerste functie, en betwisten vanuit dat standpunt de zeggenschap van de overheid over het onderwijs. Alleen particuliere gemeenschappen van gelijkgestemden zouden doelstellingen voor het onderwijs mogen formuleren; er zijn alleen maar vermeende algemeen-maatschappelijke doelstellingen [5]. Dit argument snijdt hout voor zover men het alleen over de eerstgenoemde functie van het onderwijs heeft. De koppeling van het onderwijssysteem aan de arbeidsmarkt en aan de sociale allocatiemechanismen maken echter dat de staatsburgerlijke gemeenschap, en dus de overheid, een fundamenteel publiek belang kan en moet laten gelden op het vlak van het onderwijs. De vraag wat een kind moet leren is immers veel meer dan 'de vraag wat het kind moet aangeboden worden opdat het zich als volledige mens zal kunnen ontplooiën'. Het onder-

wijssysteem beantwoordt impliciet meteen de vraag welke financiële middelen en andere goederen het kind later zal toegemeten krijgen om zijn 'volledig menschap' te beleven en vorm te geven. Het is het belangrijkste middel waardoor individuele 'prestaties' worden gekoppeld aan arbeidskansen, maatschappelijke positie, inkomen, status, enz.

Door pal naast de werkelijke functies van het onderwijs te kijken, werkt ook de 'didactisch-pedagogische visie' als ideologie. Zij verdoezelt het gegeven dat de pedagogische vrijheid van onderwijs meteen ook een bepaald patroon van sociale allocatie meebrengt. Het is immers zo dat het uit elkaar groeien van en de gebrekkige controle op de leerinhouden in een verzuild stelsel, waar het onderwijs een soort markt vormt, sociaal scherpe verdelingen van basisgoederen versterkt. Die uitspraak vergt enige toelichting.

Het is een onderwijssociologisch goed gedocumenteerd feit dat de culturele functies van het onderwijs (socialisatie en cultuuroverdracht) de uitkomst van de allocatiefunctie grotendeels bepalen. Wij weten dat het de initiële cultuurverschillen zijn, zeg maar de aanvankelijk overgeërfd thuiscultuur, die de ongelijke kansen van leerlingen tegenover het onderwijssysteem decisief bepalen. Het ethos van de lagere klassen blijkt namelijk vooral functioneel-praktisch, op onmiddellijk nut in de onmiddellijk leefwereld gericht te zijn. Het ethos van de middenlagen en de hogere klassen cultiveert het vermogen om zich afstandelijk, objectiverend, formalistisch op te stellen. Die laatste instelling is net nodig voor de juiste consumptie van hoogstaande cultuurproducten, maar vergemakkelijkt tegelijk ook de afstandelijke, abstracte opstelling vereist voor het hedendaagse onderwijs [6]. Als er nu in een onderwijssysteem verscheidene en onderling sterk verschillende curricula ontstaan, die men vrij kan kiezen, krijgt men automatisch een sociale selectie van leerlingen naar scholen die het best 'passen' bij hun thuiscultuur. Globaal gesproken fungeert het onderwijs als doorgeefluik voor het sociale erfgoed van generatie op generatie. Het verleent aan wat in feite een erfenis is het aureool van een prestatie; het tovert aristocratie om in meritocratie [7]. Dat de scholen nu

inspanningen zullen moeten doen om de leerlingen een gemeenschappelijke cultuur te bezorgen is een stap in de goede richting: de initiële cultuurverschillen tussen leerlingen zullen, als de scholen het project tenminste ernstig nemen, aan belang inboeten.

Overzichtelijkheid of chaos?

Ik vind het idee om eindtermen te formuleren dus waardevol. Niet omdat het uniformiteit brengt op het vlak van de socialisatie (op dat vlak ben ik voor diversiteit), maar wel omdat het tegemoet komt aan een legitieme sociale rechtvaardigheidseis. De overheid heeft de positieve plicht om leerinhoudelijk te reguleren. Het principe van de eindtermen staat dus niet ter discussie. Wel heb ik bedenkingen bij de manier waarop het concept wordt ingevuld. Het kan zijn dat mijn bezwaren weggenomen zullen worden, maar ik twijfel eraan. Bovendien maak ik hier opzettelijk abstractie van wat ik pedagogisch positief beoordeel in de voorstellen. Ik heb niet veel vertrouwen in het concept dat achter de eindtermen steekt: het is gedeeltelijk onderwijskundige mythologie (er is iets van aan, maar wat ervan aan is wordt te sterk doorgedreven). Het is fundamenteel 18e-eeuws: het werd uitgetekend door Rousseau en in praktijk gebracht door zijn leerlingen. Het vertrouwt te veel op de 'natuurlijke groei'. Waardeloos is het zeker niet. Integendeel, het vormt een welkome afwisseling op de massa kennis die de jongste jaren op abstracte manier in een hels tempo op jongeren werd afgevuurd. Toch is het concept overrationalistisch en eenzijdig; weerspiegelt het de spontane ideologie en gemeenplaatsen van practici en onderwijskundigen, hun naïef geloof in 'praktische' dingen. Dat blijkt uit de opbouw van het geheel, dat is gebaseerd op:

- een sterk idee van samenhang (coherentie) en een bijna maniakaal streven naar volledigheid en naar niet-contradictie;
- de progressie van 'concreet' naar 'abstract' van 'eenvoudig' naar 'complex' en van 'leefwereld' en 'eerstehandservaring' naar 'abstracties'. Ik heb bedenkingen bij het eerste punt, het concept van coherentie dat achter de voorstellen steekt, en bij punt twee, de 'concrete'-abstracte-opbouw.

Mensen hebben begrijpelijkerwijze iets tegen onoverzichtelijkheid, tegen contradicties, en tegen 'losse eindjes'. Onderwijskundigen hebben dat zo mogelijk nog meer dan anderen: zij zoeken een logische opbouw, willen leerprocessen kunnen splitsen in modules, afstellen op onderwijsniveau's en -types, en daarbij bovendien nog rekening houden met het credo dat 'de totale mens centraal moet staan'. Dat is gewoon de bijzondere manier waarop onderwijskundigen hun perspectief op het onderwijsveld organiseren en dat is maar goed ook. Maar het kan geen kwaad ook eens naar een rebelse stem te luisteren [8]. Kan men van een onderwijssysteem dat zelf niet of nauwelijks te verenigen doelstellingen moet realiseren wel het type coherentie afge-stemd op volledigheid en niet-tegenstrijdigheid verwachten? Mag men overigens wel sterke coherentie verwachten in een onderwijssysteem dat juridisch gesproken gebonden is door de vrijheid van onderwijs (het is op grond van pedagogische criteria onmogelijk het domein van de onderwijsvrijheid af te bakenen van dat van de overheidsbevoegdheid; die afbakening is een kwestie van juridische technologie). Het is immers klinkklare nonsens te denken dat het mogelijk zou zijn algemene doelstellingen voor de vorming van de 'totale mens' als minimum voor te schrijven, zonder daarbij in strijd te komen met de doelstellingen van specifieke geloofsgemeenschappen op het vlak van de vorming van diezelfde totale mens. Zoals het ook klinkklare nonsens is te stellen dat de overheid niet mag ingrijpen in het onderwijs omdat die overheid ook respect moet hebben voor de mensbeelden van specifieke geloofsgemeenschappen. Conflicten zijn hier onvermijdelijk en zullen zich noodzakelijk ook doorzetten in de vorm van contradicties tussen enerzijds eindtermen (overheidsdomeinen) en anderzijds leerplannen en pedagogische methodes (privé-domeinen).

Weetjes en samenhang

Ik zou willen pleiten voor de beredeneerde inbouw van chaos in de eindtermen. Zo is een van de redenen waarom veel mensen eindtermen belangrijk vinden hun vermoeden dat er iets schort met de 'culturele geletterdheid' van jonge-

ren, eerder dan met hun 'letterlijke geletterdheid'. Zo hoorde ik onlangs nog een filosoof beweren, in een discussie over programmahervormingen aan de universiteit: "Zij (de studenten) weten niet eens meer wie Abélard is; wij wisten dat wel". Veel van die klachten hebben iets te maken met de vooronderstellingen die men kan hanteren in de communicatie; gedeelde achtergrondkennis versnelt en vergemakkelijkt communicatie en dus verder leren; ontbreken van die achtergrondkennis laat de leerlingen niet toe de nieuwe informatie te ordenen. Ik weet wel dat de naam Hirsch in onderwijskringen niet zo populair is. Toch denk ik dat wij ook iets kunnen leren uit de zogenaamde 'cultural literacy'-beweging in de VSA [9]. Wat wij eruit kunnen leren, is dat het misschien belangrijker is bepaalde onderling willekeurig verbonden inhouden op te nemen in de eindtermen dan een logisch gesloten netwerk te construeren. Intellectuelen hebben zelf nogal een 'groot' idee van wat mensen cultureel geletterd maakt. In feite gaat het over allerlei kleine 'weetjes', die enerzijds uitblinken door hun willekeurigheid en anderzijds door het feit dat zij maar vagelijk worden herinnerd. Willekeurig: de Vlaamse intellectueel weet gewoonlijk ook niet dat Fung Yu-Lan door de Chinezen beschouwd wordt als de grootste levende filosoof, en moet goed beseffen dat diezelfde Chinezen nog nooit over Abélard hebben gehoord. En vaag, men weet wel wie Abélard was, maar behalve dat hij lang geleden leefde, iets te maken had met Héloïse en gecastreerd was, weet men niet veel over hem. Met een lijstje van zo'n 5.000 min of meer willekeurig weetjes, die in zijn cultuur de basis-achtergrondkennis uitmaken, kwam Hirsch er. En het gaat om onderling weinig verbonden dingen: weten wie Horges is, wat de Code Napoleon is, dat Minerva een Belgisch automerk was, dat er twee kamers zijn in ons parlement, de verhaallijnen van Hamlet en Faust kennen, etc. Andere relevante kennis wordt meestal wel door de schrijver-spreker verwerkt. Dat is de essentie van culturele geletterdheid: een web van weetjes en vaardigheden zonder grote onderlinge coherentie dat toch een gedeelde achtergrond blijkt te vormen in de communicatie van sommige mensen. En zelfs al mocht men iets hebben

tegen die te 'oppervlakkige' voorstelling van culturele geletterdheid, en zelfs al mochten intellectuelen over Kant eigenlijk véél meer weten dan dat zijn burens hun uurwerk instelden op zijn regelmatige wandelingen, dan nog blijft de conclusie overeind dat de structuur van culturele geletterdheid niet coherent is in de zin van volledig en consistent. Wat het verwerven ervan zo moeilijk maakt, is precies de willekeurige samenhang van het geheel. Men kan het niet zo gemakkelijk gepland leren, omdat men niet van tevoren weet wat er wel en wat niet in thuishoort. Het credo van pedagogen dat 'vaardigheden belangrijker zijn dan geïsoleerde kennis' is zeker correct, maar te simpel. Soms ligt geïsoleerde kennis aan de basis van de opbouw van geïntegreerde kennis (weten wie Rembrandt was, is nodig om verder ook iets aan het vak artistieke vorming te hebben, als het namelijk de diepere lagen van de leerervaring aansnijdt; niet weten wie hij was, zal ook de afwijzing van de latere opbouw als gevolg hebben). Het is moeilijk om duidelijk te zien waar in het leerproces piramidaal of geïntegreerd wordt gewerkt en waar de webstructuur of het Nebeneinander een rol speelt. In het concept van de eindtermen steekt vandaag te veel de intentie het leerproces beheersbaar en controleerbaar te maken. Dat er losse eindjes zijn in de ervaring, ja zelfs diepe contradicties is toch ook iets dat men moet kunnen leren én dat nodig is voor het bevorderen van leerprocessen. Naast-elkaar is nodig om boven-elkaar te maken. Is daarover voldoende nagedacht? Wat zou het equivalent van de 5.000 inderdaad te oppervlakkige weetjes van Hirsch kunnen zijn voor het eindtermenvoorstel?

Concreet en abstract

Ik heb ook een fundamenteel probleem met de gedachte dat men van concreet, van leefwereld naar abstract, formeel moet werken. Jonge kinderen uit minder gegoede milieus blijken vooral last te hebben met de abstractievereisen van het hedendaagse onderwijs. De oplossing bestaat er niet in die abstractievereisen dan maar te laten vallen: abstract denken is in onze cultuur nu eenmaal een belangrijk werktuig. Wél moet men de gelegenheden tot het inoefenen van ab-

stract denken systematisch inbouwen in het onderwijs en dit vanaf de prilste schooljaren [10]. Dat is een sociaal recht voor minder gegoeden. Jammer, maar helaas: Frans Aerts heeft gelijk dat het onderwijs moet vermijden te veel aan te knopen bij de noodzakelijk beperkte interessesfeer van de kinderen en adolescenten. In bepaalde stromingen van de 20e-eeuwse pedagogiek (Vygotski, Dewey, Piaget en post-piagetianen zoals M. Donaldson, en van post-deweyanen zoals M. Lipman) staat de gedachte centraal dat leren niet loopt van 'tastbaar' en 'eerstehands' naar een 'abstracte' gezichtseinder. Neen, periodes van eerstehandsaanschouwing moeten worden afgewisseld met breuken met de alledaagsheid. Concreet en abstract moeten elkaar afwisselen; het principe van het reflexief leren, van de 'reflective awareness' moet voorop staan [11]. De exclusieve aansluiting bij de leefwereld, het principe van de 'eerstehandservaring' als alleenzalgmakend werd door hen verlaten. Het leerproces is voor zijn ontwikkeling afhankelijk van breuken met alledaagse kennis, maar moet uiteraard wel aansluiten bij reeds aanwezige kennis. Door het stimuleren van het denken over denken (maar in aansluiting bij wat zij reeds weten) krijgt het leerproces pas een kans om de vele trappen van de toenemende complexiteit te bestijgen. Het is bv. niet omdat kinderen in concrete situaties broers, zussen, tantes, enz., kunnen benoemen, dat zij ook abstracte vragen over verwantschapsrelaties kunnen beantwoorden (bv. hoe noemt men de zuster van de vader van een broer?). Dat leert men pas door van de eerstehandservaring afstand te nemen. Ik weet niet naar welk 'wetenschappelijk onderzoek' men in het eindtermenvoorstel verwijst, maar het leesonderzoek dat ik ken (Jess Reid, Joan Low) benadrukt in elk geval dat het stimuleren van correct taalgebruik in alledaagse situaties niet volstaat, maar dat *reflective awareness* van wat men doet als men spreekt, van wat taal is en hoe zij functioneert, even belangrijk is [12].

Doet men dat niet, dan belandt men in de zogenaamde eindigheidsparadox [13]: men tilt leerlingen niet over de hen reeds vertrouwde wereld door hen alleen te leren wat zij al kennen. Voor 'lower class kids' is eerstehandsonderwijs een

klasseval. Door bij de eerstehandservaring te blijven, bevestigt men de praktische, functionele instelling die zij uit hun thuis milieu hebben meegerekregen en ontzegt men hen cruciale leerkansen. Een onderwijsomgeving creëren waarin zij beter meekunnen en minder falen, betekent nog niet noodzakelijk hen gelijke kansen verschaffen. Men moet een inspanning doen om de eindigheidsparadox, waardoor men alleen leert in het kader van wat men al kent, op te lossen.

- [1] Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, *De eindtermen: 'Wat heb je vandaag op school geleerd?'. Algemene toelichting bij de eindtermen*. 1993, blz.4.
- [2] Zie b.v. *Eindtermen: enkele kanttekeningen*. De Vrije Ruimte, Vereniging voor de vrijheid van Onderwijs, 1993.
- [3] Cfr. Verhulst, J., Lambrechts, W., *Eindtermen: het einde?* In: *De Vrije Ruimte*, blz.3-5; en de teksten van Annoot, H., Van Achter, V., en Verhack, I., in: *Cultuur en Onderwijs: de culturele sector en de eindtermen voor het onderwijs*. Gesprekscentrum, Stichting Lodewijk de Raet, 1993.
- [4] Voor de volledigheid voeg ik eraan toe dat die bekommernis wel blijkt uit de toespraken van de minister van onderwijs.
- [5] Cfr. *De Vrije Ruimte*, Manifest, blz.6.
- [6] Dit wordt uitvoerig gedocumenteerd in Bourdieu, P., *La distinction. Critique sociale du jugement de goût*. Paris, Minuit, 1979.
- [7] Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *Reproduction in education, society and culture*.

London, Sage, 1977; Bourdieu, P., *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Minuit, 1989.

- [8] Wat ik hier zeg, werd ingegeven door Buchmann, M. Floden, R.E.E., Coherence, The Rebel Angel, in *Idem, Detachment and Concern, Conversations in the Philosophy of Teaching and Teacher Education*, London, Cassell, 1993, blz.222-235. Zij benaderen het probleem wel vanuit de pedagogische hoek: hoe kan men leerervaringen stimuleren door minder coherentie dan mogelijk in te bouwen in de curricula?
- [9] Hirsch, E.D., Jr., *Cultural Literacy. What every American needs to know*. New York, Vintage Books, 1988.
- [10] Ik vind dat Donaldson, M., *Children's Minds*. London, Fontana, 1978, dit verpletterend goed heeft beargumenteerd, empirische en didactische gegevens op het blad.
- [11] Zie voor een overzicht van wat sommigen de stille onderwijskundige revolutie van de jaren '80 noemen: Daniels, H. (ed.), *Changing the agenda. Educational activity after Vygotsky*. London, Routledge, 1993; Lipman, M. *Thinking in education*. Cambridge, University Press, 1991, vooral hoofdst.1, 'The reflexive model of educational practice'. Het reeds geciteerde boek van Buchmann en Floden drijft de onderliggende inzichten nog een stuk verder.
- [12] Zie Donaldson, *op.cit.*, hoofst.9.
- [13] Zie Bourdieu, P., Systems of education and systems of thought.. In: Young, M. (ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London, Collier, 1971, blz.189-207; Buchmann, M. Schwille, J., Education, Experience, and the Paradox of Finitude. In: Buchmann, Floden, *op.cit.*, blz.19-33.