

192



Themanummer over niveaudaling en PISA-2018

- *Balans onderwijs in 2019 : negatief & positief en wensen voor 2020**
- *PISA-2018 : kroniek van al lang aangekondigde niveaudaling & overzicht scores begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen**
- *Praktijkmensen & onderwijsexperts tillen zwaar aan niveaudaling en wijzen op mismeestering voorbij decennia**
- *PISA-reacties recente ontkenneren van - en verantwoordelijken voor - niveaudaling Enkel erkenning van partiële niveaudaling & wassen handen in onschuld**
- *Wat is er aan de hand met het vak wiskunde in secundair onderwijs? Kroniek van een sinds 1997 aangekondigde niveaudaling**
- *Raf Feys , prof. Lieven Verschaffel e.a. over 50 jaar debat & strijd over wiskundeonderwijs op de lagere school**
- *Docenten Frans KU Leuven en Hasselt slaan begin 2020 alarm en doen concrete aanbevelingen voor het vak Frans**
- *Niveaudaling natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in lager onderwijs**

Balans onderwijs in 2019 : negatief & positief en wensen voor 2020

1 Negatief: 2019 was jammer geen voorspoedig jaar voor ons onderwijs: enkele illustraties

Precies 13 jaar geleden - begin januari 2007- lanceerden we de O-ZON-campagne tegen de ontscholing(sdruk), niveaudaling, uitholling van het lerarenambt en andere nefaste evoluties. De waarschuwingen van 2007 lijken actueler dan ooit.

Niveaudaling, ontscholing ... kwamen meer dan ooit aan de oppervlakte

Zelfs verstokte ontkenners in september 2018 nog als *Lieven Boeve, Raymonda Verdyck, Kris Van den Branden, Martin Valcke* ... durfden na de bekendmaking van PISA-2018 op 3 december j.l. de niveaudaling niet langer ontkennen. Anderen verkozen het stilzwijgen. Zo kwamen er weinig of geen reacties van verantwoordelijke onderwijskundigen, van het GO!, onderwijsbegeleiders, leerplanopstellers, CEGO van prof. Laevers, topambtenaren ... Ex-DVO-voorzitter *Roger Standaert* en het tijdschrift *Impuls* voor onderwijsbegeleiders bleven evenwel de niveaudaling in sterke mate relativiseren.

We vrezen dat die niveaudaling de komende jaren nog gevoelig zal toenemen. De gevolgen van allerhande vormen van ontscholing komen pas op langere termijn duidelijker tot uiting. Enkel dankzij de invloed van onze sterke onderwijstraditie, en dankzij het verzet van de leerkrachten tegen de ontscholingssdruk zijn de nefaste gevolgen de voorbije decennia veelal beperkter gebleven dan in andere landen. We gingen er wel te sterk op achteruit en verloren onze absolute wereldtoppositie - zelfs voor wiskunde

Vroegere ontkenners hebben het ook bijna uitsluitend over begrijpend lezen en over de nood aan een leesoffensief. In hun reacties wezen leerkrachten en docenten wel op de al lang aangeklaagde algemene niveaudaling en op de ware oorzaken - bv. de uitholling van het taalonderwijs. *Lieven Boeve* b.v. waste de eigen koepelhanden in onschuld. Volgens hem hebben de leraren te weinig de richtlijnen van de degelijke leerplannen van de koepel gevolgd. Ze hebben zich blind gestaard op de eindtermen. Nog een geluk dat ze niet zomaar de eenzijdige taalvisie van de koepel, het eenzijdig leerplan wiskunde 1ste graad s.o., het opgelegde probleemoplossend leren, ... hebben gevolgd.

Verantwoordelijken voor de uitholling van het taalonderwijs als *Kris Van den Branden* die in het verleden het nieuwe taalonderwijs & het eigen taalondersteuningswerk bejubelden, schreeuwen nu plots moord en brand. Ze stellen zich zelfs voor als de verlossers uit de ellende.

Van den Branden: *"Het urgentiebesef rond begrijpend lezen groeide in Vlaanderen naar aanleiding van PIRLS. Nu gaat er echt geen weg meer naast. Over de rest van het taalonderwijs zwijgt Van den Branden uiteraard; maar de klachten over schrijven, grammatica, woordenschat zijn even groot.*

In dit nummer besteden we veel bijdragen aan dit thema, aan de reacties op PISA-2018 & aan de analyse van de oorzaken.

Lerarentekort nu pijnpunt nummer 1

Als straks leerkrachten op kraamverlof vertrekken, of als straks de griep toeslaat, dan vindt men praktisch nergens meer vervanglerkrachten. Het tekort zal de komende jaren nog gevoelig toenemen. De komende jaren gaan ook grote groepen mannelijke leerkrachten met pensioen - en dat zijn vaak leerkrachten die nog fulltime werken. Ook de rekrutering van directies wordt een steeds groter probleem.

De commissie onderwijs organiseert straks hoorzittingen, maar grondige analyses ontbreken vooralsnog. In ons O-ZON-manifest-2007 luidde het eerste actiepunt: *"Respect voor- en vertrouwen in de professionaliteit en ervaringswijsheid van leerkrachten. Meester het mag weer!"*

Zelf lanceerden we onlangs eens te meer een dringende oproep om alvast te voorkomen dat grote groepen interim-leerkrachten teleurgesteld het onderwijs verlaten. We poneerden: *wat inzake aanpak van lerarentekort onmiddellijk mogelijk is, stoppen met uitbuiting van interim-leerkrachten, meer waardering en betere betaling van die belangrijke leraren.* Al 20 jaar formuleren we die stelling - ook in interviews met ministers. Ook nu kwam er geen enkele reactie vanwege politici - en zelfs niet vanwege de onderwijsvakbonden. Men is zich blijkbaar nog onvoldoende bewust van de ernst van de zaak.

Nefaste gevolgen M-decreet : ontwrichting gewoon en buitengewoon onderwijs groter

De problemen met het M-decreet werden in 2019 enkel maar groter. Ook de gebreken van het ondersteuningsnetwerk kwamen meer aan de oppervlakte. Men hield zelfs geen rekening met het feit dat er steeds meer probleemleerlingen in aanmerking zouden komen.

Veel politici erkenden in 2019 dat er dringend ingegrepen moet worden, dat het M-decreet terugschroefd moet worden. Leerlingen moeten vooral ook makkelijker toegang krijgen tot het buitengewoon onderwijs zonder eerst te moeten verkommeren in het gewoon onderwijs. Jammer genoeg is dit niet de mening van de onderwijskoepels, UNIA, hardliners... Het kan ook nog een tijd duren vooraleer er echt verandering zal komen. We moeten hier blijven op aandringen; het is ook dringend.

Hervorming 1ste gr. s.o. : veel misnoegdheid

De door minister Crevits en co beloofde zegeningen bleven uit. De hervorming veroorzaakt veel onrust, onzekerheid, extra plan- en werklust, demotivatie bij veel leraren; afname i.p.v. toename van het aantal leerlingen in tso- en bso-scholen.

Enquête COC-lerarenvakbond: modernisering 1ste graad s.o. leidt tot aantasting beroepsmotivatie

51% van de leraren geven aan dat hervorming een negatieve invloed heeft op de beroepsmotivatie. Slechts 8% spreekt van positieve invloed. Dit is heel problematisch. En de volgende jaren komt er nog de 2de/3de graad.

In 63% scholen 1ste graad wordt nu gewerkt met vakkenclusters: aardrijkskunde + natuurwetenschappen, techniek en natuurwetenschappen; plastische en muzikale opvoeding + breed spectrum van nieuwe pedagogische vakbenamingen.

Verder wordt er heel wat projectmatig gewerkt, bijvoorbeeld in één projectruimte: beeld (plastische opvoeding), Nederlands en wiskunde. Op de vraag of zij les moeten geven in een opdracht die buiten het bereik van hun diploma valt, geven nu al 15% van de leraren aan dat dit het geval is.

Getuigenis Steven Ronsijn, Pedagog. directeur 1ste graad Sint-Lievenscollege in Knack, 22 november j.l

“De modernisering van het s.o. beloofde een vereenvoudiging te worden, een rationalisering van het aantal studierichtingen en studiekeuzes. In werkelijkheid zijn de instroom en de studieloopbaan in het

aso voor velen een chaos geworden. Ouders, leerlingen, onderwijzers, centra voor leerlingenbegeleiding, niemand weet nog wat te verwachten na het lager onderwijs. De vele blanco baso-fiches eind s.o. spreken boekdelen. In de regio Gent stellen we ook vast dat de eerste leerjaren van scholen met een technische bovenbouw leeglopen. Het lijkt wel of de overheid een eigen watervalsysteem heeft gecreëerd. Is het dan zo verwonderlijk dat veel te veel tijd gaat naar de (her)oriëntering van leerlingen en veel te weinig naar essentiële voorbereiding op het hoger onderwijs”

ZILL-leerplanoperatie leidde niet tot de aangekondigde zegeningen; integendeel!

Ze leidde tot extra planlast en werkdruk; de kritiek van de leerkrachten nam toe. Leerkrachten zouden b.v. in principe heel vaak samen moeten zitten om te *schoolwerkplannen*, om b.v. leerstoflijnen voor wiskunde e.d. uit te stippen. Vroeger staken die leerstoflijnen in het leerplan en in de erop gebaseerde methodes voor elk leerjaar.

Opvallend is ook dat de grote ZILL-goeroe Kris De Ruyscher inmiddels de onderwijskoepel heeft verlaten. De ZILL-verantwoordelijken propageerden zgn. vernieuwingen als totaliteitsonderwijs & ontdekkend leren; in feite refrentjes van de reformpedagogiek van 100 jaar geleden.

Grootschalige fusie-operaties leidden het voorbije jaar tot veel ongenoegen en herrie

Door acties van leraren en ouders kon men er toch enkele voorkomen. De koepels zetten de scholen onder druk door te zwaaien met een BOS-decreet dat er toch niet kwam - zoals we in Onderwijskrant voorspelden. Veel scholen en leden van schoolbesturen voelen zich bekocht.

Nog steeds veel censuur en zelfcensuur en weinig open debatcultuur

We stelden in 2019 nog veel censuur en zelfcensuur vast, praktijkmensen die b.v. enkel anoniem durven getuigen over het M-decreet, die stellingen op sociale media niet durven 'liken', enz. Een groot probleem van de voorbije decennia was en is nog steeds het ontbreken van open debatten over de toestand van ons onderwijs. Op info- en studiedagen voor leerkrachten en directies komen controversiële visies en kritische vragen zelden aan bod. Hopelijk komt ook hier in 2020 enige kentering in.

2 Hoopvolle verwachtingen voor 2020

Beloftevole beleidsverklaring

De beleidsverklaring van onderwijsminister Weyts biedt hoop op beterschap in de toekomst. In de vorige *Onderwijskrant* schetsten we uitvoerig onze verwachtingen. Nu maar hopen dat de vele beloftes waargemaakt worden. Met *Onderwijskrant* blijven we alvast de luis in de pels van de beleidsmakers en beleidsverantwoordelijken.

Meer medestanders in strijd tegen ontscholing

In 2019 vonden we steeds meer medestanders in de strijd tegen de ontscholingsdruk, niveaudaling, neomanie/neofilie ..., en in de strijd voor de herwaardering van beproefde aanpakken als expliciete instructie. Mede dankzij de sociale media vinden we elkaar ook meer. Zelf verwijzen we op twitter, blog, facebook en in *Onderwijskrant* geregeld naar opinies van zowel tegenstanders als medestanders; jammer genoeg doen sommigen dit niet. Enkel via frontvorming kunnen we de negatieve trends een halt toeroepen.

Hein De Belder eindigde op 8 december 1997 zijn bijdrage over 20 jaar *Onderwijskrant* aldus: *“Onderwijskrant betreurt terecht de teloorgang van de debatcultuur inzake onderwijs. Het is de verdienste van de redactie dat een aantal ontsporingen werden voorkomen en/of achteraf weer afgezwakt of rechtgezet. Onderwijskrant is de tribune vanwaaraf redactieleden hun vermaningen uitspreken en ervoor zorgen dat in het vlees van de beleidsvoerders altijd een angel zal zitten. Als Feys en co straks onder een auto lopen, wordt het muisstil in onderwijsland.”*

We zijn dus best tevreden over het feit dat het voorbije jaar steeds meer mensen hun kritische stem lieten horen - en ook steun zochten bij elkaar.

Aanpak van taalproblemen anderstalige lln.

Mede als gevolg van de bekendmaking van de tegenvallende PISA-2018-scores en van de beleidsverklaring van minister Weyts stellen we vast dat Kris Van den Branden en zijn Leuvens Taalcentrum nu niet langer meer de taalproblemen als aangepaste problemen bestempelen en niet langer het belang van de kennis van het Nederlands voor de integratie betwisten.

Van den Branden is ook niet langer de grote tegenstander meer van de invoering van een aantal intensieve en aparte NT2-lesuren voor anderstalige leerlingen vanaf de eerst week van het kleuter-

derwijs. Vanaf 1995 bestreed zijn Leuvens Taalcentrum de invoering van NT2. NT2-lesuren waren niet enkel overbodig, maar ook nefast; en NT2-taalonderwijs was gelijk aan NT1-taalonderwijs. We dringen hier met *Onderwijskrant* al 25 jaar op aan. Een eventuele taalbadklas voor kinderen die bij de overgang naar het lager onderwijs nog al te weinig Nederlands kennen, lijkt in een aantal landen ook vrij succesvol te zijn.

Wensen voor 2020

“We Don’t Need Many Innovations Now, but Conservation, Repair & Simplifying. Our culture’s obsession with innovation and hype has led us to ignore maintenance & repairing and maintainers.”

Dus: voortaan waarderen, conserveren, onderhouden en verder optimaliseren van de beproefde waarden van onze sterke Vlaamse onderwijs traditie; en herstellen van de opgelopen schade als gevolg van nefaste hervormingen. Geen cultuuromslagen meer, maar vernieuwen in continuïteit .

Vereenvoudigen ook i.p.v. voortdurend compliceren: *keep it simple* moet de boodschap zijn.

3 Wensen voor Onderwijskrant-sympathisanten

We hopen dat we ook in 2020 - in ons 43ste levensjaar - opnieuw voldoende interessant leesvoer kunnen bieden:

*via driemaandelijks *Onderwijskrant*: nu al 192 nummers van 50 pagina’s

*en via de druk bezochte website www.onderwijskrant.be opgericht in 2007. Op de website plaatsten we al de laatste 60 *Onderwijskranten*, momenteel een 3.000 pagina’s. Gratis ter beschikking van iedereen. Bijdragen mogen ook overgenomen worden voor gebruik op lerarenopleidingen, bijscholingen...

*via de dagelijkse aanwezigheid op sociale media : via de blog *Onderwijskrant Vlaanderen* via fb *Onderwijskrant actiegroep*’ & fb Feys Raf via dagelijkse tweets @FeysRaf: al meer dan 27.000 sinds april 2013

Dankzij de dagelijkse aanwezigheid op de sociale media kunnen we vlot inpikken op de actualiteit. Hiermee bereiken we veel meer lezers, en ontvangen we ook meer reacties en feedback. Zo verwijzen we ook dagelijks naar interessante onderwijsbijdragen uit binnen- en buitenland – een vorm ook van bijscholing.

PISA-2018 : kroniek van al lang aangekondigde niveaudaling & overzicht scores begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen

Raf Feys en Noël Gybels

Debat over niveaudaling in stroomversnelling door PISA-2018 & reacties er op

PISA-2018 drukte ons eens te meer met de neus op de niveaudaling in het Vlaams onderwijs. Met onze O-ZON-campagne 2007 tegen de ontscholing en niveaudaling kwam het debat in een stroomversnelling. De O-ZON-campagne lokte honderden getuigenissen uit en stimuleerde later ook enquêtes van o.m. *Het Nieuwsblad* & *Knack* waarin tot 80% van de leerkrachten en docenten getuigden van een niveaudaling.

Maar veel beleidsverantwoordelijken & ontscholers negeerden de voorbije decennia de vele alarmsignalen en getuigenissen. Ook nog in september 2018 ontkenen velen de niveaudaling. Na de bekendmaking van PISA-2018 op 3 december j.l. durfden de meesten echter niet meer de achteruitgang zomaar ontkennen.

Verantwoordelijken ontwijken een diepgaande analyse van wat er fout gelopen is

Leraar *Johan De Donder* schreef op 9 december j.l. in DS: *“De specialisten draaien in hun zoektocht naar de oorzaken van het kwaliteitsverlies al ruime tijd rond de hete brij. Dat er b.v. iets mis was met de leerplannen kregen ze niet eens over hun lippen.”* Inderdaad. Ook *Kris Van den Branden*, *Lieven Boeve* e.a. proberen de omvang van de algemene niveaudaling te minimaliseren en een analyse van de oorzaken en schuldigen te ontwijken; ze wassen de eigen handen in onschuld. De niveaudaling heeft niets te maken met de leerplannen, de opgelegde taalvisie,... Verderop in dit nummer zal ook blijken dat vroegere ontkenners de algemene niveaudaling proberen te minimaliseren door deze te beperken tot het deeldomein *begrijpend lezen*, en enkel aan te sturen op een leesoffensief.

Normaliter zou je verwachten dat het onderwijsniveau gestegen zou zijn. Er werd steeds meer geld geïnvesteerd in kleinere klassen, in werkingstoelagen, ICT, gebouwen ... *“Nooit waren er meer pedagogen, experts, onderwijskundigen, theoretische denkers, ondersteuners en omkaderaars dan vandaag”* (Rik Torfs). Sommigen wijzen eenzijdig met de vinger naar het zgn. middenkader van koepels, begeleiders, inspecteurs ..., of naar de handboeken. Ze verzwijgen dat de ontscholing, de eenzijdige taalvisies, het nivellerende gelijkheidsdenken e.d. vooral gepropageerd werden door zgn. universitaire onderwijsexperts, topambtenaren ...

Boeve en anderen wekten ook de indruk dat het alarmsignaal vrij recent weerklonk; niets is minder waar. Met *Onderwijskrant* waarschuwen we al meer dan 20 jaar: vanaf september 1993 al voor de uitholling van het taalonderwijs in de ontwerpeindtermen Nederlands/Frans, en sindsdien al in tientallen bijdragen over dit onderwerp; in 1997 al tegen de nivellerende eindtermen en leerplannen wiskunde voor de eerste graad s.o.. In januari 2007 lanceerden we onze grootscheepse O-ZON-campagne tegen de ontscholing, niveaudaling... Enzovoort. Ook veel leraren en docenten waarschuwden tijdig.

De niveaudaling valt dus niet uit de lucht. Vlaanderen kent een sterke onderwijstraditie. Ons onderwijs was lange tijd absolute wereldtop, maar wordt al lang mismeeusterd. De daling van de kwaliteit is grotendeels een gevolg van de ontscholingsdruk, neomanie, eindtermen en leerplannen, ... van de voorbije decennia. Dit blijkt ook eens te meer uit de recente reacties/getuigenissen op de niveaudaling die we verderop in dit nummer opnemen.

We vrezen dat niveaudaling nog zal toenemen

Dankzij onze sterke Vlaamse onderwijstraditie en dankzij de vele nog klassiek opgeleide leerkrachten waren de nefaste gevolgen van de grote ontscholingsdruk van de voorbije decennia wel beperkter dan in de meeste andere landen. De gevolgen van de ontscholing (sdruk), de niveaudaling... zijn fenomenen die meestal pas op langere termijn duidelijk tot uiting komen; dat hebben ze ook in Finland vastgesteld. *Terug op het juiste spoor geraken is ook moeilijker dan op het verkeerde spoor terecht komen – mede omdat intussen veel ervaringswijsheid is verloren gegaan.*

Minister Crevits beloofde enkele maanden geleden dat de hervorming van het secundair onderwijs de pijnpunten en de niveaudaling zou wegwerken, maar de meeste leerkrachten vinden terecht dat het de niveaudaling nog zal doen toenemen. Zo wordt er in de eerste graad ook minder aandacht besteed aan de zgn. basisvorming.

Boeve en Co poneerden de voorbije jaren ook *geregeld dat de school in de toekomst in de eerste plaats een leefschoon moet zijn i.p.v. een leerschoon.* Ook de ZILL-leerplan-architecten negeerden de vele kritiek op de door hen gepropageerde ontscholende visie, de vele kritiek ook op de uitholling van het taalonderwijs, ...

Er stelt zich ook nog een ander probleem. Dirk Van Damme (OESO) liet weten dat hij problemen heeft met het feit dat b.v. Kris Van den Branden die volgens hem mede verantwoordelijk is voor de uitholling van het taalonderwijs, aangesproken werd om mede het VLOR-rapport over begrijpend lezen te schrijven. Hij schreef in de krant De Standaard van 23 augustus j.l.: "Dit VLOR-rapport is immers geschreven door mensen die al tien, twintig jaar aan het roer staan van de lees-en taaldidactiek in Vlaanderen. Het is logisch dat zij hun eigen erfenis niet te grabbel willen gooien. Om het cru te zeggen: dit is de school van de sociolinguïsten, pedagogen en didactici die verantwoordelijk is voor de huidige situatie." En wat als de verantwoordelijken voor de eenzijdige taalvisietekst van de koepel van het katholiek onderwijs nu plots een andere visie moeten propageren? En wat met het beroep op de *Taalunie* die mede verantwoordelijk is voor de uitholling van het taalonderwijs, de relativering van het belang van AN en taalkennis, ...

De vroegere hoge PISA- & TIMSS-scores en de beperktere daling dan in veel andere landen waren nog grotendeels te danken aan het feit dat veel klassiek opgeleide leerkrachten nog klassiek onderwijs aanboden – ook op het moment dat allerhande beeldenstormers dit volop in vraag stelden. Zij boden het meest weerstand tegen de ontscholing. In inspectierapporten lezen we sinds 1991 voortdurend dat veel leraren nog veel te veel les gaven, te sterk begaan waren met vakkennis, te weinig competentiegericht werkten, te weinig de constructivistische *'uitgangspunten van de eindtermen'* toepasten, ... Maar veel leerkrachten en directies die het meest lijdend dienst aan de nieuwlichterij & ontscholingsdruk bewezen gaan de komende jaren met pensioen.

Vlaams onderwijs al lang mismeeesterd, al 50 jaar ontscholing(sdruk)

Ons onderwijs was destijds van absolute wereldtop, maar *'het roer moet om en alles moet anders'*, klomk het motto van het doorhollingsbeleid en van de vele beeldenstormers en ontscholers. Ook al bij de invoering van het *Vernieuwd Secundair Onderwijs* 50 jaar geleden – een tijd waarin de prestatie- en kennisvijandige opstelling niet enkel in de ministeriële VSO-brochure van 1971 & andere VSO-publicaties, maar ook in publicaties van tal van bevoegen onderwijskundigen e.d. tot uiting kwam. De ministeriële brochure over het VSO van 1971 kondigde al de beeldenstormerij, de neomanie & ontscholing van de voorbije decennia duidelijk aan. Ze baadde in de geest van het einde van de jaren 1960.

We lezen: *"Het verwerven van kennis is niet langer het hoofddoel van het onderwijs. De nadruk valt*

voortaan op het kunnen, het ontwikkelen van vaardigheid. De vroegere weetjesopstapeling moest plaats inruimen voor de adequate inwerkstelling van de intellectuele eigenschappen. De zuiver dogmatische werkwijze die op het reproduceren van leerstof gericht was, moet men tot elke prijs vermijden. De kinderen moeten leren, leren zelf vinden. Inductieve en actieve methodes zijn vanzelfsprekend. Er moet voortaan zoveel mogelijk uitgegaan worden van de belangstellingssfeer van de leerling. De moderne pedagogiek legt ook de nadruk op het belang van de zelfwerkzaamheid en groepswork." Die uitspraken vertolken de tijdsgeest en het denken van veel beeldenstormers 50 jaar geleden, in het zog van mei'68. En ook onze sterke wiskundetraditie moest het in 1970 ontgelden en plaats ruimen voor de *'moderne wiskunde'* voor de derde industriële revolutie. Maar noch het VSO, noch de moderne wiskunde van de toekomst bereikten de 21ste eeuw. Ook het taalonderwijs moet al 50 jaar afrekenen met elkaar snel opeenvolgende en eenzijdige modes. Ons effectief jaarklassensysteem werd de voorbije 50 jaar ook heel sterk belaagd, maar het heeft gelukkig grotendeels de orkaan doorstaan. Enzovoort.

Al 50 jaar luidt het dat ons Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is, en van weinig kwaliteit getuigt. En al even lang domineerden de onheilsprofeten en verlossers uit de ellende het onderwijsdiscours. Onze sterke Vlaamse onderwijstraditie met haar beproefde waarden en effectieve pedagogische aanpakken kende al te weinig pleitbezorgers – en deze werden heel vaak als conservatief bestempeld. Al vanaf die VSO-publicatie van 1971 beluisterden we steeds opnieuw dezelfde refreintjes - ook al werden die steevast - ook bij recente ZILL- leerplanoperatie als vrij nieuw voorgesteld, als overeenstemmend met de meest recente visies als b.v. het constructivisme. Die 'nieuwe' refreintjes weerklonken overigens ook al bij het begin van de 20ste eeuw binnen de zgn. reformpedagogiek.

30 jaar geleden klomk het uit de mond van topambtenaar Georges Monard dat *Kurieren am Symptom geen soelaas kon brengen. We lezen in de Beleidsprioriteiten 1995-1996 van het duo Van den Bossche-Monard: 'De kwaliteit en de geloofwaardigheid van het Vlaams onderwijs zijn bedreigd. We kiezen voor radicale hervormingen en spelen hoog spel. Iedereen moet hangen'.*

In het overheidstijdschrift *Klasse* troffen we in januari 2000 een balans aan van de 20ste eeuw. *Hierin werd gesteld dat we nog les gaven als in de 19de eeuw, vergezeld van een plaatje met de tekst 'Ambiorix staat nog voor klas' en met een afbeelding van een ruïne op de kaff.* Dit getuigde van weinig respect voor onze sterke Vlaamse onderwijstraditie.

De Vlaamse onderwijskundigen Valcke, Dochy, Laevers, Standaert, Baert opteerden in een VLOR-rapport-2008 voluit voor *competentiegericht en constructivistisch onderwijs*. We lazen in de samenvattende bijdrage: *"het competentiegericht onderwijs biedt een antwoord op de vlugge en ononderbroken kennisontwikkeling en hangt samen met het nieuwe onderwijskundige paradigma van het constructivisme dat aanstuurt op zelfsturend, construerend, reflectief en authentiek leren in contextgebonden en complexe omgevingen. Een belangrijke component van het competentieren is dus zelf ontdekken en construeren van de eigen kennis en vaardigheden: de leerlingen moeten alleen of in groep, inductief leerstof, regels en vaardigheden ontdekken en zo hun 'competenties' construeren. Daarnaast wordt telkens gewezen op het werken met authentieke en relevante taken, problemen of contexten en op vaardigheidsonderwijs."* Met die visie werden ook toekomstige leraren geconfronteerd in hun opleiding.

Monard en Co lamenteerden in 2009 eens te meer: *"Ons onderwijssysteem is te sterk kennisgericht, het (re)produceert ook sociale ongelijkheid. Leerkrachten benaderen de leerlingen nog met methodes uit de vorige eeuw. Veel leerlingen zijn schoolmoe, de schoolse vertraging is al te groot."* En de VLOR-kopstukken nodigden in september 2015 prof. Kris Van den Branden uit omdat ze plechtig wilden verkondigd zien dat ons onderwijs hopeloos verouderd was en dat 21ste eeuwse onderwijs er totaal anders moest uitzien. Ook in VLOR-advies -2015 over de nieuwe eindtermen, in de ZILL-leerplan-visie ... werd eens te meer geopteerd voor een radicale 'perspectiefwisseling', voor ontwikkelend en ontdekkend leren, enz.

De slogans van de VSO-publicatie van 50 jaar geleden en de mantra van de neofilie vielen dus ook de voorbije decennia en in de context van de nieuwe eindtermen en leerplannen overal te beluisteren: *wat u nu doet beste leerkrachten deugt niet: kennisoverdracht, klassikale groepsinstructie & jaarklassenprincipe, eisen stellen, discipline & gezag, expliciete instructie, de meester op de trede voor de klas, differentiatie in onderwijsvormen in s.o., C- en B-attesten, systematisch onderwijs van woordenschat, spelling & grammatica, klassiek wiskundeonderwijs, werken vanuit aparte vakdisciplines i.p.v. thematisch en open projectonderwijs, cijfers en rapporten ...* Enkel een radicale ommekeer, een cultuuromslag, een copernicaanse hervorming, kon volgens de vele onheilsprofeten van de voorbije 50 jaar de verlossing uit al die ellende brengen.

Die sterke verlossingsdrang ging gepaard met het verspreiden van karikaturen van het klassiek onderwijs en van kwakkels over onderdrukking & fnuikende disciplineren van de kinderen, zittenblijven, sociale discriminatie, desastreuze waternival, enorme schooluitval, laag welbevinden... In 1991 beweerden Georges Monard e.a. dat er 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o. en dat dus onze sterke eerste graad een grote probleemcyclus was. In werkelijkheid waren er maar 3% en in landelijke regio's amper 1,5%. Er kwam nooit een officiële rechtzetting. Dit leidde sinds 1991 tot de stelling dat die eerste graad radicaal hervormd moest worden; en dat de leraars-regenten hun taak niet aankonden, dat dus ook de regentaatsopleiding niet deugde & dringend universitair/academisch moest worden. En zo maakten de voorbije decennia net als in 1970 de verkeerde GOK-gok: we verwachtten ten onrechte veel GOK-heil van een structuurhervorming s.o. en investeerden hier enorm veel energie in. De praktijkmensen waren het hier absoluut niet mee eens. Ze zorgden voor het nodige weerwerk, maar toch zal de afgezwakte hervorming leiden tot niveaudaling, tot minder uitdaging voor sterkere leerlingen en tegelijk tot minder aangepast onderwijs voor cognitief zwakkere leerlingen, tot minder leerlingen ook voor tso/bsc-scholen ...

Veel beleidsmensen & hun adviseurs, en veel zgn. onderwijsexperts geloofden de voorbije 50 jaar al te sterk in de maakbaarheid van maatschappij en onderwijs en in de nood aan een cultuuromslag en permanente revolutie. Vanuit het maakbaarheidsgehoel en de ermee verbonden verlossingsdrang werd geen rekening gehouden met de al 'beproefde waarden', de sterke kanten van het vigerende onderwijs, en met de mening van de praktijkmensen. Veel van de hervormingen verwaterden wel achteraf en/of werden weer afgebouwd. In Onderwijskrant nr. 35 van september 1984 waarschuwden we al "dat rages & beeldenstormerij, de veralgemening en verabsolutering van deelaspecten leiden tot elkaar snel afwisselende modeverschijnselen, en dat dit uiteindelijk de vernieuwingsbereidheid en de motivatie van de leraren afremde, en ook tot een niveaudaling zou leiden."

De vernieuwingsdrift en mismeeistering van het onderwijs waren/zijn merkwaardig genoeg mede een gevolg van de steeds groter wordende groep van vrijgestelden en zgn. 'deskundigen' die zich inlaten met het onderwijs, en ook leven van de permanente hervorming. Het ondersteunings- en vernieuwingsestablishment breidde zich de voorbije decennia steeds verder uit en oefende een ontscholingsdruk uit. Ook prof. Rik Torfs wees hier op in een recente reactie op de niveaudaling (zie p. 15).

Onderwijskrant nr. 29 van januari 1983 - 37 jaar geleden - waarschuwde in dit verband: *“Tussen het ministerieel geïnitieerde en gecontroleerde overheidsbeleid en de directe betrokkenen op de werkvloer schuiven zich ook steeds meer verzorgings- en adviesstructuren in, die medebepalend zijn voor veranderingen die ingevoerd worden. Er ontstaat zo een brede verzorgingsstructuur waarbij het onderwijsveld onder de voet gelopen dreigt te worden: advisering van het beleid, onderzoek, ontwikkeling, begeleiding, na- en bijscholing, allerhande adviesraden, ...”*

Waarschuwingen in Onderwijskrant vanaf 1978

Vanaf 1978 waarschuwden we in *Onderwijskrant* voor de nefaste gevolgen van het oprukkende zelfontplooiingsmodel, het ervaringsgericht kleuteronderwijs/child development model van Laevers en CEGO en andere vormen van 'nieuwe leren', de heropflakking van de kindgerichte reformpedagogiek in methodescholen, de *do-it-yourself pedagogy*, e.d. Op de *Nationale Onderwijsdag* van 1981 in de Blandijnberg waarschuwden we voor de naïeve visies omtrent ervaringsgericht & open projectonderwijs e.d. We wezen tijdig - in 1987 al - op de nefaste invloed van oprukkende constructivistische en competentiegerichte leervisie en besteedden er sindsdien talrijke bijdragen aan. We namen afstand van de constructivistische, competentiegerichte & kennisrelativerende visie in de *'Uitgangpunten van de eindtermen'*-1996, een memorie van toelichting bij de eindtermen van Roger Standaert en zijn DVO.

We schreven vanaf 1993 tientallen bijdragen over de uitholling van het taalonderwijs. In september 1993 waarschuwden we al in *Onderwijskrant* voor de nivellerende (ontwerp)eindtermen taalonderwijs. We pleiten ook al 25 jaar tevergeefs voor intensieve NT2-taallessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. In september 2001 schreven we in *Onderwijskrant* gestoffeerde analyses over de *toenemende ontscholingdruk* in de periode 1970-2000: *Entschulung, Entsystematisierung und Entsymbolisierung des Lernens*.

Begin 2007 lanceerden we met *Onderwijskrant* onze grootscheepse O-ZON-campagne tegen de ontscholingsdruk de niveaudaling, de uitholling van het (taal)onderwijs, het nieuwe leren, het nieuwe constructivistisch leerplan wiskunde voor de 1ste graad s.o. ... Een witboek van 100 pagina's, een boek van 200 pagina's, een symposium in de Blandijnberg-Gent... In 2009 protesteerden we tegen de vervanging van de A- en B-leerplannen voor wiskunde in de eerste graad s.o; door een eenheidsleerplan dat te gemakkelijk was voor sterkere leerlingen en te moeilijk voor zwakkere. Sinds 2002 voerden we een

kruistocht tegen de invoering van een nivellerende gemeenschappelijke/brede eerste graad s.o. Enzo voort.

Bijlage: PISA-2018-scores

1 Begrijpend lezen: zwakke scores

Vlaanderen haalt in PISA-2018 een gemiddelde score voor leesvaardigheid van 502 punten; in 2015 was dit nog 511 punten en in 2000 nog een heel stuk hoger. De gemiddelde leesvaardigheidsscore daalt significant. De negatieve trend uit het vorige PISA-onderzoek (2015) zet zich verder, nu al 28 punten minder dan in 2003. Voor de deelscore "evalueren en reflecteren" behaalt Vlaanderen wel nog 410 punten. Naast China (BSJZ, Macao, Hongkong China), Singapore en Korea, scoren ook de Europese landen Estland, Finland, Ierland en Polen en Canada significant hoger dan Vlaanderen. Scores b.v. lager: Nederland: 485. Frankrijk: 493 Franse Gemeenschap 481

In Vlaanderen zijn er meer toppresterders voor leesvaardigheid dan gemiddeld over de OESO-landen heen. Maar bijna 1 op 5 van de Vlaamse 15-jarigen haalt het basisoniveau voor leesvaardigheid niet. Dit betekent dat die leerlingen niet in staat zijn de teksten functioneel te gebruiken en de nodige informatie eruit te halen. Vooral de laag presterende leerlingen scoren steeds slechter. In 2009 scoorde nog 13,4% van de leerlingen in de laagste groep, nu is dat bijna 20 procent.

Er is een verschil van 275 punten tussen de score van de beste 10 procent (633 punten) en de slechtste 10 procent (359 punten), tegenover een verschil van 260 punten in de andere OESO-landen die deelnamen. Al bij al is dit geen vrij groot verschil als je rekening houdt met het feit dat Vlaanderen gemiddeld meer toppers kent.

Na compensatie voor SES scoren de autochtone Vlaamse leerlingen gemiddeld 44 punten hoger dan hun leeftijdgenoten met een migrantenachtergrond. In Nederland (47 punten), IJsland (50 punten), Zweden (61 punten) en Finland (72 punten). Opvallend is de score voor de Finse allochtone leerlingen.

Nederland: amper 485 punten

De leesvaardigheid van 15-jarigen in Nederland nam steeds verder af. PISA 2015 liet nog een score van 503 zien, bij PISA 2018 is dat slechts 485. Het aantal leerlingen dat het risico loopt laaggeletterd te worden neemt sterk toe. Waren dat bij PISA 2015 17,9%, in 2018 zijn dat er 24%. Een toename van 6% laaggeletterden, dit is een kwart van de bevol-

king. Nederland doet het slechter dan de 15 EU-landen. Zo scoren in Nederland leerlingen met laag-, middelbaar en hoogopgeleide ouders lager op leesvaardigheid dan in de 15 EU-landen. Nederland kent slechts 1% excellente lezers.

Resultaten begrijpend lezen bij 12-jarigen

Voor PIRLS-2016 scoorden de leerlingen uit het 4de leerjaar lager onderwijs minder goed op begrijpend lezen; een sterke achteruitgang in vergelijking met vroegere scores. Daarom is een Vlaams vervolgonderzoek uitgevoerd om te kijken naar de evolutie van diezelfde leerlingen na 2 jaar. Vlaamse leerlingen boeken tussen het vierde en het zesde leerjaar vooruitgang op het vlak van begrijpend lezen. Maar de leerlingen behalen in het 6de leerjaar slechts het niveau van de best presterende landen voor het 4de leerjaar. De groep leerlingen die sterk presteert neemt toe tussen het vierde en het zesde leerjaar. Internationaal vergeleken doen we het dan weer minder goed. De grootte van de groep van sterkpresteerders in Vlaanderen in het zesde leerjaar bereiken de sterkste landen al in het vierde leerjaar.

2 Wiskunde: niveaudaling, nog Europese top

Voor wiskunde behoorde Vlaanderen destijds tot de absolute wereldtop – in TIMSS-1995 en ook nog in PISA-2000 & -2003. Met 518 punten scoren onze 15-jarigen op een zelfde niveau als Polen (516), Zwitserland (515) en Canada (512) & Nederland (519) Korea (526), Estland (523). Volgende Aziatische landen scoren significant beter dan Vlaanderen: Japan (527), Singapore (569), China : BSJZ-China -591, Macao-China 558, Hongkong-China 551, Chinees Taipei -531.

Onze 15-jarigen behaalden 518 punten; Frankrijk 495, Franse Gemeenschap; 495 Finland: 507. Vlaamse jongeren scoorden voor PISA steeds hoger dan de Finse; het verschil was destijds wel groter. De score voor wiskunde daalde echter opvallend sinds 2003. Toen haalden Vlaamse leerlingen nog een gemiddelde van 553 punten. Onze tso-leerlingen scoorden in 2003 nog hoger dan de gemiddelde Finse leerling. In 2015 behaalden we nog maar 521 punten, en in 2018 nog 518.

Drie jaar geleden was Vlaanderen nog de beste van de Europese klas met 521 punten. Vlaanderen is nog steeds koploper binnen Europa, maar nu samen wel met Nederland, Estland en Polen. Vlaanderen scoort wel nog beter dan Finland, Frankrijk, Zweden, Noorwegen, Denemarken...

Tussendoor: voor TIMSS-2015 behaalden onze 10-jarigen ook nog de Europese topscore voor wiskunde, ook al was dit een daling in vergelijking met de vorige scores.

In Vlaanderen scoort 83% op of boven het vaardigheidsniveau 2. Alleen Aziatische landen doen het beter. 17% van de Vlaamse leerlingen zijn laagpresteerders voor wiskundige geletterdheid, het OESO-gemiddelde is 24%.

19% zijn toppresteerders voor wiskundige geletterdheid. Dit is het hoogste percentage van alle Europese landen, maar wel veel minder dan vroeger. Toch is de trend voor wiskunde ook eerder negatief, want de gemiddelde scores gaan achteruit tussen 2003 en 2018. We moeten er ook rekening mee houden dat er sinds 2003 heel wat anderstalige en allochtone leerlingen zijn bijgekomen.

Het percentage toppresteerders wiskunde daalt wel met 15 %. Vlaanderen raakte in 15 jaar tijd zowat de helft van zijn 'wiskundetoppers' kwijt. In 2003 scoorde 34 procent geweldig voor wiskundige geletterdheid, vandaag is dat nog 19 procent. De achteruitgang in Vlaanderen is vooral te wijten aan een daling bij de sterkste leerlingen. Met een daling van 15 procent daalde het aantal toppresteerders voor wiskunde tussen 2003 en 2018. Zo haalden de sterkst presterende leerlingen in 2015 een score van 672. Vlaanderen heeft wel nog steeds de meeste toppresteerders van alle Europese landen. De mediaan zakt van 529 naar 525 punten. Bij de zwakst scorende leerlingen blijft de score gelijk ten opzichte van 2015. Maar op langere termijn is ook bij die leerlingen een daling op te merken.

Sterke daling in Finland

In Finland zijn de wiskundeprestaties sinds het begin van de metingen nog harder gedaald dan in Vlaanderen: nu 507 punten. In de recente PISA-meting daalde het Finse gemiddelde eens te meer en die tendens is al sinds 2003 aan de gang. Ook de kloof tussen rijke en arme leerlingen, en tussen allochtone en autochtone leerlingen wordt in Finland groter, wat extra pijnlijk is voor een land en voor propagandist *Pasi Sahlberg* die in het verleden graag uitpakte met hun gelijkheidspolitiek en met de gemeenschappelijke lagere cyclus s.o. Toegenomen immigratie speelt volgens Finse waarnemers een belangrijke rol. Ook in Finland is het aantal migrantenleerlingen dat deelneemt aan de PISA-tests de voorbije jaren gestegen, maar al bij al minder dan in Vlaanderen.

3 Wetenschappen

In wetenschappelijke geletterdheid daalt de Vlaamse score van 515 naar 510. Voor wetenschappelijke geletterdheid moet Vlaanderen binnen Europa de landen Estland, Finland en Canada laten voorgaan.

Praktijkmensen & onderwijsexperts tillen zwaar aan niveaudaling en wijzen op mismeestering voorbij decennia: ontscholende onderwijsvisies, nivellerende eindtermen en leerplannen, gelijkheidsdenken...

1 Johan De Donder: al decennia mismeestering

Leraar in multiculturele aso-school Brussel - Passages uit *Leraars opnieuw aan de macht* in DS 9 dec.

Al meer dan dertig jaar zit het Vlaams onderwijs in de problemen. De toestand is (nog) niet dramatisch en reparatie is zeker mogelijk. *Maar dan moet de macht opnieuw in handen komen van de echte onderwijsexperts: de leraars.* Zij moeten, begeleid door sterke leerplannen en verlost van de onzinnige taken en de versmachtende inspectie, de inhoud en de didactiek bepalen. Hun hoofdopdracht is: goed lesgeven. *Tegelijk mogen niet langer koepels, pedagogen en wetenschappers exclusief bepalen wat leraren in de klas moeten doen.* Zij hebben het onderwijs decennialang een flinke loer gedraaid. En ze blijven dat helaas doen, nu opnieuw met de modernisering in de eerste graad. Die hangt structureel, inhoudelijk en didactisch met haken en ogen aan elkaar en kan alleen tot nog meer problemen leiden.

Bovendien draaien veel specialisten in hun zoektocht naar de oorzaken van het kwaliteitsverlies al ruime tijd rond de hete brij. Dat er iets mis was met de leerplannen kregen ze niet over hun lippen. (NvdR: ook in rapporten van VLOR & Taalraad over begrijpend lezen vinden we geen diepgaande analyse van oorzaken van uitholling taalonderwijs & wordt de indruk gewekt dat het enkel om begrijpend lezen gaat. De voorzitter van de 'Taalraad' pakte ook uit met een karikatuur van het vroegere begrijpend lezen.)

Op 5 april 2019 concretiseerde De Donder in een opiniebijdrage in DS deze uitspraak als volgt: *"Ik citeer lukraak uit de leerplannen van mijn onderwijsvakken. In het leerplan economie las ik met verbijstering: 'In de nieuwe aanpak zal de leraar zich steeds minder moeten bezighouden met het overdragen van kennis en meer met het begeleiden van leerprocessen. Het accent komt te liggen op zelfontdekkend en zelfsturend leren, want het is een feit dat kennis vlug verouderd."*

In het leerplan 'Nederlands' werden de woorden 'leren' en 'kennen' door 'reflectie' en 'kunnen' vervangen. Een breed lexicon opbouwen of spelling- of grammaticaregels leren, werden marginale doelstellingen. Een leerling mocht taalbeschouwing – een eufemisme voor grammatica – niet meer gebruiken om beter Nederlands te leren, maar wel om vrijblijvend over te reflecteren. We mochten taalvaardig-

heden bovendien ook niet langer geïsoleerd evalueren. In één oefening moesten we altijd twee of meer vaardigheden integreren waardoor leerlingen zo minder intensief konden oefenen. En literatuur? Er ging minder aandacht naar begrijpend, indringend lezen en meer naar genietend lezen". (Dit is een terechte kritiek op de eenzijdige visietekst van de koepel van het katholiek onderwijs – eerste versie gepubliceerd in 1994- zie p. 20) Oorzaken zoeken in de samenleving en bij de leerlingen zelf blijft ook een taboe. Zo moet de school weerstand bieden aan die onzinnige beeldcultuur. Een filmpje kijken is geen garantie voor een degelijke les.

Nog een andere reden voor de niveaudaling ligt gevoelig, maar moet genoemd worden: de toename van anderstalige leerlingen. (In een reactie op PISA probeerde Orhan Agirdag dit nog te weerleggen.) Maar liefst 35,1% van de kinderen tussen 6 en 11 jaar is van buitenlandse afkomst. Voor velen onder hen is het Nederlands een taal die ze uitsluitend op school spreken. Dat is een handicap en leidt tot een ongelijke startpositie. Nogal wat kinderen moeten dagelijks zelfs meer dan twee talen hanteren en niet ieder kind is even goed in talen. Bovendien vraagt lezen in een andere taal dan de moedertaal een extra inspanning; zo moeten anderstaligen zich dus dubbel inspannen. Hun woordenschat en grammaticale kennis zijn vaak ontoereikend om zich met gemak, plezier, interesse én de nodige concentratie de inhoud van een Nederlandstalige tekst eigen te maken. Doorgedreven taalonderwijs kan niet anders dan een cruciale rol spelen. Dat verwerven is een lang en geleidelijk proces van geduldig 'aanleren' en 'oefenen' en is alleen mogelijk dankzij een fundament: de opbouw van een flink lexicon. Kennis dus. Het is dan ook vreemd dat in het algemeen lespakket van de vernieuwde eerste graad de talen klapten krijgen.

2 Taallerares en schrijfster Eveline Vanhaverbeke op fb 4 december

Wie op dit moment achterover valt bij het nieuws dat de leesvaardigheid van onze jeugd achteruit gaat, die is zeker zelf geen taalleerkracht. De laatste tien jaar werden ook de teksten in onze handboeken Frans almaar korter. Literatuur is uit den boze, 18-jarigen studeren af zonder ooit van Molière of Zola gehoord te hebben. Alleen flitsende bondige stukjes over onderwerpen die "aansluiten bij de leefwereld" van onze jeugd worden hen nog aangereikt. Er wordt niet meer verwacht dat onze leerlingen een

tekst nog uitgebreid analyseren, laat staan er een synthese van maken. Vorig schooljaar kwam de doorlichting op bezoek. Nadat we al jarenlang nauwelijks nog kennis mogen opvragen, en alle nadruk ligt op de vaardigheden (maar hoe kan een leerling Frans praten of schrijven zonder de woordenschat en de grammatica eerst te beheersen?) had de inspectrice ons nu ook een veeg uit de pan gegeven omdat we onze leerlingen in de derde graad ASO nog een boek lieten lezen. Frans was zo al geen populair vak. Lezen geen populaire bezigheid. We demotiveerden hen dus alleen extra wanneer we hen verplichtten zich door een boek (lees: boekje) te worstelen. Soms ben ik graag opstandig. Ik heb mijn leerlingen ook dit jaar verplicht een boek te lezen. Thriller, science fiction of romantiek, het maakte me niet uit. Maar lezen zouden ze. We deden het twee keer een uur samen in de les, elk met zijn eigen boek. Het waren gezellige momenten. Maar het blijft lastig roeien tegen de stroom in, tegen de vaststelling in dat de kennis van het Frans jaar na jaar achteruit gaat, dat velen me niet eens meer begrijpen. Ik dacht aan de woorden van de inspectrice toen ik het nieuws vandaag hoorde. En aan alle waardevolle dingen die de laatste jaren weggegooid werden en die we dringend terug moeten opvissen. Want dat er iets schort aan onze leerplannen aan de ambitie (of beter het gebrek eraan) van onze jeugd en aan de methodiek die ons opgedrongen wordt, dat schreeuwen we als leerkrachten al zo lang uit. Misschien wordt het tijd om eens te luisteren naar ons geschreeuw.

Noot: Op 16 jan. j.l. kregen we tot tweemaal toe een alarmsignaal omtrent de kennis van het Frans vanuit twee universiteiten, Hasselt en Leuven. Zie bijdrage over Frans op pagina 47-49.

Reactie directrice I.o. Sofie Tibergijn

“Dat zeggen ook wij in het lager onderwijs al jaren! Vroeger gaven we heel goede zinsontleding, plots mocht het niet meer. Tegen de wil van de leerkrachten in. Ook in Frans mocht de nadruk niet meer op correct schrijven liggen, maar daarin hielden wij wel vol en kregen dit bij de doorlichting Frans als focus....omdat we de lat te hoog legden. Tijd voor verandering! Maar veel te laat.”

3 Leraar Pieter Van den Bossche

Cassandra & Vlaams onderwijs op VRT-website 9 dec.

De kwaliteit van ons onderwijs gaat erop achteruit. Maar oplossingen voor de huidige malaise in ons onderwijs zijn niet eenvoudig. Het vraagt moed om neen te zeggen tegen onderwijskundige hypes en afstompende structuren. Er moet oprecht geluisterd worden naar de besognes in de leraarskamer.

We benaderen leerlingen intussen al ettelijke jaren niet meer als hongerige jonge wolven op zoek naar intellectueel voedsel, maar beschouwen ze als fragiele plantjes onder een glazen stolp. Leerlingen een volzin laten schrijven met een correct gebruikte vorm van onderschikking lukt sowieso niet meer. De resultaten van het jongste PISA-onderzoek bewijzen wat onze leerkrachten al ettelijke jaren van de daken schreeuwen: de kwaliteit van ons onderwijs gaat erop achteruit. Leerlingen een volzin laten schrijven met een correct gebruikte vorm van onderschikking lukt sowieso niet meer en dan hebben we het nog niet eens over die vermaledijde dt-fouten waar elke zin ontsproten uit een puberbrein lijkt van te wemelen.

Afgelopen jaren hebben heel wat onderwijsgoeroes hun verlichte ideeën losgelaten op ons onderwijs. Vaak met desastreuze gevolgen. Met dank aan een krachtige universitaire lobby hebben onze onderwijsverstrekkers een klein decennium geleden in al hun wijsheid besloten *de klemtoon te verschuiven van kennis naar vaardigheden*. Onder impuls van deze gauches caviar werden onze leerlingen overspoeld met leuke spreek- en schrijfopdrachtjes en kregen leerkrachten de dringende raad onze jonge mensen niet meer mentaal te mishandelen met grammatica en woordenlijsten. *“Learning by doing”* heette dat dan. Resultaat is een hele generatie jonge mensen die op de arbeidsmarkt gekomen is en die geleerd heeft dat studeren vooral een kwestie is van fun. Filmpjes maken en toneeltjes spelen, in plaats van zich door moeilijke teksten te hoeven worstelen. Wetenschappen en wiskunde zijn trouwens in hetzelfde bedje ziek.

4 Beknopte getuigenissen website HLN 3 dec

Peter Wieme: Al jaren ervaar ik een felle achteruitgang op kennis, lezen, wiskunde! Ik word bestempeld als rebel in het onderwijs wanneer ik het aantak bij directie, inspectie, begeleiding, minister. Neen, mensen voor de klas weten het niet, de bobo's die niet meer voor een klas staan weten het wel beter. Neem eens een kijkje op schoolsites! Wat telt is showverkopen, van gewoon les geven vind je weinig beeldmateriaal.

Kamiel De Vleeschouwer: Als leerkracht heb ik op 40 jaar veel zien veranderen. Zeker niet ten goede. Tegenwoordig telt enkel het happy gevoel en het moet leuk zijn. Eisen mag je niet meer stellen, attesten worden in vraag gesteld, huiswerk mag je niet meer geven en te veel leerstof is uit den boze. Geheugenwerk is taboe en alles moet met laptop of tablet. Schrijven hoeft niet en spreken is belangrijk. Leerkrachten worden over bevraagd en burn-out en stress steken meer en meer de kop op. Onderwijs heeft continuïteit nodig.

Gerrit Malego: De enige manier om degelijk onderwijs te geven, is *old school teaching zoals 25 jaar geleden*. Niks bepamperen, overhoringen en rapporten met cijfers erop zodat het confronterend is als er een dikke buis op staat. Elke dag huiswerk, en focus op leerstof en niet op mondig en sociaal zijn. En terugkeren van het Chinees menu van vakken en richtingen die gekozen kunnen worden. Met wat geluk binnen 10 jaar komt het dan wel weer goed

Oswald Billiet: Vroeger, wanneer de mobieltjes en de ipod's nog niet bestonden en de studiezalen nog wél, was er meer tijd voor lezen en literatuur. En moesten wiskundige opgaves/stellingen nog opgelost/bewezen kunnen worden. Vandaag krijg je die op gewoon verzoek. Dit alles heeft de maken met de tijdsgeest. Ook moeten we inschatten, dat de diversiteit, niet alleen thuis, maar ook op straat duidelijk hoorbaar, grote invloed heeft op de achteruitgang.

Eddy Geudens: Na een loopbaan van 40 jaar heb ik het niveau de laatste 20 jaar alleen maar zien dalen. *Nieuwe eindtermen en vernieuwing van de inspectie hebben alleen maar tot meer ellende geleid*. We moesten de leerlingen mondiger maken. Wel ze zijn mondiger (té) en kunnen en weten veel minder. Onze maatschappij is gegroeid op basis van kennis en kunde, niet op basis van veel blabla en weinig wol.

Michael Vandevelde: Ik weet niet welk idee mensen in de *privé* hebben van het onderwijs, maar een leerkracht heeft niet te kiezen wat hij/zij doet. *Er moet een leerplan en een school/koepelvisie gevolgd worden en daar knelt het schoentje al jaren*. Kennis wordt al jaren achteruit geduwd (letterlijke vertalingen vragen op een toets bij taalvakken? Vergoet het maar!). Maar wie kan er nu iets kunnen zonder eerst iets te kennen?

Joke De Keyser: De kennis van het Nederlands daalt. En daarom pakken jullie in elke richting een lesuur Nederlands per week weg. Dan nog durven zeggen dat jullie inzetten op de kennis van het Nederlands. Het nieuwe leerplan draait ook bijna volledig rond vaardigheden. Beseffen jullie niet dat die kennis nodig is om de vaardigheden onder de knie te krijgen?

Olivier Rombaut: Mijn vrouw die zelf al 10j in het onderwijs zit, zegt dat we in plaats van de jeugd klaar te stomen voor het steeds moeilijkere beroepsleven, we de leerlingen steeds meer bepamperen. Alles wat vroeger goed werkte en selectief werkte, is nu veranderd naar een cultuur waar er zoveel mogelijk jongeren met een A-test op de ar-

beidsmarkt wordt 'gedumpt' met alle gevolgen van dien. Waar zal dit eindigen ?

Marc Talloen: *De niveaudaling voor wiskunde is een normaal gevolg van de wijze waarop wiskunde de laatste jaren wordt onderricht*, leerlingen moeten niets meer van buiten kennen, formules, definities ,etc ze moeten het nog juist kunnen toepassen, dat werkt niet. Een tweede probleem is dat er een tekort aan leerkrachten wiskunde is; dus wordt het vak vaak gegeven door leerkrachten die niet opgeleid zijn voor het vak wiskunde. Vakoverschrijdend noemen ze dat soms, dat werkt nog minder.

Roland Michiels: *De niveaudaling geldt evenzeer voor de technische richtingen*. Ik heb er 32 jaar gestaan en heb het alleen maar zien achteruit gaan. Tegenwoordig wordt het diploma of getuigschrift bijna gegeven en zelfs dan zijn er leerlingen die moeten over de schreef getrokken worden. Ik zou eens in het hoofd van een leerplanopsteller willen zitten.

5 Prof. Wim van den Broeck: nefaste onderwijsvisies & mythes

In de opiniebijdrage *De individualisering van het onderwijs is doorgeslagen* in DM 3 december wijst Van den Broeck vooral op nefaste onderwijsvisies als oorzaak van de niveaudaling aan: *klemtoon op zelfontdekkend leren, welbevinden, 21ste eeuwse vaardigheden, onderwijs op maat van elke leerling...*

Ook al beseft men dat PISA niet alles kan zeggen over onderwijskwaliteit (er wordt geen curriculaire kennis getoetst, er zijn ook andere indicatoren, en vooral onderwijs is veel meer dan alleen maar testresultaten), toch blijft de PISA-peiling een belangrijke internationaal vergelijkende meetlat.. Het blijkt nu duidelijk dat de dalingen in de vorige PISA-edities geen toevallige sprongen waren, de daling zet zich min of meer rechtlijnig verder.

De daling is ook algemeen: zowel voor begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen is de trend sterk vergelijkbaar. Voor wiskunde laat de daling zich bij alle leerlingen gevoelen, maar wel het sterkst aan de top, wellicht omdat we daar destijds wereldtop waren, voor de twee andere domeinen situeert de daling zich vooral in de middenmoot en bij de zwakere leerlingen. De realiteit is dat we in 15 jaar tijd voor wiskunde 35 punten lager scoren en voor begrijpend lezen 28 punten, dat komt overeen met ongeveer driekwart jaar leerachterstand voor de gehele leerlingenpopulatie.

Dit gegeven wordt zelden in verband gebracht met de sociale problematiek, maar de ongemakkelijke

waarheid is dat we onze leerlingen nu veel minder kansen geven dan 15 jaar geleden. *Niets is zo sociaal als algemeen zwakker onderwijs.*

Ontscholende onderwijsvisies & mythes

Men is nu wel opvallend voorzichtig als het gaat om het zoeken naar verklaringen van deze daling. Deels terecht, want niet zo lang geleden wist men het toch zeker welke landen het Mekka waren waar voorgedaan werd hoe we zowel onderwijskwaliteit als sociale gelijkheid konden garanderen. Vooral Finland sprong in het oog. Ondertussen blijkt dat Finland zelfs nog wat sterker achteruitboert dan Vlaanderen en dat nergens de kloof tussen leerlingen met en zonder een migratieachtergrond zo groot is.

Wellicht spelen verschillende factoren een rol in de achteruitgang. Soms verwijst men naar toegenomen migratie en taalachterstand, naar de gewijzigde instroom van leerkrachten, naar de complexer wordende maatschappij en de digitalisering ervan, *maar één factor blijft meestal angstvallig verborgen, namelijk de gewijzigde onderwijsvisie.*

Deze visie die sinds de jaren 90 steeds meer dominant werd en in haast alle lerarenopleidingen werd ingelepeld, is het constructivisme, met als kenmerken: nadruk op zelf-ontdekkend leren, op welbevinden als voorwaarde voor leren, op zogenaamde 21ste eeuwse vaardigheden, het relativeren van kennis, en vooral het onder onderwijskundigen nog erg populaire idee dat onderwijs zoveel mogelijk geïndividualiseerd moet worden.

Er is nochtans wetenschappelijk ondubbelzinnige evidentie dat het precies leerkrachten zijn die deze visie koesteren en in de praktijk brengen, die ook zwakkere leerresultaten boeken bij hun leerlingen. Dit is niet zo verwonderlijk: als differentiatie verder gaat dan ervoor zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen de gemeenschappelijke doelen halen, wordt onderwijs op maat al gauw onderwijs onder de maat. Dan is de neiging immers sterk om ook de doelen te gaan afstemmen op (de zwakte van) de leerling. Een meer ingrijpende verandering heeft er zich sinds decennia in het onderwijs niet voorgedaan, en waarschijnlijk met desastreuze gevolgen.

Het klassieke dogma dat het algemene onderwijsniveau weinig of niets te maken heeft met de grootte van de verschillen tussen de leerlingen, is onjuist gebleken. Leerkrachten die sterk inzetten op het omhoog trekken van alle leerlingen bereiken een goed gemiddeld niveau en maken de verschillen tussen hun leerlingen doorgaans ook kleiner, en omgekeerd, leerkrachten die sterk individualiseren, maken de verschillen groter en eindigen op een lager gemiddeld niveau.

De vraag is nu of we de sterkste niveaudaling nog voor de boeg hebben, precies omdat deze doorgedreven individualisering zich pas de laatste jaren heeft doorgezet in het basisonderwijs.

Hoe dan ook, een krachtig onderwijsbeleid kan en moet de trend tijdig keren door stevig in te zetten op degelijk onderwijs en ook door de neuzen zoveel mogelijk terug in dezelfde richting te krijgen. En hoe krachtiger het beleid, hoe sneller de resultaten kunnen keren, dat leren ons enkele landen met een positieve kentering, zoals Engeland. Dit wordt een zaak van het hele onderwijsveld en van al degenen die een hart hebben voor onderwijs.

6 Tim Surma en Kristel Vanhoyweghen: 'we wisten het al zonder PISA'

Passages uit opiniebijdrage op hun website *A design for education*. Tim Surma is al 16 jaar leraar s.o. & vers onderwijswetenschapper. Kristel Vanhoyweghen geeft intussen 19 jaar les in het secundair onderwijs, is eveneens onderwijswetenschapper en doceert sinds kort vakdidactiek wiskunde aan de leraaropleiding.

De tegenvallende PISA-scores zijn het zoveelste signaal in een lange rij van peilingen die bevestigen wat de leraar in het werkveld al jaren aanvoelt: onze leerlingen doen het niet zo goed meer als vroeger op het vlak van begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen. *Dit doet pijn in een regio die kon buigen op een ontzettend sterke onderwijs traditie. Op het internationale meetinstrument dat PISA is, kan je heel wat kritiek hebben. Zo moeten we inderdaad niet landen zomaar gaan vergelijken, schoolsystemen gaan kopiëren (check Finland!), onderwijs is vanzelfsprekend meer dan enkel testresultaten, er zijn nog andere vergelijkende studies en peilingsproeven. Maar de PISA-scores wijzen wel allemaal in dezelfde richting.*

PISA verschaft waardevolle informatie over bijvoorbeeld probleemoplossende vaardigheden in wetenschappen en wiskunde. In PISA tref je wel geen vragen aan die de leerling vraagt om formules op te dreunen, of algoritmische wiskundige berekeningen te maken. Net omdat PISA onmogelijk in elk land de eindtermen kan testen, beperkt het zich tot dit soort generieke problemen. De OESO heeft zich, door het ontwerpen van de vrij generieke probleemoplossende PISA vragenlijsten duidelijk geïmponeerd. In hun onderwijscommunicatie trekt de OESO al jaren de kaart van de zogenaamde 21e eeuwse vaardigheden, vaardigheden zoals kritisch en probleemoplossend denken, met andere woorden vaardigheden die je in steeds wisselende situaties en contexten zou kunnen toepassen. Immers, als we leerlingen kunnen opleiden om generiek problemen op te lossen, dan hebben we ze toch perfect voor-

bereid op een onvoorspelbare toekomst in een steeds sneller evoluerende wereld? De OESO bepaalde daarmee de onderwijsagenda en zette via talrijke publicaties in op dit algemeen heuristische denken.

Hier komt natuurlijk de aap uit de mouw. *Algemene, generieke vaardigheden aanleren die transfereren van context werkt niet (of nauwelijks)*. Ik citeer even uit ons boek 'Wijze Lessen': *"We mogen niet in de val trappen te denken dat die vaardigheden te leren zijn zonder context, zonder achterliggende kennis van zaken. We weten uit onderzoek dat generieke vaardigheden niet zomaar zijn over te brengen van het ene domein naar het andere, en dat niet wanneer je A hebt geleerd daar automatisch B uit volgt. Een leerling kan na een training in leesstrategieën niet automatisch de essentie uit elke willekeurige tekst begrijpen. Daarvoor heeft hij een diepgaander begrip van de inhoud nodig. Zelfs een leraar Nederlands met een grondig begrip van leesstrategieën begrijpt waarschijnlijk weinig tot niets van de laatste wetenschappelijke publicatie van Stephen Hawking."* *Diepgaande kennis en begrip van het vakdomein is de échte grondstof waarmee je vaardigheden toepast en ontwikkelt. Elk vak heeft daarbij zijn eigen taal en aanpak. Zonder basiskennis in afzonderlijke vakken is het moeilijk om die belangrijke vaardigheden te stimuleren."*

De daling in onderwijskwaliteit is niet de schuld van de leraar. *Al geruime tijd worden leraren en scholen overspoeld met impliciete boodschappen dat leren (in casu, het verwerven van basiskennis en vaardigheden) niet meer op de eerste plaats staat. Wie daarvoor evidentie wil zien, moet zich bijvoorbeeld verdiepen in het gemiddelde nascholingsaanbod voor de leraar en directies de voorbije 15 jaar, de inhoud van de omzendbrieven vanuit onderwijskundige instanties richting onderwijsveld en publicaties voor leraren in onderwijstijdschriften. Ook de onderwijsinspectie, leerplanmakers (en de daarop geënte schoolboeken?) hebben ook wel invloed gehad. ...*

Soms blijkt een keuze niet zo ideaal maar dan hebben we de luxe om het tij te kunnen keren. Net doordat de toekomst zo onvoorspelbaar is, en de wereld zo snel verandert, kunnen we onmogelijk voorspellen wat er in de toekomst nodig zal zijn. *Wat wel vaststaat is dat de basiskennis en basisvaardigheden van destijds blijkbaar voldoende waren om op dit moment zo'n snelle evoluties te kennen. Een sterke kennisbasis van ruime, wereldse kennis, goed kunnen lezen, schrijven en rekenen: daar zijn onze sterkste breinen op gebouwd en dat voorrecht mogen we onze toekomstige generaties niet ontnemen. Nooit kennis om de kennis, maar ook de kennis toegepast zodat het vaardigheden worden. Het ene kan niet zonder het andere. Woor-*

denschat moet gestudeerd worden maar ook gebruikt worden bij lees- en spreekvaardigheid. De maaltafels moeten geblokt worden zodat er denkcapaciteit vrij komt om moeilijker, uitdagende oefeningen aan te pakken. Vlinders mogen met andere woorden niet vergeten dat ze ooit rups zijn geweest.

De goede didactiek om dit alles aan te leren kennen we ook al 2000 jaar. Denk bijvoorbeeld na welke stappen je zet wanneer je een kind zou leren om de straat over te steken. Het uitleggen, modelleren, begeleiden en oefenen zijn eeuwenoude principes des mens, zijn stevig onderzocht en wetenschappelijk onderbouwd en horen als basisbouwstenen in het repertoire van de leraar (in opleiding) te zitten. En dit alles kan zonder de aandacht voor het welbevinden van de leerling te verliezen. Meer zelfs, zoals Barak Rosenshine destijds vertelde, *"het is waarschijnlijk nét omdat het liefhebbende leraren zijn dat ze zo les geven"*.

Het zal interessant zijn om te zien hoe de retoriek die de OESO hanteert de komende maanden zal veranderen. Ze kunnen onmogelijk blind blijven voor de resultaten uit hun eigen bevestigingen. Misschien is de kentering zelfs al ingezet, toen PISA topman *Andreas Schleicher* onlangs de Michaela-school in Londen bezocht en er hierover blogde.) Een school waar keihard wordt ingezet op brede basiskennis en een sterk geloof en hoge verwachting in elke leerling. Zij boeken uitstekende resultaten met een groot aandeel leerlingen uit kansarme gezinnen die doorstromen richting hoger onderwijs.

(NvdR: tot verbazing van velen sprak Schleicher onlangs plots zijn bewondering uit voor het vrij klasiek onderwijs, expliciete instructie e.d. op de Michaela-school. Vroeger propageerden Schleicher en de OESO een totaal andere visie. Of het om een echte bekering gaat zal nog moeten blijken.)

7 Wouter Duyck op eigen website en DS 4 dec.

Duyck wijst vooral op de grote nood aan meer niveaubewaking - ook via centrale & gestandaardiseerde proeven.

De Vlaamse resultaten zijn ronduit slecht. Dat is helaas geen verrassing meer. Voorspelbare teleurstelling leidt immers al meer dan een decennium een cyclisch bestaan in onderwijsland. Hoeveel alarmsignalen zijn er nog nodig om het tij te keren?

De evolutie op lange termijn is ronduit dramatisch. We hebben sedert 2000 twintig PISA metingen gehad over vier domeinen: wiskunde, wetenschappen, leesvaardigheid en financiële geletterdheid. Na de vier basismetingen hebben we dus 16 keer kunnen vergelijken met drie jaar eerder. Letterlijk alle 16

vergelijkingen toonden een achteruitgang! Allemaal. Hoe duidelijk kan een probleem zich stellen? De achteruitgang verloopt ook razendsnel in een fundamenteel traag systeem als onderwijs. Voor wiskunde duurt het nu 10 maanden langer vooraleer onze 15-jarigen hetzelfde niveau halen als in 2000. Voor leesvaardigheid is de schoolse vertraging 9 maand langer, voor wetenschappen 6 maanden. Het aantal wiskundetoppers halveerde bijna. Zo'n evolutie op nog geen twintig jaar tijd is verbijsterend.

Een kenmerk van ongemakkelijke waarheden is dat de feiten zelf betwist zullen worden. Meet PISA wel onderwijskwaliteit? Gaat het onderwijs niet over meer dan wiskunde, lezen en wetenschappen? *De reden waarom het PISA nieuws hier telkens zo belangrijk is, is omdat wij, in tegenstelling tot vele andere landen, niet over systematische cijfers beschikken met een opvolging van leerprestaties.* Enige uitzondering zijn de goede Vlaamse peilingstoetsen die sporadisch afgenomen worden voor een bepaald domein. Dat moet dringend anders. *Onze onderwijsinspectie meet vandaag geen individuele leerprestaties, maar enkel schoolprocessen.* Gelukkig heeft de Vlaamse Regering beslist om eindelijk te starten met gestandaardiseerde toetsen die leerwinst opvolgen. Onderzoek toont aan dat dit een positief effect heeft op leerprestaties van de minder goede, én de beste leerlingen.

Het is geen toeval dat dit goede nieuws een louter politiek besluit betreft. *In tegenstelling tot vele andere domeinen lijkt de politiek zich vandaag veel meer bewust van het prangende probleem, dan de onderwijsactoren zelf.* In Vlaanderen hebben onderwijsverstrekkers een quasi volledige autonomie over hoe ze ons onderwijs aanpakken. Die autonomie moeten we blijven koesteren. Maar autonomie impliceert een grote verantwoordelijkheid voor het eindresultaat. En de eerste stap in de oplossing van elk probleem is de erkenning ervan. *Waar blijven de actieplannen wiskunde, wetenschappen en lezen na ondertussen 18 jaar achteruitgang? Er zijn nota's en teksten over tientallen maatschappelijke thema's. Maar geen enkel doelgericht project over de kern van de zaak: hoe kunnen we wiskunde en lezen verbeteren?*

De peilingstoetsen lieten eerder al zien dat ongeveer de helft (!) van de leerlingen in het laatste jaar basisonderwijs niet langer de eindtermen wiskunde en Frans halen, ook al zijn dit de wettelijk opgelegde minimale doelstellingen. Wanneer wordt dit eindelijk eens aangepakt? De enige duidelijke reactie die de grootste onderwijskoepel hierop liet horen was dat de eindtermen te ambitieus waren. De thermometer werd aangevallen, in plaats van de koorts. Toen het lager onderwijs vervolgens ook barslechte leesre-

sultaten liet zien, slaagde dezelfde koepel er in om een paar maanden later een uur Nederlands te schrappen.

Op twitter reageerde de pedagogisch directeur van Katholiek Onderwijs Vlaanderen gisteren alvast ook op de nieuwe slechte PISA resultaten. Ze verklaart vooral geraakt te zijn door de sociale kloof, om vervolgens te pleiten voor een zorgbreed onderwijs; een illustratie van het schrijnend tekort aan erkenning van de situatie.

Onze afhakende leraren worden nu ook al veel meer dan elders overspoeld met zorgtaken, en ze krijgen alle maatschappelijke problemen over zich heen gekieperd. Wie komt nog toe aan wiskunde en lezen? Het onderwijs ruilt leren in voor zorg, en ouders doen noodgedwongen het omgekeerde. En daarvan worden kwetsbare kinderen het eerste slachtoffer. Wie hetzelfde blijft zaaien moet niet verbaasd zijn dat de volgende oogst ook weer dezelfde is. Kunnen we eindelijk het probleem eens ernstig erkennen en aanpakken?

Een trendbreuk zal zelfs na de noodzakelijke bewustwording ondertussen veel tijd vergen. Onderwijscultuur verandert niet van vandaag op morgen. Vlaamse leerlingen hebben nu de laagste prestatie-motivatie van de hele OESO. Een 6 op 10 is ook al goed, en leerlingen die meer in hun mars hebben moeten hun plan trekken. Deze kortzichtigheid vormt de grootste bedreiging van onze welvaart, in een Vlaanderen dat veroordeeld is om een kenniseconomie te zijn. Iemand zal de innovatie moeten creëren. Lage verwachtingen leiden zelden tot grote verwezenlijkingen. En dat geldt niet in het minst voor kwetsbare leerlingen. Plus est en nous!

8 Prof. Rik Torfs: nefaste rol 'onderwijsexperts'

Opiniebijdrage 'Leren lezen' 7 december in HLN

Op het eerste gezicht valt de achteruitgang moeilijk te verklaren. Nooit waren er meer pedagogen, experts, onderwijskundigen, theoretische denkers, ondersteuners en omkaderaars dan vandaag. *Te gemakkelijk denken we dat de achteruitgang er kwam ondanks de experts. Het is andersom. Het zijn de onderwijsexperts die voor de achteruitgang verantwoordelijk zijn. Kennis ruilde het veld voor vaardigheden, waaronder de vaardigheid om een gebrek aan kennis te oververdoezelen.*

Niet dat de experts dom zijn. Wel worden ze vaak gestuurd door een ideologische agenda. Ze willen b.v. meer gelijkheid in de samenleving. Verschillen uitwissen. Het onderwijs dat ze voorstaan, mikt niet in de eerste plaats op de ontwikkeling van de scholieren zelf. Gelijkheid als ideologie primeert. Leer-

lingen zijn slechts een instrument om dat ideaal te bereiken. Natuurlijk wordt het nooit openlijk zo gezegd. Maar het is niet anders, en toch loopt de kwaliteit van ons onderwijs terug. Op veel punten. Zelfs rekenen kunnen we minder goed dan vroeger.

Ik heb niets tegen ideologisch bevolgen experts die diep nadenken over hoe anderen les moeten geven. Gun hen dat, laat hen de geleerde papers schrijven in internationaal gereviewde tijdschriften. Maar hun theorieën dienen te blijven wat ze zijn: theorieën. We moeten ermee ophouden ze in de praktijk te brengen. Dat hebben we te vaak, te gemakkelijk en te halsstarrig gedaan. Waardoor ons onderwijs steeds ingewikkelder oogde, terwijl het stukje bij stukje aan kwaliteit inboette.

9 Philip Brinckman: onderwijsorkest speelt te veel partituren

Oud-student Philip Brinckman is lid van het directieteam van het St. Jozefscollege Turnhout. Hij bezorgde ons zijn opinie die ook op 4 december in *De Tijd* verscheen.

Voor ervaren leerkrachten zijn de jongste PISA-resultaten geen verrassing. Onze dagelijkse realiteit zegt genoeg. Meer en meer leerlingen vatten het secundair onderwijs aan zonder de maaltafels uit het hoofd te kennen. De studenten die hoger onderwijs beginnen, kennen de dt-regels niet meer. Wat we dringend nodig hebben, is een duidelijke visie op onderwijs. Waar willen we naartoe? De laatste 20 jaar is het onderwijs ingezet als maatschappelijke gelijkmaker. Daar is op zich niets mis mee, maar zowel op intellectueel, cultureel, sociaal of economisch vlak is de maatschappij niet gelijker geworden. Integendeel, de zwakkere leerlingen gaan er op welk domein dan ook het meest op achteruit. Maar ook de sterkste leerlingen worden onvoldoende uit hun comfortzone getrokken.

Het Vlaamse regeerakkoord is nochtans duidelijk en wil meer inzetten op kennisvermeerdering en op de leerkracht, om zo de neerwaartse spiraal om te buigen. Maar raken alle violen op elkaar afgestemd? Voorlopig ziet het daar niet naar uit. Het onderwijsorkest speelt zelfs verschillende partituren, uitgedeeld door een belangrijke groep academici en onderwijsverstrekkers die hun eigen ideologisch deuntje opgevoerd willen zien. We hebben een moedige orkestmeester en dirigent nodig die het orkest op dezelfde lijn krijgt. Wat moet daarvoor gebeuren?

Heel wat valabele inzichten uit wetenschappelijke literatuur over de kennis van het leren worden uit ideologische overtuiging niet gepromoot. Informatie omzetten in kennis en inzicht vraagt heel specifieke stappen. Concentratie is hierbij van 'lerensbelang'. De school moet haar tempelklimaat in ere herstellen en alle ruis uit het klaslokaal bannen. Een aantal

zelfactiverende werkvormen veroorzaken te veel verstrooiing. Leerlingen moeten weer meer tijd krijgen om te leren, te herhalen en van buiten te leren. Je wordt pas vaardig en creatief als je eerst een solide kennisbasis opgebouwd hebt. Dat fundament vraagt tijd en moet al in de kleuter- en basisschool aangelegd worden. 'Leuk' moet er een andere invulling krijgen. Het zal over voldoening en plicht moeten gaan.

Wie onvoldoende kapstokken heeft, kan er geen nieuwe inzichten aan ophangen. Sommige leerlingen raken dolgedraaid door de vele leuke taakjes die ze te verwerken krijgen en met een beetje knip- en plakwerk volbrengen. Leerlingen moeten gewoon meer tijd krijgen om nieuwe kapstokken aan te maken. Leerkrachten moeten deze kapstokken resoluter aanreiken en laten inoefenen. De oplossing ligt niet enkel in gedifferentieerd onderwijs, zoveel is duidelijk geworden.

Leerlingen met achterstand of voorsprong moeten gespecialiseerd onderwijs krijgen. De oplossing ligt niet enkel in gedifferentieerd onderwijs, zoveel is duidelijk geworden. Leerlingen en hun ouders moeten ook beseffen dat naar school gaan inzet en discipline vereist. De smartphone- en andere sociale mediatijd zal voor sommige leerlingen ingeperkt moeten worden. Ze zorgen niet alleen voor concentratie- en tijdverlies, sommige lesopdrachten zijn net zo goed een goedkope smoes om digitaal wat rond te hangen.

Heel wat academici moeten hun dada opbergen en zich niet alleen vastklampen aan 'hun' interpretatie van wetenschappelijk onderzoek. Laat ze ook eens stage lopen in kleuter-, basis- of secundaire scholen. Dat ze maar eens aan den lijve ondervinden wat je als leerkracht nodig hebt. *Dat geldt ook voor de vele vrijgestelden die rondjes rijden rond het onderwijsveld en veel advies en bijkomende druk geven.* De leerkrachten moeten moedig zijn en weerstand bieden wanneer de eigenheid van de school onder druk staat. De school is immers een unieke plaats waar je iets aangeboden krijgt dat je elders niet zomaar vindt. Als we daar als leerkracht in falen, maken we onszelf overbodig en kun je leerlingen evengoed voor een of ander elektronisch apparaat zetten. Te veel leerkrachten geven moedeloos toe aan de grillen van sommige leerlingen, ouders en economische krachten.

Wanneer het lerarenambt ook van buiten niet in ere hersteld wordt, beloven de komende PISA-resultaten geen beterschap. De directies en bestuurders moeten tijdens de vele vergaderingen - nu meetings genoemd - veel meer stilstaan bij het leerproces van leerlingen. Meestal gaat de agenda over van alles en nog wat, maar niet over de kwaliteit van het leer-

proces. De maatschappij moet zich bezinnen over welke leerkrachten ze in de toekomst wil. Wanneer het ambt ook van buiten niet in ere hersteld wordt, beloven de komende PISA-resultaten geen beterschap. Hoe dat moet gebeuren? Nee, niet met loonopslag. Dat zou al te gemakkelijk zijn. Wacht niet te lang, want het tekort begint te nijpen. En de lerarenopleiding? Vertel vooral de aspiranten het ware verhaal: leerkracht is het mooiste beroep ter wereld, maar het is heel hard werken en je moet geloven in de groei van mensen.

10 Prof Lieve De Wachter: kritiek op vage & nietszeggende leerplannen Nederlands

Studiedag Neerlandistiek - KANTL Gent - 11 oktober 2019

Een studie van de huidige leerplannen maakt duidelijk dat die voor Nederlands toch vrij vaag en nietszeggend zijn en erg toegespitst op communicatieve vaardigheden. De factor taalbeschouwing is heel beperkt. De VLOR uitte in 2009 jammer genoeg nog bedenkingen bij 'te verregaande verwachtingen' op het gebied van taalbeschouwing (zie <https://www.vlor.be/.../advies-over-de-eindtermen-voor-taalbe...>)

Dat heeft onder meer tot gevolg (merk ik in mijn eigen lespraktijk Nederlandse Taalbeheersing in het eerste en tweede jaar Taal- en Letterkunde) dat studenten geen idee meer hebben van een begrip als een 'open lettergreep'. Steeds vaker leg ik ook uit wat een passief is, een hoofd- en een bijzin, een voegwoord. *In sommige richtingen s.o. lijkt Nederlands volledig neer te komen op communicatie.*

11 Prof. Wim Vandenbussche:verwaarlozing AN

Uit de lezing van prof. Wim Vandenbussche op de in punt 10 vermelde studiedag Neerlandistiek. *'Neerlandici moeten niet enkel vooroplopen bij duiden, verdedigen en ondersteunen van de maatschappelijke rol van de Nederlandse standaardtaal, maar bovendien ook actief anderen verzamelen rond die bekommernis. Ik stel dit niet vanuit overjarige heimwee naar ABN-acties of taaltuiniers, maar wel omdat de dagelijkse onderwijsrealiteit ons eens te meer met de neus op bekende feiten drukt aan het begin van de school- en academiejaren. De standaardtaal heeft de facto een marginale plaats verworven in het s.o. (NvdR: dit is mede een gevolg van keuze voor zgn. normaal-functioneel taalgebruik.)*

12 Universitaire taaldocenten slaan alarm

Oproep 15 taaldocenten van alle universiteiten in De Tijd 21 mei j.l.: We kunnen dalend taalniveau bij jongeren weer opkrikken

De taalvaardigheid van instromende hogeschoolstudenten daalt: 18-jarigen weten niet meer wat woorden zoals empathie of impliceren betekenen, zo blijkt uit onderzoek van de hogeschool Odisee. In 2016 bijvoorbeeld suggereerde het PIRLS-onderzoek - dat het niveau van begrip lezen in het vierde leerjaar peilt - dat de leesvaardigheid in Vlaanderen in vrije val is. Ook voor de vreemde talen werd al herhaaldelijk aangetoond dat het instroomniveau in het hoger onderwijs erop achteruitgaat.

Het is tijd om in te grijpen. *Al te vaak wordt talenkennis verengd tot het louter instrumentele doel van een boodschap kunnen verstaan en zelf produceren. Uiteraard is dat een basisvereiste, maar belangrijker nog is dat taal de toegangspoort is naar de meest essentiële vaardigheden voor de samenleving van vandaag: kennis, inzicht en kritisch en probleemoplossend denken. Om die vaardigheden te ontwikkelen is talenonderwijs nodig dat voorbijgaat aan het of/of-verhaal dat hetzij bijna uitsluitend inzet op communicatieve competenties hetzij op lexicale en grammaticale kennis. Uiteraard moet een mondige burger in de 21ste eeuw zich perfect kunnen uitdrukken in zijn of haar moedertaal en verschillende vreemde talen, maar dat lukt enkel met het stevige fundament van taalinzicht.*

13 Docent Peter Debrabandere: AN-relativering

We citeren nog even de terechte kritiek van Peter Debrabandere op een bijdrage van Stefan Gronde-laers, Steven Delarue en Gert De Sutter in het boek 'De vele gezichten van het Nederlands in Vlaanderen', Acco (in: *Neerlandia*, 2019, nr. 3, p. 45).

"Waarom moeten de auteurs zo zwaar inhakken op de Vlaamse taalzorg van de 20ste eeuw? Waarom wordt die taalzorg hyperstandaardisering genoemd? De auteurs vervallen in een terminologie die hun afkeer voor die taalzorg tot uitdrukking brengt: een geforceerd proces van hyperstandaardisering, extreme propagandamaatregelen, een heksenjacht op de dialecten, een fetisjistische propagering van één standaardtaal. Dat getuigt van weinig respect voor de Vlamingen die Nederlands spreken dankzij de taalzorgactie van de 20ste eeuw.

Er is ook zware kritiek op de socialistische ministers van Onderwijs (Frank Vandenbroucke en Pascal Smet) die met hun nota's het gebruik van de Nederlandse standaardtaal bepleit hebben. Maar kan je niet ook op de emancipatorische bedoelingen van die ministers wijzen, terwijl hun eigen denkkader evenzeer in een ideologie is ingebed. De geveinsde de-ideologisering moet plaatsvinden in het kader van een andere ideologie, die van de auteurs. De auteurs stellen ook steeds weer dat het Standaardnederlands een taal is die niemand spreekt. Een zware overdrijving.

PISA-reacties recente ontkeners van - en verantwoordelijken voor - niveaudaling Enkel erkenning van partiële niveaudaling & wassen handen in onschuld

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Inleiding

1.1 Reacties vroegere ontkeners niveaudaling

In september 2018 manifesteerden zich nog veel ontkeners van de niveaudaling: *Lieven Boeve, Raymonda Verdyck, prof. Kris Van den Branden, CEGO-Leuven, prof. Martin Valcke, prof. Peter Van Petegem, redactie Impuls...*

De professoren *Van den Branden & Van Avermaet*, die beiden mede verantwoordelijk zijn voor de uitholling van het taalonderwijs, ontkenden zelfs nog de niveaudaling op 7 januari 2019 in *De Standaard*: “De mensen die klagen over het niveau van het onderwijs zijn deficitdenkers die bezielde, hardwerkende en gedreven leerkrachten op de kast jagen. Het voedt ook een rommelend buikgevoel dat ons onderwijs onherroepelijk naar de haaien gaat.” Zelfs minister *Hilde Crevits* stelde nog op 4 december 2018 “dat ze niet wou meestappen in het beeld dat vroeger alles beter was.”

Voor na de bekendmaking van PISA-2018 op 3 december 2019 was die ontkenning meestal niet langer het geval meer. Wel probeerden de meesten de niveaudaling te minimaliseren door ze te beperken tot begrijpend lezen. Ze wassen ook de eigen handen in onschuld. Opvallend was ook de mediatische schuwheid van mensen als *Raymonda Verdyck & GO!*, inspectiekopstukken, CEGO-Leuven, *Chris Smits* -secretaris-generaal katholiek onderwijs, ... die in het verleden de niveaudaling ontkenden en de klokkenluiders vaak als conservatieven of doemdenkers bestempelden.

Ex-DVO-directeur Roger Standaert, die destijds de nivellerende eindtermen patroneerde en volop de ontscholing propageerde, relativeerde wel nog in sterke mate de niveaudaling en waste eveneens de handen in onschuld.

Enkele verstokte ontkeners maakten wel een grote bocht. Prof. Martin Valcke ontkende in september 2018 nog de niveaudaling, maar in december 2019 tilde hij plots zwaar aan de niveaudaling en wist hij ook wat de oorzaken waren. *Prof. Kris Van den Branden* ontkende nog op 19 januari 2019 de niveaudaling, maar in zijn recente PISA-actie schreeuwde hij moord en brand over begrijpend lezen. Hij vervelde plots van verstokte ontkenner naar vurige & deskundige verlosser uit de grote ellende. Van den Branden en zijn Leuvens Taalcen-

trum bestrijden ook al 25 jaar de invoering van intensieve NT2-taallessen voor anderstalige leerlingen, maar nu blijkt dezelfde *Van den Branden* plots een voorstander te zijn. Taalrelativisten als *Piet Van Avermaet en Orhan Agirdag* blijven zich nog steeds verzetten tegen de invoering van NT2-taallessen/taalbaden.

1.2 Niemand verantwoordelijk niveaudaling

Leraar Johan De Donder schreef op 9 december terecht in *DS*: “Ook de specialisten draaien in hun zoektocht naar de oorzaken van het kwaliteitsverlies al ruime tijd rond de hete brij. Dat er b.v. iets mis was met de leerplannen kregen ze niet over hun lippen.”

Opvallend is inderdaad dat niemand zich mede verantwoordelijk voelt voor de niveaudaling en dat men al te graag de indruk wekt dat er b.v. inzake het taalonderwijs enkel problemen zijn met het onderdeel begrijpend lezen.

Ook *Dirk Van Damme (OESO)* betreurde op 23 augustus j.l. in *De Standaard*: “Het is logisch dat mensen dia al twintig jaar aan het roer staan van de lees-en taaldidactiek in Vlaanderen hun eigen erfenis niet te grabbel willen gooien. Om het cru te zeggen: dit is de school van de sociolinguïsten, pedagogen en didactici die verantwoordelijk is voor de huidige situatie/niveaudaling.”

Van Damme vindt het dan ook verontrustend dat men een beroep deed op verantwoordelijken voor de niveaudaling als *Kris Van den Branden* om b.v. het VLOR-rapport over begrijpend lezen op te stellen. Zo stoot men nooit door naar de diepere oorzaken van de taal- en leesproblemen. Hij poneerde: “Dit VLOR-rapport breekt niet met de visie die verantwoordelijk is voor de huidige situatie. Het rapport zegt eigenlijk: het bestaande taalonderwijs is goed, alleen hier en daar moeten we iets verbeteren. Het is erg omfloerst, soft en vriendelijk voor iedereen. Maar daarmee zullen we er niet komen.” (In: ‘Focus op competenties is nefast voor niveau begrijpend lezen’ in *DS* van 23 augustus 2019).

Van Damme stelde verder: “Het probleem is dat we in Vlaanderen met een bijna monopolie van één stroming zitten in de beleidsvoorbereidende circuits: de mensen die de eindtermen maken, de leerplannen opstellen en de leraren opleiden. Vlaanderen moet een ernstig, tegensprekelijk debat houden

over de vraag of we in het verleden fouten hebben gemaakt, waarbij ook andere perspectieven aan bod komen. Die worden daar nu veelal buiten gehouden.”

Van Damme betreurde ook al op 24 mei 2019 in De Morgen: *“Progressieve onderwijsexperts, het middenkader van begeleiders, inspecteurs e.d. hebben allerlei vernieuwingstendensen omarmd vanuit de idee dat wat nieuw is wellicht ook progressief uitpakt. Dat vele van die innovaties de bekritiseerde kwaliteitserosie mee hebben bewerkstelligd, is dan ook een ongemakkelijke vaststelling. De ‘progressieven’ hebben een aantal cruciale ideeën, zoals de kwaliteit van onderwijs of kennisoverdracht, losgelaten. Velen bestempelden het conserveren en bewaken van de hoge kwaliteit van het onderwijs ten onrechte als conservatief i.p.v. progressief en emanciperend. Ze tastten bovendien de hoge kwaliteit aan.”* Hij betreurde in mei j.l. in Sampol/Knack: *“Kennisoverdracht werd/wordt door menig onderwijsexpert zelfs als paternalistisch en bevoogdend gezien.”* Hij wees ook op de eenzijdige competentiegerichte aanpak van het taalonderwijs e.d. En nu stellen progressieven als Van den Branden en Valcke zich op als *verlossers uit de ellende*. En ‘mea culpa’ is niet aan hen besteed: zie ptn 4, 5 en 6).

2 GO!-kopstukken hullen zich in stilzwijgen

Vanwege het GO! bleef het na de publicatie van PISA-2018 op 3 december j.l. opvallend stil. GO!-topvrouw *Raymonda Verdyck* poneerde nog in september 2018: *“Ook mijn collega's van de pedagogische begeleiding hebben niet de ervaring dat de lat lager is gelegd.”* In 2011 stelde Verdyck: *‘Bij een deel leerkrachten bestaat de ‘perceptie’ dat de kwaliteit daalt’. De huidige jongeren vergaren hun kennis echter op een andere manier: als ze iets niet weten, zoeken ze het snel op via internet. Waarom zou je overigens regeltjes moeten kunnen opdreunen, als je ze gewoon kan opzoeken? “Een paar maanden geleden poneerde de GO!-hoofdbegeleider Andries Valcke nog dat lesgeven voorbijgestreefd is!”* *Raymonda Verdyck* en *Andries Valcke* verkozen nu het stilzwijgen.

3 Koepel katholiek onderwijs: stilzwijgen, drogredenen en eigen handen wassen in onschuld

De topman katholiek onderwijs *Lieven Boeve* poneerde in september 2018 nog: *“Er is alleszins geen wetenschappelijk onderzoek dat aantoonde dat er een systematische daling van de lat is. Met de invoering van een centraal examen verliezen we meer dan we winnen.”* De koepel publiceerde in september 2007 een dik themanummer van *‘Nova et Vetera’* om onze O-ZON-campagne tegen de ontscholing, niveaudaling, uitholling van de taalvakken... te weerleggen.

Stilzwijgen pedagogisch directeur Machteld Verhelst en secretaris-generaal Chris Smits

Secretaris-generaal *Chris Smits* stelde op 1 september 2011 in DS *“dat de kritiek op de niveaudaling vooral uitging van conservatieve mensen die ‘intellectualistisch en elitair denken.”* Nu liet hij niets van zich horen.

Ook *Machteld Verhelst*, pedagogisch directeur en voorheen medewerker Leuvens Taalcentrum, hield zich afzijdig. Verhelst twitterde enkel op 3 december j.l. *vooral geraakt te zijn door de sociale kloof, om vervolgens te pleiten voor een zorgbreed onderwijs.* *Johan Sanctorum* repliceerde op zijn blog: *“een illustratie van het schrijnend tekort aan erkenning van de ernst van de situatie.”* Verhelst vindt blijkbaar ook niet dat b.v. de eenzijdige taalvisie die de koepel oplegde, mede verantwoordelijk is voor de niveaudaling. Als ex-medewerker van het Leuvens taalcentrum van *Kris Van den Branden* heeft ook zij steeds een eenzijdige & uithollende taalvisie gepropageerd, en zich tegenstander verklaart van de invoering van intensieve NT2-lessen voor anderstalige leerlingen. In het recente ZILL-leerplan Nederlands en in de recente taalvisietekst van de koepel blijkt overigens dat de koepel de vele kritiek op de uitholling van het taalonderwijs, de leerplannen en de al 30 jaar gepropageerde taalvisie negeert. We vinden er ook geen pleidooi in terug voor de invoering van NT2-lessen. *Op studiedagen voor directies werden de voorbije decennia ook bijna steeds ‘ontscholers’ als spreker uitgenodigd.*

Lieve Boeve minimaliseert algemene niveaudaling en zoekt uitvluchten voor niveaudaling

Boeve erkent de niveaudaling voor begrijpend lezen, maar volgens hem is en was alles o.k. met de leerplannen Nederlands en de onderwijsvisie van de onderwijskoepel. Boeve pakte uit met een drogreden. Hij stelde op 5 december in *Het Laatste Nieuws*: *“Uit de ondermaatse resultaten van eerdere internationale onderzoeken hebben wij de les geleerd dat het onderwijs te veel focus op de eindtermen heeft gelegd. We hadden meer vertrouwen in onze eigen leerplannen moeten hebben, die ook de cognitief sterkere leerlingen uitdagen. Eindtermen zijn immers minimumdoelen.”* Elders luidde het: *“Onze leerkrachten hebben zich te eenzijdig gebaseerd op de eindtermen.”*

Uit de vorige bijdrage blijkt dat de leraren vinden dat vooral ook de taalvisie en het leerplan van de koepel tot de niveaudaling leidden. De leerkrachten en opstellers van methodes baseren zich overigens vooral op de leerplannen - en niet op de vage eindtermen. De eenzijdige en nefaste taalvaardigheidsvisie van de koepel – eerste versie van 1994, de keuze voor de constructivistische & probleemoplossende aanpak van het leerproces, ... leidden wel

degelijk tot een niveaudaling. Gelukkig hebben de leraren waar mogelijk lippendienst bewezen aan de opgelegde taalvisie.

Boeve zwijgt ook over de niveaudaling voor wiskunde. Wijzelf en veel leerkrachten signaleerden al vanaf 1997 de problemen met het nieuwe leerplan wiskunde 1ste graad dat koos voor een constructivistische aanpak à la Nederlands Freudenthal Instituut, en voor het overbeklemtone van de ontdekkende/probleemoplossende aanpak voor tal van andere vakken. In de volgende bijdrage gaan we hier uitvoerig op in.

Ook het *eenheidsdenken* dat b.v. in 2009 leidde tot de invoering van een gemeenschappelijk leerplan wiskunde in de eerste graad is mede verantwoordelijk. Dit leerplan viel te gemakkelijk uit voor sterkere leerlingen en te moeilijk voor zwakkere: zie volgende bijdrage over wiskundeonderwijs op p. 26 e.v.

In *Tertio* van 8 januari j.l. beweert Boeve dat de koepel onmiddellijk gereageerd heeft op het eerste alarm over het taalonderwijs – op de lage PIRLS-2016 score die eind 2017 gepubliceerd werd. Dit alarm lieten we echter zelf al sinds 1993 beluisteren in een 20-tal bijdragen in *Onderwijskrant*, in onze O-ZON-campagne begin 2007, in het *Taalpeilonderzoek-2007* van de *Taalunie*, in 100-den getuigenissen taalleerkrachten en onderwijzers van de voorbije decennia ...

Leerkrachten, ouders en leerlingen vroegen in de *Taalpeilstudie-2007* veel meer aandacht voor het begrijpend lezen van 'moeilijke' teksten, voor spelling en grammatica en ook voor het schrijven van teksten. Ook de leerlingen eisten meer spelling en grammatica en vonden die verguisde onderdelen heel nuttig. De leerkrachten gingen ook niet akkoord met de 'officiële' stelling dat alles wat te maken heeft met kennis - woordenschat, spelling en grammatica... geïntegreerd moet worden in lessen spreken, luisteren, lezen en schrijven – *en dus ook niet met de taalvisie van de koepel van het katholiek onderwijs.*

Maar steeds negeerden de koepelverantwoordelijken deze signalen en/of ontkenden ze dat er sprake was van niveaudaling. De recente ZILL-leerplanverantwoordelijken hielden overigens ook geen rekening met de kritiek op het vorige taalleerplan. De koepel heeft anno 2020 overigens ook nog steeds geen pleidooi gehouden voor NT2-lessen voor anderstalige leerlingen.

Volgens Boeve pakte de koepel onmiddellijk uit met een actieplan begrijpend lezen. In *Tertio* van 8 januari j.l. schrijft hij: "*Het actieplan begrijpend lezen stuurt aan op een verhoging van de lerarencapaciteiten inzake begrijpend lezen.*" Hij wekt de indruk

dat de problemen met begrijpend lezen niets te maken hebben met de leerplannen en de door de koepel opgedrongen eenzijdige taalvisie.

Boeve wekt ook al te gemakkelijk de indruk dat de problemen met de invoering van de nieuwe leerplannen verholpen zullen zijn. In bijdragen in *Onderwijskrant* maakten we al duidelijk dat de nieuwe ZILL-leerplannen tot een niveaudaling zullen leiden. Zo is het ook verontrustend dat Boeve en zijn ZILL-leerplanarchitecten de voorbije jaren verkondigden *dat een school voortaan in de eerste plaats een leefschoon moet zijn i.p.v. leerschoon.* De ZILL-verantwoordelijken lieten zich naar eigen zeggen voor hun visie adviseren door de professoren *Kris Van den Branden* en *Martin Valcke*, twee ontschoulers die mede verantwoordelijk zijn voor de niveaudaling.

We merken dus dat de drie koepelkopstukken Lieven Boeve, Chris Smits en Machteld Verhelst eens te meer de handen in onschuld wassen. Zonder erkenning van wat er misgelopen is, is er geen remedie mogelijk.

Eenzijdige taalvisie koepel katholiek onderwijs

We verwijzen nog eens naar de taalvisie van de koepel. In 1997 publiceerde het *Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs* de tekst '*Visie op het onderricht in de moderne vreemde talen in de leerplannen van het VVKSO*', een herwerking en uitbreiding van een tekst uit 1994 over evaluatie. In de Visie van 1997 en in de leerplannen die erbij aansloten werd de communicatieve aanpak verheerlijkt en de klassieke benadering van taalkennis - woordenschat, grammatica, spelling, ... - totaal uitgehold. Ook voor het inoefenen van de vaardigheden was er al te weinig aandacht.

De leerplanvoorzitters stelden o.a.: "*Er is een strikte scheiding van de begrippen 'kennis en vaardigheid'. Het onderscheid tussen kennis en vaardigheid is van zo'n cruciaal belang voor een goed begrip van de vernieuwende visie op het onderricht in moderne talen dat op dit punt geen compromissen kunnen worden gesloten (p. 14). Deze redenering heeft geleid tot de instructie van 14 februari 1994 dat minimum 60% van de samenvattende evaluatie moet slaan op de evaluatie van de vier communicatieve vaardigheden samen, en een maximum 40% op de evaluatie van vaardigheden met kenniselementen (p. 21).*" Die 40% slaat dus niet op 40% pure kennis, maar op 40% '*vaardigheden met kenniselementen*'.

Vaardig en vlot kunnen omspringen met grammatica, woordenschat, spelling, vervoeging van werkwoorden... worden denigrerend omschreven als "*het domein van de gememoriseerde feitelijke kennis: grammaticaregels, woordenlijsten, namen, begrip-*

pen.” Het gaat hier volgens de leerplanmensen louter om *‘feiten’* kennis (*feitelijke kennis* genoemd!) die via blind en simpel memoriseren verworven kan worden. Die zaken hebben volgens de visietekst niet rechtstreeks te maken met vaardigheden en *“mogen dus niet als doelen op zich gezien en afzonderlijk geëvalueerd worden. Als kenniselementen mogen ze ook enkel in een vaardigheids- of communicatie-context/opdracht aan bod komen en geëvalueerd worden.”* Na aandringen van *Onderwijskrant* werd eind 2007 de 60-40%-regel wel geschrapt, maar de taalvisie bleef behouden.

Poststandaardtaal-onderwijs

De ex-leerplanvoorzitter & taalbegeleider Ides Callebaut pleitte in 2009 zelfs voor verdere uitholling, voor poststandaardtaal-Nederlands. Hij vond dat het belang van AN ten zeerste gerelativeerd moest worden en dat AN een discriminerende uitwerking heeft. Callebaut poneerde “dat AN immers maar een van de vele taalvarianten is. Hij schreef: “Als er geen standaardtaal meer is, kunnen leerlingen ook geen taalfouten meer tegen het AN maken. Taalleraren en taalpuristen zullen niet meer van zuiver Nederlands kunnen spreken. En dan krijgen we onze taal dus terug zoals die al die jaren van de mensheid geweest is, uitgezonderd de enkele eeuwen van de artificiële standaardtalen” (Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?, in: School- en klaspraktijk, nr. 199, 2009).

*Callebaut beweerde dat de klassieke taaldidactiek al lang voorbijgestreefd is, en dat dit ook de strekking is van de leerplannen die hij vanaf de jaren 1980 hielp opstellen – met de term *communicatieve competentie* als toverterm. De taalbegeleider en ex-leerplan opsteller schetste een idyllisch en fantasierijk post-AN-paradijs waar de gesproken taal centraal staat. Dit komt tot uiting in een stelling als: *“*Als gesproken taal niet langer secundair is ten opzichte van geschreven taal, maar zelfs belangrijker, dan moet ook in het onderwijs de aandacht verlegd worden. Dan moeten lezen, grammatica en spelling plaats inruimen voor luisteroefeningen, voor mondelinge presentatie, voor discussietechnieken enz.”* Als AN en AN-woordenschat niet langer echt belangrijk is, dan komt uiteraard alles wat te maken heeft met geschreven taal in het gedrang, niet enkel het schrijven, maar ook begrijpend lezen waarvoor de kennis van de AN-woordenschat uiterst belangrijk is. Op een moment waarop er al te weinig aandacht was voor begrijpend lezen, pleitte Callebaut voor nog minder aandacht.*

Callebaut poneerde verder ook: “Geen afzonderlijke werkwoordspelling meer, maar werkwoorden als vaste woordbeelden: De speciale regels voor de werkwoordspelling zijn overbodig: in de gesproken taal hoor je het verschil niet tussen ‘antwoord’ en

‘antwoordt’, tussen ‘antwoorden’ en ‘antwoorden’ en tussen ‘heten’ en ‘heeten.’” De koepeltaalverantwoordelijke Bart Masquillier stelde in 2010 dat hij de visie van Callebaut volledig onderschreef.

Volgens Boeve hadden de leerkrachten meer de leerplannen en de taalvisie van de onderwijskoepel moeten volgen. Nog een geluk dat ze waar mogelijk lippendienst bewezen.

3 Ex-DVO-directeur Roger Standaert relativeerde op 6 dec. de niveaudaling

In ‘Het mag toch even gezegd: ons onderwijs is nog zo slecht niet’ in De Morgen van 6 december relativeerde Roger Standaert de niveaudaling. Hij voelt zich ook geenszins medeverantwoordelijk voor de daling en de ontscholende en nivellerende eindtermen. Standaert schreef o.a.: “Je kan uit die internationale resultaten de kwaliteit van je eigen onderwijs niet afleiden, omdat ze niet gebaseerd zijn op de eigen eindtermen en leerplannen. Daarnaast is het onderwijs in Vlaanderen – in tegenstelling tot vrijwel alle andere onderwijssystemen in de wereld – gericht op een brede vorming, waarbij waarden en attitudes een grote rol spelen. Die brede vorming heeft ook betrekking op vakken die niet aan bod komen bij internationale toetsen: aardrijkskunde, geschiedenis, lichamelijke opvoeding, vreemde talen, levensbeschouwing, muzische vakken ... PISA brengt met andere woorden wel potentieel sterke wiskundigen en neerlandici in beeld, maar geen toekomstige historici, topsporters of artistieke uitblinkers.”

Dat Vlaanderen in vergelijking met andere Europese landen voor PISA-wiskunde nog behoorlijk scoort is een feit. Voor begrijpend lezen is dit minder het geval. Maar de daling van PISA-scores sinds 2000 zijn wel zorgwekkend. Nog belangrijker zijn de honderden getuigenissen de voorbije decennia van leerkrachten en van docenten hoger onderwijs over de niveaudaling en ontscholing, en de tegenvallende eindtermenproeven. De niveaudaling is overigens algemeen; ze geldt bv. evenzeer voor Frans, geschiedenis. Standaert patroneerde met zijn DVO ook de inspectie-criteria en loopt in zijn opiniebijdrage zelfs hoog op met *“ons internationaal uniek inspectiesysteem”*. Ten onrechte. Precies ook de inspectie propageerde een ontscholingsdiscours, een competentiegerichte en constructivistische aanpak. De inspectie stelde voortdurend het belang van kennis in vraag, promootte eenzijdig taalvaardigheids-onderwijs, ontkende de niveaudaling...

Roger Standaert weet dat velen de achteruitgang mede op naam schrijven van hem en van zijn DVO die de nieuwe eindtermen e.d. patroneerden en verregaande ontscholing propageerden. Hij is dan ook geneigd om de niveaudaling te relativieren.

Visie van ontscholer Standaert en DVO

De DVO van Roger Standaert beschreef de officiële visie achter de eindtermen zo: *"Er was een verschuiving nodig van het traditionele 'doceren', naar vormen van 'open leren' die (bijna) volledig leerling-gestuurd zijn. In tegenstelling tot de traditionele opvatting, waarbij de leraar werd beschouwd als de overdrager van kennis, wordt de leerling vandaag actief betrokken bij het leerproces. Bij actief leren wordt gefocust op langetermijndoelen en in veel mindere mate op overdracht van feitenkennis. Leerinhouden moeten ingebed zijn in concrete, en voor de leerling herkenbare contexten."* (De basiscompetenties bekeken vanuit perspectief van de onderliggende onderwijskundige visie; in het DIROO-boek: *Is de leraar een coach?*, Academia Press -2004).

De tekst 'Uitgangspunten bij de eindtermen' van Standaert en zijn DVO pleit voor competentiegericht en constructivistische onderwijs. In wat Standaert in 2007 poneerde als reactie op onze O-ZON-campagne komt zijn ontscholingsvisie overduidelijk tot uiting: *"De reactie van de onderwijswereld op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen. Moet je nog wel kunnen hoofdrekenen, met een calculator op zak? Ik zoek toch gewoon op hoe gedownload gespeld moet worden. Waarom wordt weten wie Rubens was, hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is? Het is geen schande als je een technische analfabeet bent, maar dat is het wel als je je nogal direct uitdrukt in een gesprek: la parlure vulgaire, contre la parlure bourgeoise van de Franse sociologen"* (in: Nova et Vetera, Sept. 2007). Standaert sloot zich hier aan bij het kennis- en cultuurrelativisme van de Franse socioloog Pierre Bourdieu.

4 Kris Van den Branden: van ontkenner niveaudaling naar onheilsprofeet & verlosser

Na getuigenissen van professoren over de gebrekkige schrijfvaardigheid van de studenten, repliceerde Van den Branden, directeur van het Leuvens CTO- taalcentrum, in september 2018 nog dat de *niveaudaling nog niet via onderzoek was aangetoond* (blog Duurzaam onderwijs). Hij stelde: *"Natuurlijk zijn er b.v. studenten die slecht schrijven. Er zijn ook proffen die slecht schrijven. Maar gaan de schrijfstijlen van jonge mensen zo significant en snel achteruit als wordt beweerd? Daarvoor bestaan voornamelijk geen harde wetenschappelijke aanwijzingen."* In *De Standaard* van 14 december 2018 stelde hij: *"Hoezo, het niveau van het onderwijs daalt? Ik vind net dat leerlingen er steeds beter in slagen om kennis op te doen en kritisch toe te passen. De samenleving is technologischer en diverser dan in de vorige eeuw. Het onderwijs moet volgen (In: "Geen papegaaien in de klas")."*

Ook in SONO-studies over het taalonderwijs onder leiding van Van den Branden werd tot voor kort steeds gesteld dat het vrij goed gesteld was met ons taalonderwijs. In 2004 pakten de directeurs van de GOK-Steunpunten *Kris Van den Branden, Piet van Avermaet en Ferre Laevers* ook nog uit met de stelling dat het taalonderwijs op onze basisscholen er sterk was op vooruit gegaan – mede uiteraard dankzij hun Steunpunten.

Na de publicatie van PISA-2018 in december j.l. veranderde Van den Branden het geweer van schouder; hij ontkennde niet langer de niveaudaling voor begrijpend lezen en tilde er zwaar aan: *"Het urgentiebesef rond begrijpend lezen groeide in Vlaanderen. Nu gaat er echt geen weg meer naast. We weten tevens wat we moeten doen. Het ligt nu vooral aan het engagement van alle partijen – overheid, onderwijsondersteuners, koepels, lerarenopleidingen, onderzoekers, schoolteams, socio-culturele partners en ouders – om de daad bij het woord te voegen en van begrijpend lezen de topprioriteit te maken die ze absoluut is."* Van den Branden wekte de indruk dat de taalexperpts als hij ook al lang weten hoe effectief (taal)onderwijs er moet uitzien. Hij bood ook zijn diensten aan.

Hierbij is uiteraard ook opvallend dat Van den Branden de niveaudaling-taalonderwijs beperkt tot begrijpend lezen. Er zijn echter voldoende aanwijzingen en getuigenissen van praktijkmensen dat de niveaudaling evenzeer geldt voor schrijven, woordenschat e.d. - zie ook vele getuigenissen in dit nummer. Uit een recente eindtermtoets schrijven in zesde leerjaar bleek begin april 2019 *"dat iets minder dan de helft erin slaagt om met een tekst leeftijdsgenoten uit te nodigen voor een evenement. Wat betreft de grammaticaregels, slaagt slechts iets meer dan de helft erin om vormelijk correcte zinnen te formuleren bij het schrijven van een tekst."*

Van den Branden en Co holden taalonderwijs uit en bestreden invoering intensieve NT2-lessen

Ook Van den Branden wast dus de handen in onschuld. Van den Branden en zijn Leuvens Taalcentrum propageerden de voorbije decennia een eenzijdige visie onder de vlag van *taakgericht taalvaardigheidsonderwijs*. Ze ontvingen sinds 1991 enorme sommen voor ondersteuning van NT2 en van het taalonderwijs. Zij maakten van de gelegenheid gebruik om hun eenzijdige taakgerichte, ontdekkende whole-language-visie op te dringen aan de leerkrachten (die deze visie nochtans niet genegen waren). Ze bestreden tegelijk de invoering van NT2-taallessen voor anderstalige leerlingen.

In 2000 schreven *Kris Van den Branden en Piet Van Avermaet* een bijdrage over de grote en positieve

kentering in het taalonderwijs die mede te danken was aan de invloed van hun GOK-Steunpunten: Taal, onderwijs en ongelijkheid: quo vadis? In: T.O.R.B. 2000-2001/5-6 p. 399 e.v. We citeren enkele belangrijke passages. 'Wat de didactiek van dat taalvaardigheidsonderwijs betreft, werd vanuit verschillende hoeken benadrukt dat het traditionele, leerkrachtgedomineerde, kennisgerichte taalonderwijs moest worden afgebouwd, en plaats moest maken voor een kindvriendelijk & communicatief taalonderwijs. Daarin is het de bedoeling dat kinderen hun spreek-, luister-, lees- en schrijfvaardigheid al doende opbouwen door veelvuldig met andere leerlingen en de leerkracht te converseren, te discussiëren, op een actieve manier informatie uit teksten te verwerven en verwerken, en die informatie aan anderen door te geven. In tal van didactische artikels, maar ook gaandeweg in leerplannen en in methodes voor taalonderwijs die in Vlaanderen ontwikkeld werden, werd het oude paradigma van het doceeronderwijs (de leerkracht legt uit hoe de taal in mekaar zit, en de leerlingen oefenen daarop) in vraag gesteld, en werd steeds meer de nadruk gelegd op de actieve, communicatieve leerling, die met motiverende, betekenisvolle en relevante taaltaken wordt geconfronteerd.

De rol van de leerkracht evolueert in ons 'taakgerichte' taalonderwijs van leider naar begeleider; de leerkracht moet veel meer iemand zijn die leerlingen tot actie en interactie aanzet, die hen ondersteunt als de kinderen bij het uitvoeren van taaltaken problemen ervaren." "Onder impuls van OVB en ZVB (NvdR: dus van hun Steunpunten) hebben leerkrachten zich in de loop van de jaren negentig massaal nageschoold en hebben velen hun onderwijs op een nieuwe leest geschoeid, vooral dan in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en de eerste graad van het s.o." Als de leerkrachten al 20 jaar taallessen moesten geven zoals Van den Branden en Co het voorschreven, dan is het begrijpelijk dat vooral het niveau van het taalonderwijs zo sterk is gedaald. Gelukkig bewezen ze in de mate van het mogelijke de nodige lippendienst.

In zijn commentaar bij het recente VLOR-rapport over begrijpend lezen in de krant De Standaard van 20 augustus j.l. wekt Van den Branden echter plots de indruk dat ons taalonderwijs nog nooit gedeugd heeft omdat ons "onderwijs zo verkokerd is, omdat er aparte lessen begrijpend lezen zijn, omdat de leerkrachten leerboeken gebruiken, omdat de teksten te abstract of te saai zijn, te ver afstaan van hun leefwereld". Maar hoe komt het dan dat de klassieke aanpak van het begrijpend lezen met aparte lessen, moeilijke teksten e.d. vroeger tot betere leerresultaten leidde en dat hun eigen alternatieve taalmethode 'Toren van Babel' een totale flop werd?

Vanuit hun constructivistische taalvisie moesten de leerlingen enkel geconfronteerd worden met authentieke en realistische taaltaken en leesteksten. En de leraar was vooral coach van het leerproces. Veel praktijkmensen namen aanstoot aan de exclusieve keuze voor inhouden vanuit een louter functioneel oogpunt, evenals aan de stelling dat men onderwijsleerprocessen altijd aan realistische, authentieke contexten moet zien te koppelen, aan het ontbreken van banden met de traditie van het systematisch taalonderwijs.

Om de vele recente kritiek op zijn taalvisie en taalcentrum te weerleggen, fantaseerde de grote propagandist van taal'vaardigheids'onderwijs Van den Branden nog niet zolang geleden plots op zijn blog 'duurzaam onderwijs' dat "taakgericht taalonderwijs zoals zijn taalcentrum al 30 jaar propageert, draait om de zoektocht naar de best mogelijke synthese van kennis- en vaardigheidsonderwijs." Niets is minder waar.

5. Van den Branden: bocht van 180 graden omtrent intensieve NT2-taallessen (taalbaden) en belang van Nederlands voor integratie

Van den Branden en zijn Leuvens taalcentrum strijden al 25 jaar de invoering van intensieve NT2-taallessen voor anderstalige leerlingen. Volgens Van den Branden, Jaspaert en Co waren de taalproblemen grotendeels 'aangepaste problemen' en was de kennis van het Nederlands niet eens zo belangrijk voor de integratie. Van den Branden en Van Avermaet beweerden in een publicatie van 2000 in TORB ook dat de taalproblemen grotendeels veroorzaakt werden door de scholen zelf: "Taalproblemen worden grotendeels gecreëerd door de school zelf die een taal hanteert die voor allochtone & autochtone leerlingen van lagere afkomst een ware struikelblok vormt."

Volgens Van Avermaet, Van den Branden, Jaspaert, Agirdag... was er geen specifiek en apart (taal)parcours nodig; zo'n NT2-taallessen en taalbad vonden ze zelfs vrij nefast. Orhan Agirdag & Piet Van Avermaet reageerden de voorbije maanden eens te meer afwijzend op het taalbadvoorstel van minister Weyts. Dirk Van Damme twitterde dat de taalrelativisten eens te meer het taalbadvoorstel van minister Weyts afwezen.

In een bijdrage op de VRT-website van 4 november 2019 stelt Piet Van Avermaet: "Kinderen met een taalachterstand apart zetten om een taalbad te geven is geen goed idee. Kinderen apart onderdompelen in een taalbad gedurende meerdere maanden of een jaar, daarvan weten we dat de effecten averechts zijn en dat de taalontwikkeling zelfs trager gaat." Hij werd daarin bijgestaan door Orhan Agir-

dag die stelde: *"De conclusies van eerder onderzoek waren vernietigend. Daaruit bleek dat zo'n maatregel er niet in slaagde om de leerlingen te integreren in het reguliere onderwijs"* (Van *averechts effect tot zeker niet verkeerd*: dit zeggen experts over een taalbad voor kleuters met taalachterstand). Elders stellen ze dat daar weinig of geen onderzoek over bestaat.

Maar waar Van Avermaet vroeger zelfs de kennis van het Nederlands niet echt belangrijk vond voor de integratie in de maatschappij, nam hij nu wel onlangs een grote bocht. Hij bekende in *De Standaard* van 5 november j.l.: *"Net als minister Ben Weyts vinden wij dat Nederlands belangrijk is om een succesvolle deelname aan het onderwijs en aan de maatschappij te garanderen. Maar we zijn wel bezorgd om een aantal voorstellen die hij formuleerde."*

Kris Van den Branden hield zich omtrent de geplande NT2-lessen/taalbaden lange tijd gedeisd. Maar op zijn blog *Duurzaam onderwijs* van 30 november j.l. pleitte hij plots en totaal onverwacht voor NT2-lessen. We citeren even: *"Is een taalbad zinvol? Alles hangt af van de specifieke invulling van de term. Gaat het om een volledige afzondering van taalzwakke kleuters, waarbij ze met bussen worden opgepikt en naar aparte klassen worden vervoerd zodat de taalzwakke kleuters geen enkel contact meer hebben met Nederlandstalige kleuters? Of gaat het om intensieve taalondersteuning gedurende twee uur per dag in kleine groepen, waarna de kleuters het geleerde meteen kunnen toepassen in de context van de reguliere kleuterklas? Veel hangt ook af van de competentie van de leerkrachten die hen zullen begeleiden: zal het gaan om kleuterleidsters die een specifieke opleiding hebben genoten om anderstalige kleuters van het rijkste mogelijke taalaanbod te voorzien, of gaat het om pas afgestudeerde kleuterleidsters die enkel stage hebben gelopen in "witte" scholen?"* Van den Branden heeft zich blijkbaar opportunistisch bekeerd. Hij pleit ook voor een grondige en tijdige evaluatie van experimenten met NT2-taallessen - op zoek blijkbaar naar werk voor de eigen taalwinkel.

6 Prof. Martin Valcke: van ontkenner & ontscholler naar lamenteerder over taalproblemen e.d.

Valcke stelde in september 2018: *"De taaleindtermen zijn volgens mij wel oké. De nadruk leggen op communicatief taalonderwijs is ook oké en kan gerust ook leiden tot een betere schrijfvaardigheid."* In 2007 stelde prof. Martin Valcke in een reactie op onze O-ZON-campagne dat er geenszins sprake was van niveaudaling. Hij probeerde samen met collega's onze campagne te dwarsbomen.

Valcke was de voorbije decennia ook de grote propagandist van de competentiegerichte en constructivistische aanpak die mede verantwoordelijk is voor de niveaudaling' (zie b.v. zijn bijdrage in VLOR-rapport-2008 over 'Competentiegericht onderwijs.').

Maar op 4 december 2019 tilde Valcke plots zwaar aan de niveaudaling en wist hij ook plots wat de oorzaken waren. Hij poneerde in het magazine MO: *"De achteruitgang situeert zich in een steeds breder deel van ons onderwijs; nu ook in aso. Soms tref je zelfs migranten van de vierde generatie die nog altijd niet vlot Nederlands spreken. Dat kan niet. Het gevolg is dat leerlingen in lessen zitten die ze niet begrijpen."*

We lezen verder: *"Martin Valcke licht het succes van Singapore toe: 'Er is een volledig uitgewerkt leerplan van vroeg leren voor alle kinderen, met grote nadruk op het leren van de moedertaal. Verder zijn er heel veel examens. Dat is de grote gelijkmaker. Vanaf het begin van het lager onderwijs wordt benadrukt dat iedereen mee moet in de hoge prestaties, ondanks de taaldiversiteit in Singapore. Men aanvaardt geen achterblijvers" in een klas.'* In de PANO-reportage *Het basisonderwijs kraakt* van 21 maart 2018 pleitte dezelfde Martin Valcke echter voor verregaande ontscholing, voor het radicaal doorbreken van de klassieke schoolgrammatica en het jaarklassenprincipe - haaks op de aanpak in Singapore.

7 Prof. Ferre Laevers en CEGO houden zich stil

Prof. Laevers en het CEGO hebben in het verleden steeds ontkennend gereageerd op berichten en campagnes over de niveaudaling. In een reactie op de O-ZON-campagne-2007 repliceerde Ferre Laevers dat er geenszins sprake was van niveaudaling. Ludo Heylen, directeur CEGO-Leuven Vorming, voelde zich op 17 september 2018 op de VRT-website geroepen om de niveaudaling te weerleggen: *"Studenten komen vandaag met een andere bagage het hoger onderwijs binnen. Ze zijn zeer goed in zoekoperaties, ze zijn meer oplossingsgericht en ze zijn creatiever in hun aanpak. Ik ben ervan overtuigd - 200 procent - dat ze niet alleen met een andere maar ook met meer bagage binnenkomen dan vroeger."*

Het Leuvens CEGO stuurt al sinds 1976 aan op een doorgedreven ontscholing van het onderwijs. In april 2006 beweerde prof. Laevers (Steunpunt GOK & CEGO) dat ons s.o. totaal voor de bijl moest omdat het veel te prestatiegericht is: *een bedreiging voor het welbevinden van de leerlingen. De klaspraktijk in het basisonderwijs is wel al totaal veranderd sinds de intrede van ons Ervaringsgericht onderwijs". (Over vijf jaar moet het secundair onderwijs voor de bijl gegaan zijn, DM, 19.04. 06). In 'Impuls'*

van april 2006 poneerde CEGO-medewerker *Luk Bosman*: "directe instructie geeft weinig aanleiding tot belangrijke denk- en doe-activiteiten bij jongeren"; hij pleitte voor een verregaande ontscholing.

8 Inspecteurs die niveaudaling destijds ontken- den verkiezen stilzwijgen

In de inspectierapporten lazen we de voorbije 25 jaar geregeld dat de leerkrachten te veel belang hechtten aan kennis, dat ze te weinig competentiegericht werkten, enz. Leerkrachten lagere school werden aangespoord te werken met een ontwikkelingsgerichte aanpak à la ervaringsgericht kleuteronderwijs van Laevers en CEGO.

De inspectie is mede verantwoordelijk voor de niveaudaling, maar in het decemberdebat-2019 over de niveaudaling hield de inspectie zich volledig op de vlakte.

Lieven Viaene, de huidige baas van de onderwijsinspectie, ontweek ook al in september 2018 diplomatisch het debat over de niveaudaling. Hij weet als ex-directeur s.o. wel dat leerkrachten al lang klagen over de ontscholingsdruk en niveaudaling, maar hij stelde ontwijkend: "Als de leerkrachten meer theorie en kennis willen geven, dan moeten ze maar een eigen leerplan schrijven voor de eigen school. Maar als ze zich scharen achter het leerplan van het katholiek onderwijs, dan engageren ze zich om dat uit te voeren. En dat is de enige basis waarop wij scholen mogen beoordelen".

De eindtermen en leerplannen leggen volgens de inspectie de nadruk op vaardigheden en als doorlichters moeten/mogen ze zagezegd enkel nagaan of de leerkrachten vooral vaardigheden nastreven

In hun reactie op onze O-ZON-campagne 2007 tegen de ontscholing en niveaudaling ontkenen de inspectiekopstukken dat er sprake kon zijn van niveaudaling. Zelf hebben ze dat ook nooit gesignaleerd. De inspecteurs zwaaiden met de memorie van toelichting 'Uitgangspunten bij de eindtermen' 1996 - die pleiten voor allerhande vormen van het nieuwe leren: competentiegericht, vaardigheidsgericht, constructivistisch, zelfstandig leren, vakkenoverschrijdend werken...

In *KLASSE* van februari 2007 poneerde *Kristien Arnouts* - inspecteur-generaal s.o. : "Als groep kennen de twaalfjarigen zeker meer dan die van vroeger. De eindtermen hebben ervoor gezorgd dat leraren ruimer aandacht hebben voor andere zaken dan kennis. Dat merk je in de nieuwe didactieken, zoals begeleid zelfstandig leren, hoekenwerk, contractwerk... Als je een zaal vol vijftigers vraagt wat 1302

hen zegt, zullen ze ongetwijfeld weten dat het om de Guldensporenslag gaat. Maar wat weten ze nog meer daarover?" *Els Vermeire* – nog steeds coördinerend inspecteur – beweerde: "Onderzoek heeft duidelijk bewezen dat leerlingen niet beter gaan spellen als ze daar meer tijd aan besteden. Als je naar de huisarts gaat, verwacht je toch ook niet de behandeling of medicijnen van twintig jaar geleden."

Drie Brugse inspecteurs *Hans Gevaert*, *Luc Marannes* en *Roger Vandevoorde* stelden in een reactie op onze O-ZON-campagne in een interview in het Brugsch Handelsblad: "Directe instructie rendeert niet (slechts 10 %). Basiskennis is morgen al verouderd en verdampt vlug. Hoofdrekenen is niet meer zo belangrijk in het tijdperk van de rekenmachine. *Taal en spelling evolueren voortdurend: 'als de boodschap maar overkomt'. Spelling, grammatica, literatuur... zijn niet zo belangrijk. Er is dus helemaal geen achteruitgang van de kennis. De huidige jongeren kennen veel meer dan onze generatie. Alleen richt hun kennis zich niet tot een vak."

De inspecteurs verwoordden naar eigen zeggen het 'officiële' standpunt van de overheid, de DVO, de eindtermencommissie taal, de Nederlandse Taalunie en Europa. Het ging volgens hen dus om een 'officiële' en zelfs Europese visie.'

Els Vermeire betreurde in *Nova et Vetera* van september 2007: "Het vaardigheidsonderwijs en het competentieleren' zijn nog niet algemeen doorgedrongen. Een veranderende samenleving vraagt echter een veranderende school". Ze poneerde verder: "Ik zit met een wrang gevoel: hoe komt het dat deze 'oude' onderwijsvernieuwingen niet alleen nog altijd niet breed geïmplementeerd zijn, maar ook nog altijd op felle weerstanden stuiten?" Volgens Vermeire mogen de leerkrachten niet veel tijd besteden aan woordenschat, spelling, grammatica... en ze mogen dit ook niet aanbrengen los van vaardigheidsopdrachten lezen, spreken & schrijven.

9 Besluit

De standpunten van de praktijkmensen en onderwijsexperts in de vorige bijdrage wijzen op een algemene niveaudaling en op de oorzaken ervan.

Uit deze bijdrage blijkt dat mensen die mede verantwoordelijk zijn voor de niveaudaling nu veelal wel een partiële niveaudaling erkennen. maar op de vlakte blijven over de oorzaken. Ze zoeken ook veelal uitvluchten en wassen zo de handen in onschuld. Sommigen verkiezen het stilzwijgen.

Wat is er aan de hand met het vak wiskunde in secundair onderwijs?

Kroniek van een sinds 1997 aangekondigde niveaudaling

Constructivistische eindtermen & leerplan en gemeenschappelijk leerplan 2009 = niveaudaling

Raf Feys

1 Constructivistisch leerplan 1997 en gemeenschappelijk leerplan 2009 =niveaudaling

1.1 Al vele jaren klachten over niveaudaling wiskunde, ook bevestigd in PISA-2018

Sinds PISA-2003 verloren onze 15-jarigen in 15 jaar tijd voor wiskunde 35 punten; dit is bijna een volledig schooljaar. We tellen ook opvallend minder toppers. En bijna een op de vijf 15-jarigen kan niet goed genoeg rekenen om te weten wat 30 procent korting betekent in de solden, of hoe groot een appartement van 60 vierkante meter is. Een deel van dit verlies is wel te wijten aan de toename van het aantal (anderstalige) migrantenleerlingen, maar we tellen vooral ook opvallend minder toppers. Ook de eindtermtoetsen wiskunde vielen tegen. We noteerden de voorbije decennia tevens veel klachten van leraren en van docenten hoger en universitair onderwijs.

Filip Moons, voorzitter van de Vlaamse Vereniging voor Wiskundeleraars (VVWL) trok aan de alarmbel in 'Vergeet de kopgroep niet' in De Tijd van 7 december. Hij betreurt: "Vlaanderen raakte in 15 jaar tijd zowat de helft van zijn 'wiskundetoppers' kwijt. In 2003 scoorde 34 procent van de leerlingen goed voor wiskundige geletterdheid, vandaag is dat nog 19 procent. Alle indicatoren wijzen rapport na rapport op een neerwaartse trend. We zijn niet meer het gidsland van weleer, ook de Europese koppositie speelden we intussen kwijt aan Estland en Polen. In een hoogtechnologise kennis-economie, waarbij goed een derde van ons bruto nationaal product aan wiskundige denkactiviteiten kan worden gelinkt, moeten we dat tij keren." Meer dan voldoende redenen om ons zorgen te maken.

Leraar Marc Talloen is ook helemaal niet verrast. Hij lamenteerde op 2 december op de HLN-website: "De niveaudaling voor wiskunde is een normaal gevolg van de wijze waarop wiskunde de laatste jaren wordt onderricht. Volgens het leerplan moeten de leerlingen weinig of niets meer van buiten kennen: formules definities, enz. Ze moeten het nog juist kunnen toepassen. Maar dat werkt niet." In punt 4 nemen we ook nog reacties van andere wiskundeleraars op.

We noteerden niet enkel de voorbije maand, maar de voorbije 20 jaar veel getuigenissen over de problemen met het vak wiskunde in het s.o. Vanaf het verschijnen van de eindtermen en leerplannen voor

eerste graad s.o., wisten we al hoe laat het was, dat het wiskundig fundament dat de Vlaamse leerlingen in de eerste graad verwerven al te zwak is voor de verdere opbouw van de wiskunde in de 2de en 3de graad. Dit is het gevolg van de nivellerende eindtermen en leerplannen van 1997 en vooral van de invloed van de constructivistische/realistische aanpak van het Freudenthal-Instituut op de eindtermen en leerplannen

De invoering van een 'gemeenschappelijk leerplan' in de eerste graad in 2009 - ter vervanging van het gedifferentieerd A- en B-leerplan leidde de voorbije jaren eveneens tot verdere niveaudaling en nivellering. In *Onderwijskrant* waarschuwden we al in 1987 voor de contextuele/realistische en constructivistische wiskunde à la Freudenthal Instituut (zie ook in dit nummer op p. 38 e.v.)

Van meet af aan was er veel kritiek op de invoering van de nivellerende eindtermen en leerplannen van 1997 vanwege leraren eerste graad. Leraars van het derde jaar lieten weten dat de leerlingen na de eerste graad veel minder wiskunde kenden dan voorheen. Bij de eindtermenevaluatie eerste graad van 2010 bleek dat heel veel leerlingen de eindtermen niet haalden - en dit voor tal van domeinen. *Kennis wiskunde dramatisch* lezen we in maart 2010 in de kranten. Recentere eindtermtoetsen wezen dezelfde richting uit. Na de recente tegenvallende eindtermenevaluatie van de derde graad s.o. wezen leraren er eens te meer op dat dit vooral een gevolg was van het feit dat de leerlingen in de lagere leerjaren - en vooral in de eerste graad - te weinig wiskundekennis opgestoken hadden. Zo'n achterstand kan men niet meer inhalen in de derde graad

Er zijn dus meer dan voldoende redenen om ons zorgen te maken over de leerresultaten wiskunde. Merkwaardig genoeg zwegen Lieven Boeve en andere kopstukken van de katholieke onderwijskoepel en vele anderen over de problemen met ons wiskundeonderwijs. De reacties werden eenzijdig toegespitst op begrijpend lezen.

1.2 Eenzijdige eindtermen en leerplannen

De nieuwe eindtermen en leerplannen wiskunde van 1997 voor de eerste graad s.o. gingen de richting op van de constructivistische wiskunde van het Nederlandse Freudenthal Instituut.

Dit was in sterke mate het gevolg van de visie van de leerplanvoorzitter *André Van der Spiegel* en van een paar *Leuvense commissieleden* als prof. *Lieven Verschaffel*. Binnen de leerplancommissie lager onderwijs slaagde ik er nog gelukkig in om hun keuze voor contextuele en constructivistische wiskunde à la Freudenthal instituut in te dammen; maar binnen de leerplancommissie voor de eerste graad s.o. botsten ze op te weinig tegenstand.

In die tijd was de constructivistische en contextuele wiskunde in de mode in Nederland, de VS ... Op een wiskundecongres in de VS in 1994 werd toen zelfs de pedagoog *Paulo Freire* voor de kar van de constructivisten gespannen - voorheen ook al *Jean Piaget*. *Piaget* die eerst als boegbeeld van de formalistische en hemelse *New Math* fungeerde, werd merkwaardig genoeg later plots het boegbeeld van het andere extreem, de aardse, constructivistische en contextuele wiskunde. De voorzitter van de leerplancommissie wiskunde *André Van der Spiegel* was aanwezig op dit congres en vertelde er achteraf heel enthousiast over.

De *Brusselse wiskunde professor Stefaan Caenepeel* was allerminst enthousiast over de vernieuwing van het wiskundeonderwijs bij de invoering van de nieuwe eindtermen/leerplannen van 1997. In een brief die hij in 2001 naar *Onderwijskrant* stuurde, schreef hij: "De eindtermen voor wiskunde zijn bijzonder mager. Het is een minimum minimum. Ik vrees voor het niveau van het wiskundeonderwijs." Ook de docenten wiskunde van ons regentaat getuigden dat zowel de eindtermen als de nieuwe leerplannen tot een niveaudaling zouden leiden. Dat was ook de mening die we meermaals in *Onderwijskrant* neerschreven. Op de VRT-radio betreurde de *Leuvense prof. em. Alfred Warrinnier* begin mei 2008 dat het extreem van de 'moderne wiskunde' gewoon vervangen werd door een andere extreme visie, deze van de constructivistische 'fuzzy mathematics'.

Marie-Claire Deleersnijder, voorzitter Vlaamse Vereniging voor Wiskundeleerkrachten, getuigde in 2006: "De didactische methode is gewijzigd, men spreekt nu van 'contextonderwijs'. Als leerkrachten worden we gestimuleerd om wiskundeoefeningen te betrekken op actuele, concrete situaties. Minder abstracte theorie dus. Dat maakt dat b.v. 'bewijzen' minder goed gekend zijn. En mede doordat de leerlingen tegenwoordig bij zowat elke toets een rekenmachine of hun formularia mogen gebruiken, zijn ze minder goed in hoofdrekennen en rekenvaardigheid. Ook analytische meetkunde komt niet meer in elk wiskundeprogramma voor" (In: *Marjan Justaert, Vlaamse scholieren struikelen over maaltafels en sukkelen met dt-regels*, DM, 6.12.06). Net zoals zo-

velen had de voorzitter blijkbaar problemen met te veel 'contextwiskunde' e.d.

Andere termen hiervoor zijn *fuzzy maths*, *everyday-maths*. Men spreekt ook over 'gesitueerde wiskunde' en *situations-problèmes* in het Frans. In Nederland krijgt het Freudenthal Instituut veel kritiek met zijn alledaagse en constructivistische contextwiskunde. *Everyday Mathematics* en *situations-problèmes* zijn soms wel eens leuk, maar het conceptuele, de abstractie en de wiskundetaal worden daardoor naar de achtergrond gedrongen, zodat niemand meer echte wiskunde kan leren en inzetten in de meest uiteenlopende toepassingsgebieden. Ook in Frankrijk, de VS, Canada ... is er veel kritiek op dat soort wiskunde. Op de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen' vermeldden we een aantal tegenvallende evaluatiestudies.

In een *Knack*-bijdrage van 7 juni 2017 stelden de wiskunde-professoren *Ann Dooms* en *Paul Igodt* dat het niet goed gaat met het vak wiskunde in het secundair onderwijs. De niveaudaling zou ook volgens hen grotendeels te wijten zijn aan de constructivistische perspectiefwisseling in de eindtermen en leerplannen. *Paul Igodt* stelde: "Er is veel veranderd in het secundair onderwijs. De groeiende aandacht voor vaardigheden is ten koste gegaan van kennis en inzicht. Het wiskundeonderwijs is een van de voornaamste slachtoffers."

Ann Dooms poneerde: "De klemtoon in het wiskundeonderwijs verschoof steeds meer naar het praktisch toepasbare. Het mag vooral niet te abstract worden. Als we maar genoeg toepassingen maken die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen," zo luidt de redenering, zullen ze het vanzelf snappen. Ook stellingen bewijzen is haast uit den boze. Dat is een vergissing. Daarmee laat je vooral ook de sterkste leerlingen in de kou staan, de meisjes en jongens die echt honger hebben naar wiskunde. In polyvalente opleidingen zoals chemie, biologie en computerwetenschappen, waarin wiskunde een belangrijke steunwetenschap is, zien we dat studenten uit een sterke aso-richting daar vroeger weinig of geen moeite mee hadden. Tegenwoordig is wiskunde voor hen een echt struikelblok." Ze wees ook op de gevolgen van het tekort aan leraren wiskunde.

In de commissie onderwijs van 15 juni 2017, wierp *Ann Brussee* op dat de niveaudaling vermoedelijk een gevolg was van de leerplannen wiskunde. Minister *Crevits* repliceerde: "De kritiek van de twee professoren in het *Knack*-interview is inderdaad scherp en kan de bevoegde pedagogische begeleidingsdiensten ongetwijfeld inspireren wat de (gecontesteerde) didactiek betreft."

1.3 Gemeenschappelijk leerplan 1ste graad & eenheidsdenken in 2de graad

te gemakkelijk voor sterke, te moeilijk voor zwakke

Jammer genoeg werden op de koop toe de gedifferentieerde A-en B-leerplannen in 2009 vervangen door een gemeenschappelijk leerplan, dat te gemakkelijk was voor de sterkere leerlingen en te moeilijk voor de zwakkere leerlingen. De koepel wou hiermee vooruitlopen op de verhoopte invoering van een brede eerste graad. Ook dit leidde tot een niveaudaling.

Bij de bespreking van de tegenvallende eindtermen-evaluatie eerste graad in 2010 waren veel leerkrachten ervan overtuigd dat de nieuwe eindtermen en leerplannen een belangrijke oorzaak waren van de tegenvallende resultaten. Ze vreesden tevens dat de invoering van het gemeenschappelijk eenheidsleerplan van september 2009 tot een verdere niveaudaling zou leiden. In het verslag van de studiedag over de eindtermtoets eerste graad lezen we: *“Veel deelnemers aan de studiedag pleiten voor een grotere opsplitsing van de 1ste graad voor wiskunde. De gemeenschappelijke 1ste graad en het eenheidsleerplan houden te weinig rekening met de verschillende noden en talenten van de leerlingen en wordt daardoor utopisch bevonden. Zowel de zwakste als de sterkste leerlingen vallen nu teveel uit de boot.”*

Omtrent de invoering van het gemeenschappelijk leerplan van 2009 schreef leerplanvoorzitter André Van der Spiegel op 14 april 2008 in de krant *“De Morgen”* dat er een nieuwe en gemeenschappelijke versie van het leerplan zou worden ingevoerd en dat dit leerplan nog lichter en minder abstract zou uitvallen dan de eerste versie.”

Eenheidsdenken in 2de graad: minder wiskunde

Moons wijst in de al gesignaleerde opiniebijdrage ook op de *afname van het aantal wiskundelessen in de 2de graad*. Hij waarschuwt er ook voor dat in de lopende onderwijshervorming nog enkele cruciale haken en ogen zitten waarbij de daling alleen maar zal doorzetten.

Moons stelde: *“De sterke daling van onze wiskundige kopgroep tussen 2003 en 2018 loopt ook griezelig parallel met het terugdringen van de plaats van wiskunde in het s.o.. PISA wordt afgenomen bij 15-jarigen, doorgaans leerlingen uit het derde of vierde middelbaar, Laat het net in die graad zijn dat de voorbije twintig jaar stevig aan de studierichtingen is getornd. Gevolg? De wiskundig sterke richtingen deemsterden weg. In 2021 dreigen ze zelfs hele-*

maal te verdwijnen als de hervorming van het secundair onderwijs begint in het derde middelbaar.

Dat zit zo: tot 2002 kon je in de tweede graad nog kiezen voor pakweg Latijn-wiskunde of Latijn-moderne talen. Het waren de ministers Luc Van den Bossche en Marleen Vanderpoorten die die richtingen afschaften en tot Latijn herleidden. Hetzelfde gebeurde met economie en wetenschappen. De reden? De studiekeuze moest zo veel mogelijk worden uitgesteld tot latere leeftijd. Veel leerlingen zouden later spijt hebben van gemaakte keuzes en een doorgedreven specialisatie zou pas in de derde graad van het secundair onderwijs opportuun zijn. Dat eenheidsdenken leefde al in het begin van dit millennium heel sterk in het Vlaamse onderwijs.” In 1995-1996 kwam er al kritiek op die ingreep van het duo Van Den Bossche-Monard.

Veel scholen en koepels gaven zich echter niet zomaar gewonnen en voerden op eigen initiatief een tweesporenbeleid in, met vijf of vier uur wiskunde per week. Dat bestaat tot vandaag. Het gaat niet zomaar om een uurtje meer. Jongeren met een talent voor wiskunde zitten samen, en er is een grotere en ambitieuzere aandacht voor verdieping en abstractie. De differentiatieoptie is ook niet bepalend: ook leerlingen met vier uur kunnen doorstromen naar de wiskundige richtingen in de derde graad, hoewel dat in de praktijk zelden gebeurt.

Ook dit tweesporenbeleid, dat in essentie maar een afkooksel is van de vroegere richtingen Latijn-wiskunde, economie-wiskunde en wetenschappen-wiskunde, dreigt helemaal te verdwijnen in het hervormde secundair onderwijs. De hervorming voorziet opnieuw geen specialisatie in talen of wiskunde in de tweede graad, en het is onwaarschijnlijk dat de onderwijskoepels nog ruimte vinden voor differentiatie op het vlak van wiskunde. Laat de PISA-resultaten een wake-upcall zijn om die historische fout niet te maken. Met enkele kleine veranderingen aan de hervormingsplannen kunnen we de kopgroep blijven bedienen, onze kenniseconomie voeden en de negatieve trend keren. Waar wachten we op?”

2 Leerplan eerste graad 1997 : nefaste invloed constructivistische/realistische wiskunde

De Leuvense professoren Lieven Verschaffel, Dirk De Bock en Dirk Janssens loofden in 2003 de nieuwe eindtermen en leerplannen 1ste graad van 1997/98 waaraan ze hadden meegewerkt (*Het succes van de nieuwe wiskunde*. In: Tijdschrift Karakter, Leuven, 2003). Ze wezen vooral op de invloed van de constructivistische wiskunde van het Nederlandse Freudenthal Instituut. De professoren schre-

ven: "In de eindtermen en leerplannen die vanaf 1997 werden geïmplementeerd in de eerste graad secundair onderwijs opteerde Vlaanderen resoluut voor de nieuwe basisfilosofie van het wiskundeonderwijs: het realistisch wiskundeonderwijs à la Freudenthal Instituut."

In de 2009-versie van het gemeenschappelijk leerplan wiskunde katholiek onderwijs worden de zegeningen van de *nieuwe wiskunde* beschreven als volgt: "Het denken over het leren van wiskunde was geëvolueerd. De 'constructivistische' leeropvatting stelt dat kennis beter actief geconstrueerd wordt door de lerende. Kennis kan niet zomaar passief overgedragen worden. Het gaat om een proces van structureren en generaliseren van de eigen ervaringen. Wiskundevorming biedt meer dan een voltooid bouwwerk van objectieve, abstracte, formele kennis. Steeds meer mensen kunnen wiskunde toepassen, ook als ze niet beschikken over de nodige vaardigheid in de rekenalgoritmen."

Een actuele denkwijze over wiskundevorming gaat uit van competenties. Het gaat om een breed geheel van vorming, aansluitend bij een aantal algemene competenties en de constructivistische gedachte dat leerlingen best zelf die competenties ontwikkelen. In de vorming worden de verschillende aspecten van kennis, vaardigheden, attitudes en opvattingen geïntegreerd. Kennis wordt beter verworven doorheen een actief leerproces en dus is het geïsoleerd werken aan kennisverwerving niet verantwoord. In de basisschool hebben leerlingen veelal kennis gemaakt met 'hoeken- en contractwerk' en andere vormen van activerend of begeleid zelfstandig leren. Ook in het secundair onderwijs moet het leren vertaald worden in aangepaste en activerende werkvormen." Heel merkwaardig ook dat men verwees naar het hoekenwerk in het basisonderwijs.

In de klaspraktijk is het wel niet zo'n vaart gelopen. Die mooi klinkende theorie kan men vooreerst niet zomaar in de praktijk omzetten; en veel leerkrachten probeerden ook waar mogelijk wat lippendienst aan het leerplan te bewijzen. Zo kon de niveaudaling nog wat ingeperkt worden.

In *Onderwijskrant* betreurden we vanaf 1997 dat de leerplanopstellers er op aanstuurden om nieuwe richtingen uit te gaan die in Nederland en elders al sterk gecontesteerd werden: constructivistische methodiek, minder rekenvaardigheid, tegelijk minder abstracte en vakdisciplinaire benadering, meer werken vanuit concrete contexten en met algemene competenties.

De uitspraak 'Steeds meer mensen kunnen wiskunde toepassen, ook als ze niet beschikken over de nodige vaardigheid in de rekenalgoritmen', wees er ook op dat de leerplanontwerpers de rekenvaardigheid weinig belangrijk vonden. De nieuwe richtingen die in de eindtermen en leerplannen van 1997/2009 beschreven worden, zijn zaken die in veel landen verantwoordelijk geacht werden voor de niveaudaling en malaise. In de VS werd de niveaudaling grotendeels toegeschreven aan de invoering van de constructivistische 'Standards' van 1989. Het leidde er tot een math-war. Ook in andere landen was en is dit het geval.

33 jaar geleden schreven we al in *Onderwijskrant* dat de constructivisten het sociocultureel karakter van de wiskunde als vakdiscipline, het aspect 'cultuuroverdracht' en de maatschappelijke en economische waarde minimaliseerden. Een andere kritiek luidde dat omwille van de beperkte leertijd het ook niet haalbaar is dat iedere leerling zijn wiskundekennis (her)uitvindt (Raf Feys, *Nationaal plan voor het wiskunde onderwijs*, *Onderwijskrant* nr. 48, 1987). Maar we konden blijkbaar leerplanvoorzitter *André Van der Spiegel* en prof. *Lieven Verschaffel* niet overtuigen. Binnen de leerplancommissie voor het lager onderwijs konden we hen nog wel intomen, (zie volgende bijdrage), maar binnen de leerplancommissie voor het s.o. was er blijkbaar te weinig weerstand.

Veel kritiek op wiskundevisie in leerplan

Eind 2007 stuurde de *Gentse prof. Henri Verschelde* een brief naar *Onderwijskrant* waarin hij niet enkel zijn beklag deed over de beperktere wiskundige voorkennis van de studenten, maar ook wees op het dubieuze karakter van de constructivistische leertheorie. *Verschelde*, een van onze eminentste wetenschappers, schreef: "Geachte *Onderwijskrant*-mensen, uw visie op degelijk onderwijs en uw kritiek op het constructivisme worden volledig gesteund door mensen met gezond verstand en met enig inzicht in hoe de realiteit werkelijk in elkaar zit. Als wetenschapper verbaast het me iedere dag opnieuw welke larie sommige onderwijskundigen als 'wetenschappelijke theorie' de wereld durven insturen."

Ook op het congres van de VVWL (Blankenberge, 30.06.08) viel analoge kritiek te beluisteren.

In de context van ons O-ZON-pleidooi voor herwaardering van basiskennis en -vaardigheden en tegen de niveaudaling, kregen we in 2007 opvallend veel respons van leraren en professoren wiskunde. We vermelden een paar reacties. Prof. *Stefaan Caenepeel* (VUB) schreef ons: "Aan de universiteit on-

dervinden wij dat in enkele jaren zowel kennis als vaardigheden wiskunde van beginnende studenten sterk zijn achteruitgegaan. Ik heb het dan wel over echte vaardigheden, zoals bijvoorbeeld het optellen van breuken, opgaven over rechthoekige driehoeken. Het zogenaamde vaardigheidsgerichte onderwijs leidt niet alleen tot minder kennis, het leidt ook tot minder vaardigheden. De leerlingen kennen niets, maar kunnen ook niets. In Nederland heeft men dat al lang ondervonden.”

Carolien Van Saam van de Leuvense wetenschapsfaculteit, betreurde in een bijdrage in *De Morgen* van 14.03.07: “Onze eerstejaars wiskunde krijgen b.v. een vak 'bewijzen en redeneren'. Vroeger kon iedereen b.v. een bewijs opstellen. Nu missen ze de precisie om iets op een wiskundige manier uit te schrijven. Net zoals andere universiteiten organiseert de KU-Leuven overigens al jaren cursussen wiskunde om het niveau van startende studenten bij te spijkeren. Zelfs aan praktijkgerichte hogescholen kunnen ze over het probleem meespreken.”

Jacques Peeters van de Hogeschool Antwerpen stelde: “In onze kennisgerichte richtingen, zoals industriële wetenschappen, is bijspijkeren aan de orde” Annick Eelbode getuigde: “De UGent organiseerde in december een rondvraag bij de professoren uit de eerste bachelor. Opvallend: “de proffen klagen er zelfs vooral over dat de studenten vooral minder kunnen”.

In 2010 participeerden we op een studiedag van de faculteit wiskunde UGent aan een sessie over de gebrekkige wiskundekennis van instromende studenten. Het gaat niet enkel om kennis van merkwaaardige producten e.d., maar ook om elementaire wiskundekennis. We beluisterden ook een bijdrage van de Nederlandse prof. Jan van de Craats over de grote tekorten inzake wiskundige vaardigheden en kennis bij de overgang naar het hoger onderwijs. Ook in Gent worden 20 van de 60 studiepunten van het eerste jaar geïnvesteerd in het bijwerken van elementaire wiskundekennis.

3 Het verbeteren gevecht van de wiskundeleraar

Passages uit bijdrage in *De Tijd* 7 december j.l.

Leraar Vanweddingen stelt: ‘Ik heb vanmorgen al alle artikels over PISA gezien. En ik heb gelezen dat Ben Weyts het allemaal gaat oplossen.’ Geen enkele leerkracht is verrast door de slabakkende Vlaamse prestaties voor PISA.”

“Wie de teloorgang voor wiskunde wil begrijpen, moet de zaken ruimer bekijken, zegt Didier Deses, die wiskunde geeft in het Atheneum van Koekelberg. ‘In wiskunde en andere vakken waarin taal niet centraal staat, mogen we geen punten meer aftrekken voor taalfouten. Dus daalt het taalniveau.

Er gaan meer lessen naar leerlingen bijwerken, tijd die niet wordt besteed aan het leren. En er komen ook steeds meer eindtermen bij die lessen vereisen: burgerschap, financiële geletterdheid, noem maar op. Het klassieke lessenrooster staat onder druk. Tel al die details op, en je ziet in welke negatieve spiraal we zijn beland.’

‘Ook het schrijvende tekort aan wiskundeleraars is een groot en wat verborgen probleem’, beaamt Filip Moons van de Vlaamse Vereniging voor Wiskundeleraars (VVWL). Hij berekende dat bij de instroom van nieuwe wiskundeleerkrachten die les geven in de eerste vier jaar van het secundair onderwijs amper vier op de tien wiskunde hadden gestudeerd. Voor de derde graad, de jaren waarin de taaiste leerstof wordt gegeven, is zelfs acht op de tien niet juist geschoold. “

De toekomst voorspelt weinig goeds, want in het onderwijs staan veel babyboomers. Er zijn iets meer dan 8.000 leerkrachten die wiskunde geven. Vorig jaar stroomden er 400 uit. En dat is pas het begin. ‘Er komt een enorme pensioneringsgolf op ons af, die vanaf 2022 fors begint te stijgen. Vanaf dan hebben we grofweg 500 nieuwe wiskundeleerkrachten per jaar nodig, zowel masters als bachelors.’ Moons ziet in het lerarentekort een ernstige bedreiging voor onze toekomst. ‘Er zullen steeds minder bevoegde leerkrachten zijn die bij leerlingen het inzicht kunnen aanscherpen, en hen leren in abstracte patronen te denken.’

4 Conclusies: 5 voor 12!

De eindtermen en leerplannen wiskunde eerste graad waren uitgehold en toonden te weinig respect voor de wiskunde als culturele vakdiscipline. Ze zijn al te sterk geïnspireerd door de constructivistische en contextgebonden visie van het Freudenthal-Instituut. In plaats van het eenheidsleerplan waardoor zowel de zwakste als de sterkste uit de boot vallen, zou men best opnieuw een A- en B-versie invoeren. Het eenheidsdenken leidde ook tot minder uren wiskunde voor een aantal leerlingen in de 2de graad, en straks dreigt het met de hervorming nog erger te worden. Ook het tekort aan regenten en licentiaten wiskunde tast de kwaliteit van het wiskundeonderwijs aan.

Dat de onderwijskoepel de voorbije 20 jaar de vele kritiek negeerde blijkt ook uit het feit dat de ZILL-verantwoordelijken nog in 2015 in ‘Zin in wiskunde’ (in: school & visie) een pleidooi hielden voor contextueel en constructivistisch rekenen in het basisonderwijs. Na onze kritiek zwegen ze er wel over.

Noot: ook voor vakken als fysica, economie ... propageerde men een ontdekkende, constructivistische aanpak.

Raf Feys , prof. Lieven Verschaffel e.a. over 50 jaar debat & strijd over wiskundeonderwijs op de lagere school

Samenstelling bijdrage: Raf Feys

1 Overzicht van 50 jaar debat

1.1 Bijdrage Verschaffel over wiskunde-debat voorbij 50 jaar & bijdrage Raf Feys

Aanleiding voor dit artikel is een recente bijdrage van de Leuvense prof. *Lieven Verschaffel* over de historiek van het vak wiskunde in ons lager onderwijs. Het gaat om een recente bijdrage van de Leuvense wiskunde-experts Lieven Verschaffel, Dirk De Bock & Wim Van Dooren: *Searching for Alternatives for New Math in Belgian Primary Schools*. (In: *International Reflections on the Netherlands Didactics of Mathematics*, Marja van den Heuvel-Panhuizen Editor, 2019.

Verschaffel en twee Leuvense medewerkers besteden in die bijdrage opvallend veel aandacht aan de strijd van Raf Feys tegen de Moderne Wiskunde en later ook tegen het andere extreem, het contextueel en constructivistisch rekenen van het Freudenthal Instituut. Die laatste visie werd/wordt door Verschaffel gepropageerd en vond ook ingang in de eindtermen en leerplannen eerste graad s.o. waaraan hij meewerkte. Ik slaagde er grotendeels in om die visie buiten het leerplan van de lagere school (katholiek onderwijs) te houden. Maar tot mijn grote verwondering werd die visie recentelijk plots gepromoot door de ZILL-leerplanverantwoordelijken in de bijdrage 'Zin in wiskunde' in 'school & visie, 2015.

Zelf pleit ik al bijna 50 jaar voor de (her)waardering van onze sterke wiskundetraditie lager onderwijs – en tegen de invoering van eenzijdige en extreme visies. Bij de invoering van de 'moderne wiskunde' destijds werd een karikatuur opgehangen van ons wiskundeonderwijs. Dit was later ook het geval bij Lieven Verschaffel. En ook de ZILL-leerplanverantwoordelijken pakten in 2015 nog eens uit met een karikatuur.

In deze bijdrage citeer ik in de punten 2,3 en 4 uitvoerig het gestoffeerde verhaal van Verschaffel en Co over de historiek van het wiskundeonderwijs en over mijn intense betrokkenheid daarbij. Als actieve participant aan het debat en als bevoorrechte getuige plaats ik er tussendoor de nodige aanvullingen en commentaar bij. Ik heb het verder ook over de positieve receptie van het leerplan van 1998 dat ik mede hielp opstellen (zie punt 5). Ten slotte bekijken

we de recente dubieuze wiskunde-visie van de ZILL-architecten van 2015 en hun o.i. onterechte kritiek op het huidige wiskundeonderwijs het klassieke wiskundeonderwijs (zie punt 6). Vooraf schets ik in punt 1 het debat van de voorbij 50 jaar.

1.2 50 jaar debat & stemmingmakerij tegen klassiek rekenonderwijs

De meedogenloze kritiek op ons wiskundeonderwijs in de lagere school startte al 50 jaar geleden. De Brusselse wiskunde-professor *Georges Papy, minister Vermeylen & Co* stelden rond 1970 dat het klassieke wiskundeonderwijs totaal voorbijgestreefd was, dat er nood was aan een totaal ander soort wiskunde, *wiskunde voor de derde industriële revolutie*: de zogenaamde 'Moderne' wiskunde, die in landen als Rusland, Japan ... al tot grote industriële vooruitgang geleid zou hebben.

We maakten een barnumreclame-campagne mee, met wiskundecongressen in chique hotels in Knokke e.d. – volop gesteund door minister Vermeylen. Tegenstanders werden al vlug de mond gesnoerd. In het klimaat van neomanie van de late jaren 1960 – cf. de invoering van het Vernieuwd secundair onderwijs – lieten ook heel wat begeleiders en verantwoordelijken binnen de onderwijskoepels zich al vlug tot de *New Math* verleiden.

Op 1 september 1973 – dus bijna 50 jaar geleden – waarschuwde ik op het VLO-startcolloquium voor het invoeren van de *Moderne wiskunde* in het lager onderwijs. (VLO = Vernieuwd Lager Onderwijs). Ik stelde dat de *formalistische & structuralistische Moderne Wiskunde* niet interessant was voor het lager onderwijs. Ik wees er ook op dat ons lager onderwijs een sterke traditie kende. Op de eigen oefenschool en op stagebezoek had ik dan ook al veel degelijke lessen wiskunde bijgewoond. Ik wees er ook op dat uit de interdiocesane en kantonnale proeven voor 12-jarigen uit de jaren 1960-1970 bleek dat dat de leerresultaten van een vrij hoog niveau waren.

Ik publiceerde in 1974 mijn eerste kritische bijdrage over *Moderne Wiskunde* in het tijdschrift *Persoon en Gemeenschap* (27 jg., nr. 3, p. 122 e.v.). Sindsdien publiceerde ik er tientallen in *Onderwijskrant*, *de Praktijkids voor het basisonderwijs*, enz.

In mijn bijdragen en boeken over het wiskundeonderwijs sloot ik me de voorbije decennia in sterke mate aan bij onze sterke wiskundetraditie - aangevuld met een paar recentere invalshoeken: zie b.v. *Rekenen tot honderd, Meten en Metend Rekenen, Meetkunde – uitgeverij Wolters-Plantyn*. Het is ook die visie die ik als lerarenopleider verkondigde.

Met mijn wiskundecampagne '*Moderne wiskunde; een vlag op een modderschuit*' van 1982 slaagde ik er in af te rekenen met de *formalistische en te abstracte moderne wiskunde*. Meteen was het debat geopend en het wiskundetij grotendeels gekeerd. In de late jaren 1980 kregen we echter al vlug af te rekenen met pleidooien voor de invoering van het andere extreem, de *aardse/contextuele/realistische wiskunde* en de ermee verbonden constructivistische/ontdekkende methodiek van het Nederlandse Freudenthal Instituut en de *Amerikaanse Standards*. Ik bestreed vanaf 1987 die extreme visie – ook bij de opstelling van de eindtermen van 1996, en met succes bij de opstelling van het leerplan wiskunde (katholiek onderwijs) van 1998.

1.3 Overbodige wiskunde-oorlogjes?

1+1=2 zou je denken, maar de voorbije decennia bleek dat ook wiskunde een vrij controversieel vak is, een vak dat onderhevig is aan modes. Wiskunde in ons lager onderwijs kent m.i. al heel lang een sterke traditie. Kinderen die onze lagere school verlieten – ook al in de eerste helft van de 20ste eeuw – konden goed rekenen. De klassieke didactische aanpakken waren veelzijdig en bleken ook effectief. Maar de voorbije 50 jaar werd het klassiek rekenen geregeld in vraag gesteld. Dat leidde in de VS, in Nederland en in veel andere landen tot wiskundeoorlogjes die ook op vandaag nog niet beslecht zijn. Ook in Vlaanderen maakten we sinds 1970 wiskundestrijd mee. Ik nam hier actief aan deel. We slaagden er in om veel vlugger weer wiskunde-rust te bekomen in het lager onderwijs dan in Nederland e.d. het geval was en is. Ook in het leerplan van 1998 dat ik mede opstelde, kwam dit duidelijk tot uiting.

De voorbije 50 jaar werd onze sterke wiskundetraditie dus geregeld in vraag gesteld. Prof. Lieven Verschaffel steunde me destijds in de strijd tegen de Moderne Wiskunde, maar omtrent het alternatief verschilden we van mening. Verschaffel bestemde ons klassieke rekenonderwijs o.i. ten onrechte als mechanistisch en oppervlakkig. Hij sloot zich in sterke mate aan bij de contextuele en constructivistische aanpak van het Nederlandse Freudenthal Instituut. Na de strijd tegen de 'moderne wiskunde van de Brusselse prof. Georges Papy en Co, kreeg

ik nu weer universitaire tegenstanders op mijn wiskundepad: *de Leuvense prof. Lieven Verschaffel, de Gentse professor Gilberte Schuyten, ...*

1.4 Karikatuur van klassieke rekenen en methodiek: mechanistisch & oppervlakkig?

Ik bestreed destijds samen met de Nederlandse prof. Hans Freudenthal de formalistische moderne wiskunde, maar ik betreurde tegelijk dat hij en zijn medewerkers steeds meer een karikatuur ophingen van het klassiek rekenonderwijs. Ik werk momenteel aan een analyse van de wiskundemethodes die in de periode 1900-1975 gebruikt werden in Vlaanderen. Uit die analyse zal duidelijk worden dat de klassieke aanpak geenszins louter mechanistisch/procedureel was. *Er was ook steeds aandacht voor inzichten en gevarieerde toepassingen.* Zo las ik in een publicatie van 1935: *wiskunde is in het Vlaams onderwijs steeds een combinatie van inspiratie (inzicht & toepassingen) en transpiratie (inoefenen, automatiseren van rekenprocedures).*

Opvallend waren ook de vrij moeilijke en uitdagende vraagstukken voor sterkere leerlingen. *Adri Treffers*, een van de kopstukken van het *Freudenthal Instituut*, publiceerde overigens in 2015 een analyse van de wiskundemethodes uit de periode 1800 tot heden en gaf daarin toch toe dat de meeste methodes ook inzicht nastreefden en veel denkvragestukken bevatten (*Adri Treffers, Weg van het cijferen*, 2015). Hij had het o.m. over de methode '*Functioneel rekenen*' van Reijnders, waarvan we de Vlaamse versie begin de jaren 1970 ook gebruikten op onze Torhoutse oefenschool. Die Vlaamse versie was overigens opgesteld door onderwijzers van onze oefenschool o.l.v. collega-opleider Chris de Graeve. Torhoutse lerarenopleiders waren overigens ook al in de jaren 1930-1960 sterk begaan met het wiskundeonderwijs. Zelf heb ik vanaf 1970 die traditie verdergezet. Als pedagoog-lerarenopleider kon ik me destijds nog intens inlaten met de vakdidactiek rekenen, lezen, spellen, wereldoriëntatie, ...

1.5 Karikaturen klassiek wiskundeonderwijs vanwege Freudenthal en Verschaffel

Het Freudenthal Instituut hing jammer genoeg een karikatuur op van het klassiek rekenonderwijs, om dan uit te pakken met zijn verlossend alternatief, het zgn. realistisch wiskundeonderwijs. In 1977 liet Freudenthal zich bij de uitreiking van een eredoctoraat aan de Universiteit van Amsterdam al vernietigend uit over ons rekenonderwijs. Hij stelde: "Het klassiek rekenen vertrekt van een verkeerde mensvisie, van de leerling als een doelmatig te programmeren computer. Het onderwijs dat wij ontwikkelen is door een ander mensbeeld en een andere kijk op wiskunde bepaald – niet als leerstof, maar als menselijke activiteit, aan de realiteit gelieerd, nabij de kinderen, de mens als lerende & onderzoekende" De wiskunde als vakdiscipline en cultureel product was volgens Freudenthal en co niet zo belangrijk. Dus b.v. geen gestandaardiseerde berekeningswijzen meer, ook geen klassiek onderwijs in oppervlakteberekening & klassieke formules meer, maar leerlingen b.v. zelfstandig laten onderzoeken hoeveel auto's op een parking kunnen parkeren. Hij stelde zelfs ooit voor om het vak wiskunde af te schaffen en op te nemen binnen wereldoriëntatie; een soort watertorenwiskunde.

Ook het Nederlands KNAW-rapport waar Lieven Verschaffel aan meewerkte pakte in 2009 uit met een karikatuur. Verschaffel en Co schreven: "Onder traditioneel rekenen verstaat men rekenen waarbij de leraar in de klas één efficiënte standaardmethode om een bepaald type opgaven op te lossen aanreikt (in concreto: het standaardalgoritme) en uitlegt en door alle leerlingen intens laat inoefenen tot ze het beheersen. (Feys: voor b.v. $72-25$ leren we dan eerst $72-20 = 52$; en volgende stap is dan $52-5=47$).

Centraal staat steeds het individueel en op papier inoefenen van de door de leraar gedemonstreerde methode en uitgelegde standaardaanpak voor de betreffende opgave. Er is geen plaats voor gevarieerde en flexibele strategiegebruik.

(Feys: Het Freudenthal Instituut vertrekt veelal van een context als ik moet met de auto 72 km afleggen, ik heb er al 25 afgelegd, hoeveel moet ik er nog afleggen. Door de context en het gebruik van de getallenlijn worden de leerlingen dan toch in de richting van 1 bepaalde berekeningswijze geleid: $25+5=30$; $30+10=40$; $40+10=50$; $50+10=60$; $60+10=70$; $70+2=72$ en dan moet men nog achteraf de tussenuitkomsten optellen. Dit is een al te omslachtige berekeningswijze.)

Het klassieke rekenen gaat ervan uit dat juist als gevolg van dat oefenen ook het begrip van - en inzicht in de geleerde kennis en vaardigheden vanzelf ontstaan en toenemen. Voor concreet materiaal en contexten is er een beperkte plaats.

(Feys: in klassiek rekenonderwijs brengt men ook inzicht in bewerkingen aan, maar dit betekent niet dat je eindeloos autobusje met opstappen en afstappen moet spelen om duidelijk te maken wat optellen en aftrekken betekent.)

Pas als het niveau van vlotte beheersing van de standaardprocedure is bereikt, is er ruimte voor contexten, namelijk als toepassingen achteraf van het geleerde concept." (KNAW-Commissie rekenonderwijs op de basisschool, KNAW, 2009.) Een terechte reactie op deze laatste uitspraak luidde: "Alsof leerlingen die klassiek rekenonderwijs krijgen, zonder focus op realistisch rekenen, 'nooit' contexten aangeboden krijgen en later 'nooit' in staat zijn uit te rekenen hoeveel euro je moet betalen als je drie bananen koopt bij de groenteboer." (Eva Naaijken, Schoolleider Turingschool).

Ik begrijp ook geenszins dat Verschaffel en co ook het klassieke vraagstukkenonderwijs denigrerend beschreven als louter en blind toepassen van standaardprocedures. Een deel van de vraagstukken in mijn lagere schoolperiode (1952-1958) en ook nog jaren later vereisten veel denkwerk, zoveel zelfs dat heel veel leerlingen op vandaag ze niet meer zouden kunnen oplossen. Ik citeer even een moeilijk vraagstuk uit de rekenmethode van P.J. Prinsen van 1820, 200 jaar geleden, een rekenmethode waarvan iets later een Vlaamse versie verscheen: "Een boer gaat met zijn knecht een verdrag aan, om hem iederen dag, wanneer hij werkt, 9 stuivers te betalen; maar integendeel, wanneer hij niet werkt zal hij aan zijn meester voor kostgeld 5 stuivers geven. Na 15 dagen rekenen zij af, en de knecht ontvangt 79 stuivers. Vraag hoeveel dagen hij gearbeid heeft en hoeveel niet?" Sommigen zullen zich ook nog vraagstukken herinneren van twee treinen op een afstand van elkaar van x aantal km en die elk met een bepaalde snelheid naar elkaar toe rijden en we moesten uitrekenen wanneer ze elkaar zouden kruisen.

1.6 Strijd tussen twee visies binnen eindtermencommissie 1992-1993

Samen met Lieven Verschaffel maakte ik deel uit van de commissie die in 1992-1993 de eindtermen wiskunde opstelde en beiden waren we medeopstellers van het leerplan lager onderwijs -1998. Ik schreef in een bijdrage van 2008 in Onderwijskrant: "Als lid van de eindtermencommissie basisonderwijs

(1992-1993) en van de leerplancommissie VVKa-BaO (1993-1995) slaagde ik er in beproefde waarden van het klassieke rekenonderwijs in ere te herstellen en meteen ook de mogelijke intocht van de constructivistische visie van het Freudenthal Instituut af te remmen.”

Bij het opstellen van de eindtermen waren we het vlug eens over het afschaffen van de *Moderne Wiskunde*. De meeste leden pleitten voor het behoud en de herwaardering van het klassieke rekenen aangevuld met een paar nieuwe accenten als de *driedimensionele ruimtelijke voorstelling*. Maar er was ook nog een andere strekking. Binnen die commissie zwaaiden de professoren *Gilberte Schuyten (UGent)* & *Lieven Verschaffel (KULeuven)* met de constructivistische aanpak van de VS-Standards & van het Freudenthal Instituut. Ze pakten ook uit met de slogan dat het bij wiskunde niet gaat om *knowing mathematics* (wiskundekennis), maar om *doing mathematics* (wiskunde-doen!).

Een belangrijke passage in de begeleidende tekst bij de eindtermen wiskunde verwijst expliciet naar deze controverse: “*Sommige commissieleden nemen het standpunt in van constructivistisch/zelfontdekkend leren. Anderen pleiten meer voor een geleid-ontdekkende en uitgebalanceerde benadering. Dit betekent dat volgens de laatste kennis deels wordt aangereikt, de kinderen moeten niet alles zelf ontdekken, maar toch wordt er ook denkactiviteit van hen verondersteld. De leerlingen moeten actief meedenken en vanuit aangereikte perspectieven leren ‘verder denken’. Ook vanuit de vrees dat het ‘zelf ontdekken’ slechts weggelegd is voor de verstandigste kinderen, pleiten deze commissieleden voor meer structurering en voor het voldoende inoefenen en automatiseren van actief verworven kennis en vaardigheden.*”

Merkwaardig hierbij was ook dat prof. *Gilberte Schuyten* in haar lessen aan Gentse pedagogen in opleiding destijds mijn kritiek op de moderne wiskunde afwees, maar tien jaar later plots het andere extreem omarmde. Mijn latere collega Pieter Van Biervliet moest het in 1983 ontgelden omdat hij in de lessen van Schuyten sympathie toonde voor mijn *Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit*.

Als voorstanders van een herwaardering van het klassieke rekenen binnen de eindtermencommissie zorgden we er voor dat in de lijst van concrete eindtermen de invloed van de constructivisten vrij beperkt bleef, dat er een ‘vaststaand en vrij omvangrijk kennispakket’ werd opgesteld – ook al was dit in strijd met de constructivistische uitgangspunten van ‘*doing mathematics*’.

Op een aantal vlakken verloor onze strekking wel het pleit, maar bij de latere opstelling van het leerplan kon ik veel zaken weer rechtzetten. Volgens de eindtermen moeten de leerlingen b.v. geen enkele formule voor de oppervlakteberekening e.d. kennen. De eindtermen maken ook geen onderscheid tussen het gestandaardiseerd berekenen en het flexibel/gevarieerd hoofdrekenen, hechten te weinig waarde aan de klassieke meetkunde en aan het klassieke metend rekenen. In het leerplan is dit wel het geval.

1.7 Leerplan wiskunde 1998: herwaardering klassieke rekenonderwijs en methodiek

Bij het opstellen van het leerplan kreeg ik het gezelschap van twee voorstanders van het *contextueel en constructivistisch rekenen*: prof. Lieven Verschaffel en de voorzitter van de leerplancommissie wiskunde secundair onderwijs André Van der Spiegel. Ik slaagde erin het klassieke rekenen & metend rekenen en de klassieke meetkunde in ere te herstellen. Het leerplan maakt ook een duidelijk onderscheid tussen gestandaardiseerd berekenen en het flexibel/gevarieerd hoofdrekenen. Volgens het leerplan moeten de leerlingen b.v. wel nog formules voor de oppervlakteberekening e.d. kennen. In het hoofdstuk over de methodiek wees ik op het grote belang van expliciete instructie, inoefenen en automatiseren.

De tevredenheid over het leerplan-1998 bij de praktijkmensen, inspecteurs & uitgevers van rekenmethodes was vrij groot. Ook de leerplanverantwoordelijken van de koepel lieten zich eens te meer in 2007 en 2010 heel lovend uit.

Positieve evaluatie leerplan 1998 in 2010

Op 29 september 2010 was er een tussentijdse evaluatiedag van het leerplan katholiek onderwijs in de Guimardstraat met een grote groep begeleiders en lerarenopleiders. Ik was er ook uitgenodigd.

Hier werd opvallend positief geoordeeld over het leerplan en over ons wiskundeonderwijs. We staan even stil bij het verslag van de studiedag opgesteld door *Marleen Duerloo*, toenmalig pedagogisch begeleider wiskunde. Uit dit verslag blijkt vooreerst hoe dit leerplan werd gepercipieerd, en tevens dat het tot grote tevredenheid had geleid bij de gebruikers.

Duerloo schreef: “*De leerplanopstellers gingen er destijds van uit dat Vlaanderen al lang beschikte over een eigen stevige traditie op het vlak van het wiskundeonderwijs. Waar het nu op aankwam was – zoals Raf Feys al in 1987 bepleitte – de goede elementen uit deze sterke traditie, die door de moderne wiskunde onder het stof waren geraakt –*

te herwaarderen, en aan te vullen met waardevolle nieuwe elementen.

De Vlaamse wiskundemethodes en het leerplan hebben een beter evenwicht dan de Nederlandse; er is meer aandacht voor kennis van rekenfeiten, automatiseren en oefenen. Ook meetkunde komt in Vlaanderen meer aan bod. En verder werken we vaker met vaste oplossingsmethodes bij rekenen en vraagstukken. Zo kiest het leerplan VVKBaO bijvoorbeeld ook eerst voor het aanleren van een standaardprocedure bij rekenen en pas daarna voor het leren kiezen van flexibele oplossingsmethodes” (Dag van de wiskunde, verslag in Forum, februari 2011). We voegen er aan toe dat er in ons leerplan ook meer aandacht is voor het traditionele metend rekenen dan in Nederland en dan in onze eindtermen. De eindtermen schraptten de formules voor oppervlakteberekening e.d., wij behielden ze in het leerplan.

Op die studiedag bleek ook de grote tevredenheid van de deelnemers, vooral ook begeleiders wiskunde en een aantal lerarenopleiders. Ook Jan Saveyn, pedagogisch coördinator van de katholieke onderwijskoepel sprak zich heel positief uit over het leerplan (zie punt 5)

In zijn historische analyse geeft Verschaffel wel toe dat vooral het klassiek rekenonderwijs geherwaardeerd werd, maar hij probeert in de recente publicatie van het Freudenthal Instituut tegelijk de invloed van zijn visie op het leerplan aan te tonen; en hierin overdrijft hij m.i. (zie punt 4.2).

1.8 ZILL-leerplanarchitecten opteren in 2015 plots voor contextueel & ontdekkend rekenen

Maar in 2015 lazen we plots in ‘Zin in wiskunde’, (in: school & visie) een publicatie van de nieuwe ZILL-leerplanverantwoordelijken, dat ons wiskundeonderwijs, onze methodes en ons leerplan van 1998 niet deugden. We lazen tot onze grote verbazing dat het huidige wiskundeonderwijs niet echt zinvol is en enkel weezin opwekt bij de leerlingen.

ZILL koos plots voor contextueel en ontdekkend/constructivistisch leren à la Freudenthal Instituut, precies dezelfde extreme visie die we vanaf 1987 met succes bestreden hadden. Het verwonderde ons des te meer omdat er de voorbije 20 jaar enorm veel kritiek werd geformuleerd op zo’n aanpak in het leerplan voor de eerste graad s.o. (zie vorige bijdrage in dit nummer) en omdat dit soort rekenonderwijs in Nederland en in veel andere landen op de terugtocht was. In punt 6 werken we het ZILL-alternatief verder uit.

Ik voelde me genoodzaakt om tegen die stemmingmakerij tegen het huidige wiskundeonderwijs en tegen het pleidooi voor contextueel, ontdekkend en constructivistisch rekenen kordaat te reageren (zie b.v. Onderwijskrant nr. 176 op www.onderwijskrant.be). Met succes blijkbaar. Sindsdien zwijgen de ZILL-verantwoordelijken in alle talen over hun wiskundevisie van 2015. Ik vermoed dat de directies en leerkrachten die nefaste visie niet vlug in de praktijk zullen toepassen. Velen zijn blijkbaar ook niet op de hoogte van die visietekst.

We merkten overigens een jaar later in het nieuwe ZILL-leerplan dat de concrete leerstofpunten ongeveer dezelfde waren als deze van het leerplan van 1998 - en dus ook afwijken van de Freudenthalvisie. De formule voor de oppervlakteberekening van een cirkel sneuvelde wel. Een belangrijk verschil is wel dat de leerstofpunten veel minder aan leerjaren gekoppeld worden - en de leerkrachten nu moeten samenzitten om zelf leerstoflijnen voor hun school uit te tekenen. Dit maakt het opstellen van rekenmethodes per leerjaar ook moeilijk.

1.9 Besluit

In Nederland en tal van andere landen maken we momenteel nog een oorlog over het wiskundeonderwijs mee. In Vlaanderen slaagden we er al meer dan 20 jaar in om terug op het juiste spoor te geraken en voor de nodige rust te zorgen. En de wiskundemethodes hadden veel steun aan de opsomming van de leerstofpunten per leerjaar. Dit leidde ook tot een grote gemeenschappelijkheid van de methodes per leerjaar. Bij overgang naar een andere school met een andere methode waren er geen hiaten.

In 2015 veroorzaakte de bijdrage ‘Zin in wiskunde’ van de ZILL-leerplanarchitecten weer enige beroering. Gezien de tevredenheid over het leerplan van 1998 & de daarin gepropageerde veelzijdige didactische aanpakken hopen we dat de invloed van het ZILL-pleidooi voor contextueel en veel zelfontdekkend leren niet zo groot zal zijn.

Het niet langer koppelen van leerstofpunten aan leerjaren zorgt wel voor de nodige problemen en voor meer werklast. De ZILL-architecten willen ook dat rekenen gekoppeld wordt aan totaliteitsonderwijs, in de lessen verbonden wordt met leerstofpunten uit andere leerdomeinen: een les delen b.v. met ‘delen van het brood’, of de vastenactie ‘broederlijk delen’. We hopen dat de ZILL-propaganda voor zo’n vrije-associatie-totaliteitsonderwijs à la Decroly niet al te veel invloed zal hebben. De recente reacties op de niveaudaling kunnen hier ook toe bijdragen.

2 Prof. Lieven Verschaffel over Feys' verzet tegen Moderne Wiskunde

Ik citeer de analyse van Verschaffel en co uitvoerig en plaats er her en der als bevoorrechte getuige wat eigen commentaar bij.

Een vlag op een modderschuit : 1982

“Hoewel de Moderne Wiskunde sinds het begin van de jaren zeventig al sterk werd bekritiseerd in internationale fora (zie bijv. Kline, 1973), en in Nederland door *Hans Freudenthal*, bleef het binnen de Belgische wiskundegemeenschap opvallend stil. Ongeveer twintig jaar lang (1976-1998) zouden leerplannen basisonderwijs getrouw de *Moderne Wiskunde*, de structuralistische en formalistische aanpak, volgen.

Het is duidelijk dat verschillende wiskundeleraren sceptisch waren over deze aanpak, maar kritiek werd zelden in het openbaar geuit. *In 1982 werd deze stilte plots verbroken door de Vlaamse pedagoog & lerarenopleider Raf Feys*. In de *Onderwijskrant* nr. 24 van april 1982, een onafhankelijk en pluralistisch onderwijstijdschrift, schreef Raf Feys een krachtig pamflet (?). Daarin beschreef Feys uitvoerig de uitgangspunten van de *New Math* – samen met de wijze waarop die werd geïntroduceerd en opgelegd in het lager onderwijs: *Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit, 1982*, 40 pagina's!). In zijn nauwe contacten met de klaspraktijk zag Feys “*geen fascinerende wereld opdagen, maar wel schijnresultaten in schijnrealiteiten; en ook weinig enthousiasme bij kinderen, maar meer verbijstering en wanhoop*” (Feys, 1982, p. 3). (Commentaar: *ik erger me wel aan Verschaffels term 'pamflet': Het gaat om een uitvoerige, een zakelijke en een diepgaande analyse van 40 volle pagina's!*)

Feys beschreef *New Math* als “*bovenbouwwiskunde, als formalistische, 'hemelse' en structuralistische wiskunde die in de eerste plaats ballast betekende voor de leerlingen, d.w.z. een enorme uitbreiding van de programma's, concepten die vaak verkeerd werden begrepen en vlug vergeten, te veel dikdoenerij en mechanisch leren* (o.c., p.6). (

Bovendien creëerde *New Math* een obstakel voor de verwerving van traditionele wiskunde, die hij omschreef als “*praktijkgerichte wiskunde op onderbouwniveau*”. “*De klassieke leerstofpunten werden in het keurslijf van de moderne wiskunde gestopt, de relatie- en verzamelingenleer.*” Feys poneerde in dit verband ook dat “*driekwart van de hervorming de introductie van nieuwe termen en notaties in-*

hield, een formele/formalistische taal die basisschoolleerlingen niet aankunnen en die het aanleren van de klassieke wiskunde en de toepassing van de wiskunde bemoeilijkt” (o.c., p. 8).

Hoewel Feys' publicatie enigszins resoneerde in de Vlaamse pers en de auteur enige steunbetuigingen ontving van academici (bijvoorbeeld van *Leen Streefland* en, staflid van de IOWO, en van *Lieven Verschaffel*, wier brieven werden opgenomen in een volgend nummer van de *Onderwijskrant*), werd zijn standpunt niet algemeen erkend en gewaardeerd. (Feys: *Ik ontving heel veel instemmende reacties van leerkrachten, ouders en persmensen - ook tal van wiskundeprofessoren e.d. steunden mijn wiskundecampagne. Dit was mede het gevolg van de grote aandacht in de kranten. We moesten meteen 1000 exemplaren van de 'Modderschuit' bijdrukken.*)

De verantwoordelijken voor het basisonderwijs wiskunde wikkelden zich in stilte of diskwalificeerden de analyse van Feys als een *beledigende taal van onverantwoordelijke 'doemdenkers'*. Ze probeerden ook de ouders te overtuigen en poneerden “*dat de innovatie van het wiskundeonderwijs een feit was en dat ouders hun geloof in de nieuwe aanpak beter zouden uiten*” (citaat uit een interview van een lid van de leerplancommissie van de katholieke onderwijskoepel *Robert Barbry* zoals vermeld in *Onderwijskrant* nr. 25, p.5.

Welk soort wiskunde voor 5- à 15-jarigen: 1983

Een belangrijk vervolgevenement van het wiskundebat was het colloquium ‘*Welk soort Wiskunde voor 5- à 15-jarigen? georganiseerd in 1983 door de Stichting Lodewijk de Raet*, Bij die gelegenheid konden voorstanders van de *New Math* (o.a. Prof. Roger Holvoet van het Papy-wiskundecentrum, en tegenstanders van *New Math* (Raf Feys en prof. Hans Freudenthal hun standpunt verdedigen.

Uiteraard lokte het colloquium tegengestelde standpunten uit, maar ook sterke ontevredenheid over de huidige situatie. Aan het einde van het colloquium werd opnieuw een oproep tot actie gelanceerd. In de daarop volgende jaren vonden er geen significante veranderingen plaats in het Vlaamse wiskundeleerlandschap.

(Feys: *Toen rond 1989 nieuwe eindtermen werden aangekondigd, wachtte men ook even om een nieuw leerplan op te stellen. De eindtermen kwamen er in 1996 en in 1998 kwam er een nieuw leerplan waarin geen moderne wiskunde meer voorkwam. Ik was zelf 1 van de 3 opstellers van het leerplan van het katholiek onderwijs.*

Bijlage 1: samenvatting van mijn kritiek op de Moderne Wiskunde

Ik reageerde in 1982 op de vele zegeningen van de *Moderne Wiskunde* die destijds door de voorstanders in alle toonaarden werden bezongen. Voor prof. Georges Papy was de M.W. de *'wiskunde voor de derde industriële revolutie.'* T. De Grootte schreef triomfantelijk: *"Waar rekenen voor de kinderen vroeger een zweepslag betekende, werd het voor hen nu een fantastische ervaring in een fantastische wereld"* - Persoon en Gemeenschap, 1981 p. 35-36. Ik voelde me in die tijd geroepen om kordaat te reageren op dat soort uitspraken.

In *'Moderne wiskunde; een vlag op een modderschuit'* van 1982 toonden we vooreerst aan dat de *Bourbaki-wiskunde* niet los gezien kon worden van de *structuralistische en logisch-formalistische trend binnen het wetenschappelijk denken vanaf de jaren 1930*. Het structuralisme als wetenschappelijke methode probeerde in de meest uiteenlopende verschijnselen dezelfde patronen, wetmatigheden, structuren ... te ontdekken.

Ook de Moderne Wiskunde ontwikkelde 'grammaticale', 'omvattende' begrippen en een formeel-logische taal om die te benoemen. Vanuit de formalistische/ grammaticale benadering zag men b.v. in de begrippen *'is evenwijdig met'* en *'is veelvoud van'* eenzelfde grammaticale structuur; bij beide begrippen ging het volgens die benadering om b.v. een geval van *'reflexieve relaties'*: een getal is veelvoud van zichzelf, een evenwijdige is ook evenwijdig met zichzelf - en een reflexieve relatie werd met een 'lusje' voorgesteld.

De uit de werkelijkheid bekende dingen & klassieke leerinhouden (b.v. evenwijdige, hoek, is veelvoud van, vierkant ...) werden in kunstmatig geschapen relaties quasi onafhankelijk van hun betekenis ingezet. Ze waren vooral interessant als elementen van een verzameling of deelverzameling, als doorsnede, als koppel, als een soort relatie, als element in een logische redenering...

Aanschouwelijk en pragmatisch gezien hebben b.v. de begrippen 'evenwijdig' en 'is veelvoud van' niks gemeen. Voor de M.W. hebben beide o.a. gemeen dat het reflexieve relaties zijn. Men probeerde alle begrippen te benaderen en te ordenen met behulp van een formele logica en een soort 'grammaticale' begrippen. De structuralistische benadering bediende zich tevens van de deductieve aanpak en van de formele logica als wetenschappelijke instrumenten.

Ook de klassieke begrippen (optellen aftrekken, is veelvoud van, is evenwijdig met, vierkant, kubus) werden in formele en abstracte taal van de relaties en verzamelingen gestopt.

Zo omschreef het leerplan b.v. een hoek als een koppel van halfrechten met eenzelfde grenspunt. En men leerde een hoek omschrijven als een verzameling van punten gevormd door twee halfrechten (=deelverzamelingen) met eenzelfde grenspunt, die op eenzelfde draagrechte liggen én daarbij ook nog samenvallen. Hoeken werden voortaan verzamelingen punten..., beperkt tot twee benen, georiënteerd, en ze hadden verder geen grootte meer; men mocht ze ook niet langer op elkaar leggen om te vergelijken... Evenwijdigen werden reflexieve, transitieve, associatieve ... relaties, evenwijdig ook met zichzelf en dus voorgesteld met een 'lus', enz.

Ook de kwadraatbeelden als getalvoorstelling mochten plots niet langer meer gebruikt worden. Getallen mochten enkel als puntjes in een verzameling voorgesteld worden, maar zonder visuele structuur. Dit bevorderde het blijven tellen.

Vormleer ontaardde tot een systeem van definities en logisch-hiërarchische classificaties. Men koos dan ook voor een andere volgorde: vertrekkende van de meest algemene figuren (=ruime omvang, arme inhoud) naar de meest bijzondere (rijke inhoud, kleine omvang). Waar vroeger eerst de meer specifieke, rijke en alledaagse figuren behandeld werden (bv. vierkant en rechthoek) met hun aanschouwelijke kenmerken, vertrok men nu van vierhoek, trapezium en parallellogram. Men leerde de kinderen het vierkant omschrijven en herkennen als een bijzonder soort rechthoek, ruit, parallellogram, ... Het vierkant kwam het laatst aan bod. Bij het werken met logiblokken, mocht men ook de termen vierkant, rechthoek, driehoek niet gebruiken, maar enkel tegel, deur en dak: een blok dat niet-dak is, enz.

We kregen zo'n hiërarchische & formalistische classificatie van vlakke en ruimtelijke figuren, in het leerplan van het rijksonderwijs al vanaf het tweede leerjaar

Dit alles leidde tot complicering, tot een sterke uitbreiding van het leerplan & te weinig tijd voor de klassieke benadering ... En al te veel leerlingen moesten na het tweede/derde leerjaar overstappen naar het buitengewoon onderwijs

3 Feys' kritiek op constructivistisch en contextueel/realistisch rekenen

3.1 Verschaffel over mijn kritiek op contextueel en constructivistisch rekenen

"Het 'Realistisch wiskundeonderwijs' van het Freudenthal Instituut kreeg in de late jaren tachtig veel aandacht in Vlaamse academische kringen (Verschaffel, 1987) en in sommige alternatieve scholen (bijvoorbeeld gebaseerd op de Freinet-pedagogiek). Maar de officiële curricula werden nog niet onmiddellijk aangepast.

Sinds het eind van de jaren tachtig werden ook kritische vragen gesteld over de waarde en de haalbaarheid van dat model. Merkwaardig en opvallend genoeg was het weer dezelfde Raf Feys die een centrale rol in deze kritiek speelde.

Feys' kritiek richtte zich onder meer op het gebrek aan voldoende geleide constructie van kennis, op de buitensporige vrijheid die de leerlingen krijgen om hun eigen oplossingsmethoden te construeren, op de beperkte aandacht voor de proces van decontextualisering, op de verwaarlozing van de mechanistische aspecten van het rekenen zoals het gestandaardiseerd berekenen en het automatiseren van de tafels van vermenigvuldiging, op de onvoldoende erkenning van de waarde van wiskunde als cultureel product en vakdiscipline (Feys, 1998).

Bij het vergelijken van nieuwe 'realistische methoden' met de traditionele Vlaamse (pre-New Math) methoden, achtte hij deze laatste superieur aan de eerste (Feys, 1989, 1993). (Noot: In de bijlage bij dit artikel vat ik mijn vele kritieken uitvoerig samen.)

Hoewel niet alle wiskundeleraren in Vlaanderen het eens waren met de kritiek van Feys, heeft zijn kritisch oordeel bijgedragen aan het feit dat met name de extremere elementen en aspecten van de 'realistische' visie niet zijn geïmplementeerd.

Ten tweede en complementair aan het eerste element, bleek uit vergelijkend internationaal onderzoek uit die periode de zeer hoge kwaliteit van het Vlaamse wiskundeonderwijs. Vlaanderen deed het zelfs beter dan Nederland, niet alleen op grote schaal in internationale studies zoals TIMSS, maar ook in enkele kleinschalige vergelijkende onderzoeken waarbij alleen Nederland en Vlaanderen betrokken waren (zie bijvoorbeeld Luyten, 2000; Torbeyns et al., 2000). Deze resultaten verhoogden niet alleen het zelfvertrouwen van Vlaamse wiskundeleraren/onderwijzers, en versterkten ook hun aar-

zeling om een radicalere versie van het Nederlandse 'realistische' model te implementeren.

3.2 Verschaffel over Math Wars in VS, Nederland,....

De negatieve reactie met betrekking tot de waarde van het 'realistische' model van het Freudenthal Instituut, in de late jaren tachtig door Raf Feys in Vlaanderen op gang gebracht, is verwant aan de opstelling van de betrokkenen in de Math Wars die rond dezelfde tijd in de Verenigde Staten ontstonden.

Deze Math Wars verwijzen naar een heftig debat tussen hervormers en 'traditionalisten' over wiskundeonderwijs. Dit debat werd op gang gebracht door de publicatie van het (hervormingsgerichte) curriculum en van de nieuwe evaluatienormen voor wiskunde (de 'Standards' NCTM, 1989), en de wijdverbreide acceptatie van een nieuwe generatie wiskundecurricula geïnspireerd door deze Standards/normen.

De visie van de Amerikaanse Standards had veel gemeen met de Freudenthal-filosofie, met bijvoorbeeld veel aandacht voor zelfontdekkend leren via rijke interacties tussen leraren en leerlingen en tussen de leerlingen onderling, wiskundige verbindingen tussen de verschillende wiskundige domeinen, meerdere en flexibele probleemrepresentaties en oplossingsstrategieën voor bewerkingen als 72-35, een pleidooi om minder aandacht te besteden aan papier-en-potloodberekeningen en geïsoleerde vaardigheden, en een zinvolle integratie van nieuwe technologieën.

Vooraf van de kant van de professionele wiskundigen werd heftige kritiek geformuleerd en zelfs een echte tegenbeweging op gang gebracht. Hierbij werden de zgn. Standards van 1989 verantwoordelijk gesteld voor het dumpen van een aantal traditionele en beproefde waarden uit het verleden, zoals het onthouden van feiten/parate kennis, de automatisering van vaardigheden en het leren via directe & klassikale instructie.

De tegengestelde opvattingen tussen de hervormingsgezinde wiskundedocenten van de NCTM en de traditionalisten vormden de basis van de Math Wars in de Verenigde Staten. De Math War stak later de oceaan over en in Nederland ontstond er ook een verhit debat over de kwaliteit van het wiskundeonderwijs en de didactische benaderingen.

Het debat in Nederland was gepolariseerd tussen 2 groepen die beide gedeeltelijk afhankelijk waren van de (interpretatie van) de resultaten van de PPO-evaluatie-studies

De Nederlandse Math Wars zijn gelanceerd door *prof. Jan van de Craats*, wiskundige aan de Universiteit van Amsterdam en mede-oprichter van de actiegroep Stichting Goed Rekenonderwijs. Vande Craats (2007) verklaarde dat kinderen in Nederland niet langer goed konden berekenen, dat de 'realistische' aanpak chaos creëerde, en dit waar goede wiskunde kalmte en abstractie nodig heeft, en dat standaardalgoritmen (zoals lange deling) en automatismen - volledig verdwenen waren uit het rekenonderwijs in Nederland.

(Feys: Van de Craats prees ook mijn tijdige kritische analyse van de contextuele en constructivistische aanpak van het Freudenthal Instituut en het leerplan wiskunde lager (katholiek) onderwijs van 1998 waarvan ik een van de opstellers was en waarin geenszins gepleit werd voor de Freudenthal-aanpak.)

De medewerkers van het Freudenthal Instituut moesten zichzelf verdedigen en beweerden dat er geen sprake was van een algemene daling van het niveau van rekenvaardigheden en dat Nederlandse kinderen, als gevolg van de realistische aanpak, zelfs beter dan 10-20 jaar geleden presteerden voor een aantal aspecten zoals rekenen in praktische contexten, flexibel hoofdrekenen, schatten, werken met percentages, en dat ze ook een beter conceptueel begrip van getallen en rekenprocedures hebben (Van den Heuvel-Panhuizen, 2010).

En als het regent in Amsterdam, druppelt het in Brussel ... In 2008 publiceerden Feys en Van Biervliet een speciale uitgave van de *Onderwijskrant*, getiteld 'Mad Math en Math War', waarin zij hun lezers informeerden over de Math Wars in de Verenigde Staten en Nederland & een overzicht gaven van hun eigen kritieken (Feys & Van Biervliet, 2008). Het is niet verrassend dat de auteurs ondubbelzinnig het kamp van de traditionalisten kozen: de 'hemelse' (te formele) New Math mocht volgens hen niet vervangen worden door het andere extreem, door de 'aardse', contextuele en constructivistische benadering, met te weinig aandacht voor berekeningen en parate kennis, voor generalisatie en abstractie, en voor wiskunde als cultureel product (wiskunde als culturele vakdiscipline).

Het speciale themanummer, dat ook een bijdrage van Van de Craats bevat, is zeker de moeite van het lezen waard: zie www.onderwijskrant.be, maar

had niet dezelfde sterke impact als het nummer 'Een vlag op een modderschuit' uit 1982. Klachten over dalende opleidingsniveaus zijn van alle tijden, maar de voedingsbodem voor een Vlaamse Math War lijkt te ontbreken. Daarvoor kunnen verschillende verklaringen worden gegeven, maar het belangrijkste is waarschijnlijk dat de Vlaamse realistische wiskunde-variant minder 'realistisch' is dan het Nederlandse origineel. Dit wordt ook gesteld door Feys en Van Biervliet (2008, p. 2) (en gerapporteerd als hun eigen prestatie): "We zijn erin geslaagd om de constructivistische invloed in het basisonderwijs af te remmen."

(Feys: Er kwam in Vlaanderen inderdaad geen wiskunde-oorlog omdat ik tijdig die strekking bestreden had en ook grotendeels buiten het leerplan kon houden. Mijn wiskundeboeken werden ook op een aantal lerarenopleidingen als handboek gebruikt, en waren ook concreter en praktischer dan de publicaties van het Freudenthal Instituut & Verschaffel.

Ik stimuleerde wel zelf het debat in Nederland met b.v. de publicatie van de bijdrage 'Laat het rekenen tot 100 niet in het honderd lopen' van maart 1993 in *Panama-Post*. Mijn kritiek werd niet enthousiast onthaald door *Adri Treffers*, medewerker van het Freudenthal Instituut. Treffers schreef in een reactie dat zijn opvatting in de jaren 1970 wel grotendeels overeenkwam met de mijne; maar hij voegde eraan toe dat hij daarna zijn opvatting had gewijzigd. In mijn boek 'Rekenen tot honderd' (Wolters-Plantyn, 1998, 200 pagina's) publiceerde ik een meer uitgebreide kritische analyse (zie ook bijlage). Het verwonderde me dat het zolang duurde vooraleer ik de steun kreeg vanuit Nederland, waar nochtans al vroeg de zgn. 'realistische' wiskunde werd ingevoerd.)

4 Leerplan 1998: herwaardering klassiek rekenonderwijs & klassieke methodiek

Bedenking vooraf

Verschaffel schrijft dat het leerplan van 1998 en het huidige Vlaamse wiskundeonderwijs eclecticisch is, eerder dan realistisch/constructivistisch à la Freudenthal Instituut. Volgens mij staat in het leerplan de herwaardering van het klassiek rekenonderwijs en van de klassieke methodische aanpakken centraal. De invloed van het contextueel, zelfontdekkend en constructivistisch rekenen al bij al heel beperkt. Het in de praktijk omzetten van de visie van het Freudenthal Instituut in de klaspraktijk bleek overigens ook in Nederland een hachelijke onderneming.

4.1 Getuigenis van Raf Feys: herwaardering klassiek wiskundeonderwijs & -methodiek

Bij de opstelling van het nieuwe leerplan (1994-1997) werd ik bij de start onaangenaam geconfronteerd met een ontwerptekst vol constructivistische & contextuele refreintjes als: *"Het leren oplossen van problemen vanuit contexten moet voortaan centraal staan. De leraar kan geen kennis, inzichten en vaardigheden aanleren, maar stimuleert enkel constructieve leerprocessen. Gestandaardiseerde en dwingende methodieken en procedures moeten vermeden worden. Informele en intuïtieve berekeningswijzen moeten centraal staan."* Dit sloot aan bij de visie van de twee andere commissieleden: *Lieven Verschaffel en de leerplanvoorzitter s.o. André Van der Spiegel.*

Ik heb die ontwerptekst sterk bekritiseerd en in het leerplan zelf treft men die stellingen in geen geval meer aan. In punt 4.2 zal duidelijk worden dat het leerplan inhoudelijk in sterke mate aansluit bij het klassiek wiskundeonderwijs. Dit blijkt overduidelijk uit het hoofdstuk met de leerstofpunten Jammer genoeg kreeg mijn pleidooi voor het opnemen van de regel van drie geen gehoor. Enkel in een opsomming van een aantal ronkende domeinoverschrijdende doelstellingen komen de realistische en constructivistische refreintjes even tot uiting, maar dat zijn hoogdravende formuleringen waar praktijkmensen en opstellers van leermethodes weinig aandacht aan besteedden.

Ik illustreer ook nog even dat het leerplan de klassieke rekenmethodiek herwaardeert. In het leerplan komt b.v. *nergens voor dat de leerlingen hun kennis zelf construeren, contextueel en grotendeels zelfontdekkend leren.* In het hoofdstuk over de methodiek schreef ik in het leerplan o.m. het volgende: *"In het wiskundeonderwijs moeten kinderen veel soorten wiskundige kennis, inzichten, vaardigheden, strategieën en attitudes verwerven. Zo'n brede waaier aan inhouden vereist tevens een groot scala van didactische scenario's. De leerinhoud en de concrete doelstelling die aan de orde is, speelt hierbij een belangrijke rol. Denk maar aan het verschil in aanpak bij het verwerven van inzicht in de tafels en anderzijds bij het automatiseren ervan. De wijze waarop de leerkracht een onderwijsleersituatie aanpakt is verder afhankelijk van de leeftijd en de ontwikkeling van de kinderen."*

We besteedden ook een aparte paragraaf aan het klassieke principe van het stapsgewijs opbouwen van kennis en vaardigheden (= progressief compliceren, voldoende automatiseren en memoriseren) - dit mede om cognitieve overbelasting te voorkomen. De steun vanwege de leerkracht werd er omschre-

ven in termen van 'uitleggen en demonstreren, helpen en leergesprekken opzetten.' We herleidden de rol van de leerkracht geenszins tot deze van een coach. Ook uit de omschrijving van de methodiek bleek dus dat we expliciet afstand namen van het contextueel, zelfontdekkend en constructivistisch leren.

4.2 Verschaffel over nieuwe leerplannen 1998

In de Vlaamse leerboeken wiskunde wordt er in vergelijking met de visie van het Freudenthal Instituut en Nederlandse methodes:

- (a) minder tijd besteed aan de informele, intuïtieve fase om sneller over te schakelen naar abstracte, kortere en formele/gestandaardiseerde procedures;
- (b) er is meer nadruk op oefenen en automatisering;
- (c) vaste oplossingsmethoden en -schema's worden vaker gebruikt bij hoofdrekenen en woordproblemen;
- (d) er wordt ook minder gebruik gemaakt van nieuwe didactische hulpmiddelen en modellen, zoals het rekenrek en de lege getallenlijn. Oudere materialen en modellen, zoals kwadraatbeelden, honderdveld en MAB-materialen, worden vaker ingezet;
- (e) het principe van progressieve schematisering bij het leren cijferen; b.v. delen via aftrekken van happen, wordt minder toegepast dan bij Nederlandse methoden. (Volgens mij uiterst zelden!)

In alle drie de onderwijskoepels verschilden de curricula van 1998 sterk van de curricula uit het New Math-tijdperk. De typische onderwerpen uit die periode (verzamelingen en relaties, logisch denken en de inleiding tot wiskundige structuren), evenals de abstracte en formele geest van de bijbehorende didactische benaderingen, zijn bijna volledig verdwenen.

Eenzijds was er een herwaardering van traditionele onderwerpen en vaardigheden. Opleidingsdoelen verwezen opnieuw naar klassieke wiskundige domeinen zoals getallen, bewerkingen en berekeningen, metend rekenen en meten, en meetkunde. Er werd opnieuw expliciete aandacht gevraagd voor memorisatie, automatisering en inoefenen, elementen die de "rijke Vlaamse traditie" karakteriseerden (zie bijvoorbeeld Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 1998, p.10). Traditionele vaardigheden zoals flexibel hoofdrekenen en cijferrekenen (??) en het oplossen van woordproblemen werden vernieuwd.

(Feys: in het leerplan en in de klaspraktijk werd geenszins gekozen voor het verlaten van het klassieke cijferrekenen en voor het langdradig happend cijferen à la Freudenthal Instituut. In Vlaanderen hebben weinig of geen leerkrachten het happend

cijferen dat Adri Treffers zo belangrijk vond ooit toegepast. En zelfs Nederland nam men er de voorbije jaren afstand van. Men vindt dit terecht geen echt & automatiseerbaar cijferen, maar een soort langdradig hoofdrekenen.)

Het programma van de katholieke onderwijskoepel vermijdt bijvoorbeeld ook met opzet het gebruik van de term *'realistisch wiskundeonderwijs'*. Het spreekt enkel over 'toepassen in zinvolle situaties'.

Bovendien vraagt dit leerplan - in tegenstelling met het realistische rekenen - om eerst aandacht te besteden aan gestandaardiseerde berekeningswijzen en pas daarna aan meer flexibel (hoofd)rekenen.

(Feys: flexibel hoofdrekenen zit volgens mij en volgens het leerplan op de rug van het gestandaardiseerd berekenen: dus eerst 76-20 vlot leren uitrekenen en dan leren inzien dat -19 ook kan berekend worden via -20 en + plus 1. In tegenstelling met het Freudenthal Instituut besteden we in het leerplan ook aandacht aan het klassieke metend rekenen - en niet louter meten, Het klassieke & echte cijferrekenen, aan de klassieke formules voor de berekening van de omtrek, oppervlakte en inhoud. Er is ook meer aandacht voor de klassieke meetkunde en voor klassieke vraagstukken.)

Het *curriculum voor het Gemeenschapsonderwijs* stelde bijvoorbeeld wel op pag. 2 dat "*Wiskunde op de basisschool zich moet richten op de wiskundige realiteit. Het is daarom noodzakelijk om wiskundeonderwijs in een natuurlijke context te plaatsen.*" We lezen verder dat ze willen bereiken dat "*kinderen situaties leren beschrijven die zijn afgeleid van hun eigen leefomgeving in de taal van de wiskunde*" (p. 3).

In het *curriculum voor de gesubsidieerde openbare scholen* (OVSG 1998) lezen we op p. 11 dat "*wiskunde uitgaat van echte problemen, problemen die door de leerlingen zelf als echt worden ervaren*" (Feys: We lezen er ook *dat een leerling zelf zijn kennis construeert*. Maar in het leerplan van het katholiek onderwijs zorgde ik er voor dat zo'n verwijzingen naar de constructivistische aanpak niet voorkwamen.)

In die nieuwe leerplannen veranderde het meetgebied drastisch. Vroeger werd dit onderwerp op een nogal mechanistische (?) manier behandeld, met veel nadruk op herleidingen tussen allerlei eenheden (= onderdeel van klassieke metend rekenen.)

De huidige curricula richten zich ook op het begrijpen van de kenmerken van lengte, gewicht, oppervlakte, enzovoort, en op het meetproces, namelijk

het kiezen van een geschikte eenheid, het vergelijken van de eenheid met het te meten object. Leerlingen worden nu ook meer uitgenodigd om de resultaten van hun meetactiviteiten te visualiseren in tabellen en grafieken. Naast standaardeenheden worden natuurlijke eenheden zoals lichaamsdelen gebruikt om tot een beter meetresultaat te komen.

Feys: ik ga niet akkoord met deze stellige uitspraak van Verschaffel. In het leerplan van het katholiek onderwijs beklemtoonden we nog altijd het belang van het klassieke metend rekenen, klassieke maateenheden en zinvolle herleidingen. We noemden dit gebied dan ook 'Meten én metend rekenen', en niet louter 'meten'. En in de Vlaamse rekenmethodes is dit ook het geval. De zgn. 'realistische wiskunde' hecht weinig waarde aan het klassieke metend rekenen en besteedt ook te veel aandacht aan het werken met natuurlijke maten.

Met betrekking tot het gebied *meetkunde* schreef Freudenthal (1973, p. 403): "*Bij geometrie gaat het om de ruimte waarin het kind leeft, ademt en beweegt. De ruimte die het kind moet leren kennen, verkennen, overwinnen om erin te leven, ademen en er beter in bewegen.*" Uitgangspunt in meetkunde is observatie en ervaring. Leerlingen leren eerst geometrische vormen in vlakken te herkennen door te zien en te doen. Deze ervaringsgeometrie die al begint met kleuteronderwijs komt ook overeen met de Belgische intuïtieve geometrie van het prenieuwe wiskundetijdperk (Vanpaemel & De Bock, 2017), voornamelijk opgevat als een veld waarin u eerst ziet en pas vervolgens formaliseert. (Feys: dit is o.i. ook een al te stellige uitspraak. De klassieke meetkunde staat in de Vlaamse leerplannen en methodes nog steeds centraal, aangevuld met het aspect driedimensionale oriëntatie via blokkenbouwsels e.d.

Een specifieke invloed van het 'realistisch' wiskundeonderwijs in de curricula van 1998 is vooral duidelijk in verschillende aanbevelingen en verduidelijkingen waarin wordt gevraagd om bij voorkeur geometrische concepten in realistische contexten te introduceren.

Naast de doelstellingen met betrekking tot de traditionele inhoudsdomeinen van de wiskunde, introduceerden de curriculumontwikkelaars ook domeinoverschrijdende doelstellingen die betrekking hebben op het verwerven van probleemoplossende vaardigheden en strategieën en op het gebruik ervan in rijke (en toegepaste) probleemsituaties, en die in zekere zin de traditionele cultuur van het oplossen van vraagstukken vervangen (Verschaffel et al., 1998 ; Verschaffel, Greer, & De Corte, 2000). Daarom worden woordproblemen niet langer uitsluitend

tend gezien als een middel om wiskunde toe te passen die net is aangeleerd, maar ook om enkele basisideeën over 'wiskundig modelleren' op het primaire niveau te introduceren. (Feys: Verschaffel toont al te weinig waardering voor het klassieke vraagstukkenonderwijs.)

5 Evenwichtig leerplan 1998 met herwaardering klassieke aanpak

5.1 Grote tevredenheid over leerplan & methodes, lof vanuit koepel & uit Nederland

De overgrote meerderheid van de praktijkmensen waren vrij tevreden met het leerplan wiskunde voor het (katholiek) lager onderwijs van 1998. Sinds het verschijnen van het leerplan vingen we enkel positieve geluiden op – ook vanwege inspecteurs; begeleiders *Jan Saveyn* en *Marleen Duerloo* van de (katholieke) onderwijskoepel, ...

Het verraste ons dan ook ten zeerste dat in december 2015 de ZILL-leerplanarchitecten plots een vernietigende bijdrage publiceerden over ons 'zielig' wiskundeonderwijs - samen met een pleidooi voor eenzijdig constructivistisch, onderzoeksgericht en contextueel rekenen - dat in Nederland tot een wiskundeoorlog leidde. De koepel wou een totaal ander wiskundeonderwijs en formuleerde tegelijk kritieken op de klassieke leerplannen en de per leerjaar opgestelde wiskundemethodes (zie punt 6).

Lof in 2007/2010 vanuit Guimardstraat e.d.

Jan Saveyn, hoofdbegeleider van het (katholiek) lager onderwijs, prees in 2007 eens te meer ons leerplan wiskunde. Hij prees het feit dat er in dit leerplan gekozen werd voor "een evenwicht in het inhoudelijk aanbod en voor eclectisme inzake werkvormen." Saveyn schreef verder: "*In de realiteit van onderwijsleerprocessen en volgens het leerplan is er vooral veel complementariteit van verschillende soorten doelen en verschillende soorten leren. Het praktijkverhaal is er een van 'en...en' en niet van 'of... of'. Dat is ook zo voor de aanpak. Die is én sturend én zelfsturend, met meer of minder leerlingeninitiatief, ... altijd afhankelijk van het doelenpakket dat op een bepaald moment aan de orde is, en van de wijze waarop de leerlingen leren.*"

Op 29 september 2010 was er een tussentijdse evaluatiedag op de Guimardstraat-koepel met een grote groep begeleiders en lerarenopleiders. We lazen in het verslag van Marleen Duerloo, toenmalig pedagogisch begeleider wiskunde veel lof voor ons leerplan. In het verslag lazen we o.a. : "*De leerplanopstellers gingen er destijds van uit dat Vlaanderen al lang beschikte over een eigen stevige traditie op het*

vlak van het wiskundeonderwijs. Waar het nu op aankwam was – zoals Raf Feys al in 1987 bepleitte – de goede elementen uit deze sterke traditie, die door de moderne wiskunde onder het stof waren geraakt – te herwaarderen, en aan te vullen met enkele waardevolle nieuwe elementen." Enzovoort.

Zelf hebben we de voorbije 50 jaar heel veel energie besteed aan het optimaliseren van klassieke inhouden en aanpakken die allang hun deugdelijkheid bewezen hebben. We publiceerden ook veel bijdragen over wiskunde en drie boeken: *Rekenen tot honderd*, *Meten en Metend rekenen*, en *Meetskunde*, uitg. Wolters Plantyn. Vanwege het Verbond van het hoger onderwijs werden we destijds ook uitgenodigd om onze wiskundevisie toe te lichten voor lerarenopleiders. We mochten ons verhaal ook brengen op een studiedag van de CLB-centra. We lichtten ook op tal van plaatsen, het leerplan toe voor leerkrachten en directies basisonderwijs.

Veel lof ook vanuit Nederland

Ook vanuit Nederland kwam er de voorbije 13 jaar opvallend veel lof voor ons leerplan, onze methodes en onze vakdidactische publicaties. De Nederlandse prof. *Jan van de Craats* stelde tien jaar geleden nog in de media dat men zich bij het herstel van de schade die de Freudenthal-wiskunde in Nederland aanrichtte, het best kon inspireren op het Vlaamse leerplan, de Vlaamse leerboeken voor het basisonderwijs en mijn vakdidactische publicaties.

In een brief schreef *van de Craats* mij in februari 2008: "*Ik ben blij dat Vlaanderen nog niet ten prooi is gevallen aan de Nederlandse wiskunde-ellende, ongetwijfeld mede dankzij uw inspanningen!*" Op de BON-website schreef hij: "*Er is een makkelijke oplossing uit het rekendrama. Maak gebruik van de (bewezen) traditionele didactiek. Gebruik boekjes uit Vlaanderen. De klassieke didactiek is ook voor leerkrachten eenvoudiger dan de didactiek van het realistisch rekenen.*" In de krant *De Telegraaf* van 12.02. 2008 lazen we zelfs dat Nederland het best het Vlaamse leerplan en de Vlaamse methodes gewoon kon overnemen. We werkten ook samen met de Noorderburen in hun strijd tegen de constructivistische & contextuele wiskunde van het *Freudenthal Instituut* dat in Nederland een ware wiskundeoorlog uitlokte.

Zelf zorgden we er destijds voor dat de FI-wiskunde niet doordrong in het leerplan van 1998 – ook al stuurden de andere 2 leerplanopstellers hier bij de start op aan.

6 ZILL-wiskunde-visie 2015: pleidooi voor contextueel & ontdekkend rekenen

6.1 Vernietigende kritiek wiskundeonderwijs

Het verbaasde ons ten eerste dat er in het koepeltijdschrift 'school & visie' van eind 2015 plots een vernietigende bijdrage over ons wiskundeonderwijs verscheen - samen met een pleidooi voor een totaal ander soort wiskunde. In de bijdrage 'Zin in wiskunde' werd beweerd dat ons huidig wiskundeonderwijs niet echt zinvol is en enkel weezin opwekt bij de leerlingen.

'Zin in wiskunde' poneerde met grote stelligheid: "Wiskunde is niet uit onze wereld van vandaag en morgen weg te denken. Toch vragen veel leerlingen zich af waarom wiskunde nodig is. Ze vinden wiskunde moeilijk en zien het verband niet tussen het dagelijks leven en de saaie stof. De weezin tegen wiskunde zou kunnen liggen aan de huidige focus op reproductie van feitenkennis en procedures, het 'niet doen' dus... Uit een rondvraag in enkele willekeurige basisscholen blijkt dat amper vier procent van onze leerlingen graag wiskunde doet. Dat wordt niet alleen bevestigd door ons buikgevoel, maar ook door wetenschappelijk onderzoek (?)."

Merkwaardig genoeg vermeldde men die wetenschappelijke studies niet. In Nederland en in tal van studies in de VS, Canada, .. is overigens vastgesteld dat zo' contextuele constructivistische aanpak tot een niveaudaling leidde. Op de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen' verwezen we regelmatig naar dergelijke studies.

'Zin in wiskunde' beweert ook dat ons wiskundeonderwijs mechanistisch is, enkel gericht "op de reproductie van feitenkennis en rekenprocedures." Rekenen is en was in Vlaanderen steeds ook 'Denkend rekenen, rekenend denken' (= naam van vroegere methode).

In onze eigen wiskunde-publicaties en in de sterke Vlaamse wiskunde-traditie werd in de 20ste eeuw steeds een evenwichtige visie gepropageerd die b.v. conceptuele kennis van bewerkingen e.d. combineert met voldoende geautomatiseerde en gememoriseerde parate kennis. Kinderen die in het tweede leerjaar de tafels van vermenigvuldiging memoriseren weten maar al te best wat een vermenigvuldiging is. Parate kennis en het vlot & geautomatiseerd berekenen (= mechanistisch aspect), het inzichtelijk werken en het leren oplossen van vraagstukken zijn drie invalshoeken die elkaar onderling ondersteunen en versterken. Het gaat om een drie-eenheid en om tweerichtingsverkeer, van kennen naar kunnen en

omgekeerd. Het gaat om inspiratie én transpiratie. En hoe jonger de leerlingen zijn, hoe belangrijker het leren vlot (geautomatiseerd) berekenen is.

In de ZILL-publicatie lezen we verder ook "De vriendenboekjes, waar wiskunde staat te blinken als lievelingsvak, zijn zeldzaam. Kinderen vragen zich af waarom wiskunde nodig is." Dat kinderen wiskundetaken lastiger vinden dan b.v. de spelletjes in de les lichamelijke opvoeding e.d. is nogal logisch. Dit beliet niet dat dezelfde kinderen toch wel wiskunde belangrijk vinden, omdat de leerkrachten, ouders en medeleerlingen dit belangrijk vinden en omdat ze zelf het nut ervan al van jongsaf ervaren. Precies ook de ervaring dat men ook lastige taken aankan, leidt tot 'verdiend' welbevinden, dat het gevolg is van inspanningen waarbij obstakels overwonnen worden. Het is vooral via de ervaring dat men b.v. al kan rekenen tot 10 dat een leerling werkelijk zelfvertrouwen en zelfrespect verwerft.

6.2 Verlossend ZILL-alternatief

ZILL propageerde vervolgens als verlossend alternatief een *constructivistische, onderzoeksgerichte, & contextuele aanpak*. Hierbij mag de leerling binnen een zgn. krachtige leeromgeving zoveel mogelijk zelf zijn eigen kennis construeren, zijn eigen berekeningswijze voor b.v. 82-27 uitdokteren - en dit steeds vanuit een alledaagse probleemcontext. Binnen de FI-wiskunde wordt dat vanuit de door de leerkracht opgelegde probleemcontext van een auto die 82 km moet afleggen en er al 27 heeft afgelegd een lange berekening: 27 op de getallenlijn situeren en dan aanvullend met sprongen optellen: $+3 = 30$; $+10 = 40$, enz... En dan achteraf de 7 deeloplossingen nog eens optellen. ... Zo'n onhandige berekeningswijzen met al te veel stappen en tussenoplossingen en via verder tellen, blijven ook te sterk gebonden aan de specifieke context en aan de getallenlijn.

Zin in wiskunde serveerde ook enkele voorbeelden van zogezegd "*conceptuele probleemopgaven binnen contextueel leren, in een krachtige leeromgeving waarin leerlingen zich onderzoeksgericht opstellen.*" We vermelden er een paar; ze zijn volgens mij ver gezocht.

(1) *Leerlingen moeten het verschil zoeken tussen 15 en 8.* Een groepje leerlingen begint met een tekening te maken. Andere leerlingen gebruiken tastbaar materiaal om de bewerking voor te stellen. Een andere mogelijkheid is dat ze de volledige vergelijking $15 - 8 = ?$ als een verhaal concreet proberen voor te stellen. Een vierde groepje maakt ge-

bruik van een getallenlijn, waarop ze de getallen en de uitkomst voorstellen.

(2) *Een onderzoeksgerichte aanpak veronderstelt een grondige oriëntatie op het probleem. In plaats van te focussen op de gegevens leren ze zelf actief vragen te formuleren.* Het vertrekken van foto's helpt bij het formuleren van wiskundige onderzoeksvragen. Leerlingen beschrijven eerst wat ze zien, formuleren daarna vragen en zoeken ten slotte naar een oplossing. Een experiment van juf Katrien in het derde leerjaar: *onderzoeksvragen die kinderen formuleren omtrent plaatje met vliegende zwanen* Hoe snel kan een zwaan vliegen?* Hoeveel zwanen zie je? *Hoeveel zwanen zijn er? *Kan dit?**

Het verlossend alternatief van ZILL is vaag omschreven en de illustraties die ZILL eraan toevoegt komen over als tijdverspilling, gekunsteld en weinig uitdagend. De leerlingen steken er weinig van op. En wat heeft b.v. de vraag 'hoe snel kan een zwaan vliegen' te maken met een plaatje met vliegende zwanen en met wiskunde?

De ZILL-leerplanarchitecten wilden ook de *klassieke* leerplannen en methodes/handboeken afschaffen. We lezen: *'Te vaak fungeren handboeken wiskunde als houvast, zonder dat de professionele autonomie van de leerkracht wordt benut om zelf zinvolle en haalbare keuzes te maken. Leerlingen die oeverloos werkblaadjes invullen, het neemt veel tijd in beslag.'* De wiskunde-opgaven in de methodes zijn in elk geval van een hoger niveau dan de gekunstelde illustraties in "Zin in wiskunde". We begrijpen ook niet dat het alles zelf laten uitzoeken door de leerkracht tot een tijdsbesparing kan leiden. Integendeel! Wiskundemethodes en leerplannen met leerstofpunten per leerjaar blijven heel belangrijk.

6.2 Kritische bedenkingen bij ZILL-visie en wiskunde-alternatief

De ZILL-wiskunde-visie vertoont veel gelijkenis met de constructivistische en contextgerichte *everyday-wiskunde*, van het Nederlandse Freudenthal Instituut. De Freudenthalers illustreren veelal hun 'allegaagse' wiskunde met de (weinig realistische) parkeeropdracht-opgave voor het vijfde leerjaar: *gegeven een parkeerterrein van zoveel op zoveel meter, reken uit hoeveel auto's daar zouden kunnen parkeren.* Formules voor de oppervlakteberekening vinden ze tegelijk overbodig.

In 1987 – al bijna 30 jaar geleden – formuleerden we al onze basiskritiek op het constructivistische en contextuele wiskundeonderwijs van het Freudenthal

Instituut - een eenzijdige aanpak leerinhoudelijk en op het vlak van de werkvormen, met al te weinig aandacht ook voor de systematische en stapsgewijze opbouw (zie uitgebreide kritiek in bijlage).

7 Besluit: 50 jaar inzet en strijd voor degelijk wiskundeonderwijs

De voorbije decennia bleek dat ook wiskunde een vrij controversieel vak is, dat onderhevig is aan modes. De invoering van de 'moderne wiskunde' in 1975 (lager onderwijs) leidde er toe dat er een dosis formalistische bovenbouw-wiskunde/grammatica bijkwam en dat tal van klassieke inhouden en beproefde didactische aanpakken in de verdrukking kwamen. Daarom waarschuwden we al sinds 1973 voor de invoering van de *moderne wiskunde* in het lager onderwijs. Met de campagne 'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit' (Onderwijskrant nr. 24) slaagden we er in 1982 in het wiskundetij grotendeels te keren.

Begin de jaren negentig dreigde echter het extreem van de 'moderne wiskunde' vervangen te worden door het extreem van de constructivistische/realistische wiskunde. We deden ons best om dit te voorkomen - en dit keer met succes. Zo zorgden we er ook voor dat in de lijst van concrete eindtermen de invloed van de constructivisten relatief beperkt bleef, dat er toch een 'vaststaand en vrij omvangrijk kennispakket' werd opgelegd – ook al was dit in strijd met de constructivistische uitgangspunten van 'doing mathematics'. Op een aantal vlakken verloor onze strekking wel het pleit, maar bij de latere opstelling van het leerplan konden we de meeste zaken weer rechtzetten. Het klassiek wiskundeonderwijs werd geherwaardeerd en verder geoptimaliseerd.

De recente uithaal van de koepel naar het wiskundeonderwijs in de lagere school verraste ons ten zeerste. De uithaal staat haaks op de vele lof vanwege de vroegere koepelverantwoordelijken. De invoering van constructivistische en contextuele wiskunde zoals de koepel nu voorstelt, zou net als in Nederland, Québec ... tot een grote niveaudaling en tot een wiskunde-oorlog leiden. Onze kritische analyse leidde er vermoedelijk toe dat de ZILL-mensen achteraf niet meer uitpaktten met hun 'Zin in wiskunde'. Ook uit de reacties op de niveaudaling blijkt dat precies de gepropageerde constructivistische & contextuele aanpak in het leerplan van onze eerste graad s.o. tot een niveaudaling leidde: zie vorige bijdrage.

In vorige bijdrage illustreerden we onze bekommernis omtrent wiskunde in de eerste graad s.o.

Bijlage 1: Kritische analyse contextueel en constructivistisch rekenen

In ons boek *'Rekenen tot honderd'* (Wolters-Plantyn, 1998) en elders maakten we een uitvoerige analyse van de nefaste aspecten van het 'realistisch rekenwiskundeonderwijs'. We vermelden hier enkel een aantal conclusies.

Het Freudenthal Instituut hing vanaf 1980 een karikatuur op van het klassieke rekenonderwijs en bestempelde het ten onrechte als louter mechanistisch. Het was nochtans bekend dat de meeste leerlingen vroeger vlot konden rekenen. Volgens de klassieke vakdidactiek berust degelijk rekenen in het lager onderwijs op inspiratie (inzicht), maar evenzeer op transpiratie (inoefenen, automatiseren en memoriseren, parate kennis).

Kritiek op constructivistische uitgangspunten

Te veel constructie van individuele leerling(en), te weinig wiskunde als cultuurproduct, onderschatting van het socio-culturele karakter en functionele betekenis van de wiskunde.

Te veel respect voor de eigen constructies en aanpakken van de leerling: dit bemoeilijkt het leren van korte en vaste berekeningswijzen, de begeleiding, de verinnerlijking en automatisatie van de rekenvaardigheden.

Te eenzijdig 'bottom-up problem' solving, overbeklemtoning van zelfontdekte en informele begrippen en berekeningswijzen. Dit bevordert de fixatie van de leerling op eigen, informele constructies en primitieve berekeningswijzen.

Kloof tussen idealistische theorie en de praktijk. In een klas met 20 leerlingen is het inspelen op al die individuele denkwijzen en berekeningswijzen niet haalbaar.

Te weinig sturing en structurering door de leerkracht, te weinig 'guided construction of knowledge'.

Te weinig stapsgewijze opgebouwde leerlijnen. Zwakke, maar ook betere leerlingen zijn de dupe.

Contextueel rekenen

De misleidende en kunstmatige tegenstelling tussen realistisch en mechanistisch rekenonderwijs doet geen recht aan de klassieke vakdidactiek; en de term 'realistisch' kreeg alle mogelijke betekenissen (toepassen op realiteit, zich realiseren, enz.)

De sterke kanten van het klassieke rekenen belanden zo in de verdomhoek.

Te veel en te lang 'voor-wiskunde', te lang 'rekenen in contexten' als doel op zich; te veel contextualiseren (context- of situatiegebonden rekenwijzen e.d.), te weinig de-contextualiseren.

Het vakmatig rekenen en het klassiek cijferen wordt ook afgeremd door binding aan een specifieke context. Een voorbeeld. Door de binding van de aftrekking aan een lineaire context b.v. een traject van 85 km, al 27 km afgelegd, hoeveel km moet ik nog afleggen) en aan een berekening op de getallenlijn: wordt het basisinzicht in aftrekken als wegnemen vertroebeld; en stimuleert men de leerlingen om aftrekken eenzijdig te interpreteren als aanvullend optellen: $85 - 27$ wordt dan: $27 + 3 = 30 + 10 + 10 + 10 + 10 + 5$; en achteraf moet men dan nog die vele tussenuitkomsten optellen.

Nog een aantal specifieke kritieken

Het FI onderschat het grote belang van het vlot en gestandaardiseerd hoofdrekenen, het vlot en gestandaardiseerd cijferen, het vlot en gestandaardiseerd metend rekenen en het grote belang van de parate kennis (tafelproducten, formules voor berekening van oppervlakte en inhoud, standaardmaten en metriek stelsel voor metend rekenen ...)

Het inzicht in bewerkingen e.d. is al bij al niet zo moeilijk als de Freudenthalers het voorstellen en vergt (in de lagere leerjaren) veel minder tijd dan het vlot leren berekenen. Voor het begrip optellen en aftrekken moet men niet eindeloos in klas autobusje spelen.

Naast de weg van kennen naar kunnen, is er ook de weg van kunnen naar kennen. Van 'Kunnen naar kennen' was overigens de naam van de Vlaamse methode van Schneider rond 1950.

Vlot, vaardig en geautomatiseerd rekenen en parate kennis is maar mogelijk mits standaardisering en veel oefenen & automatiseren. Het aantal deelstappen moet hierbij zo klein mogelijk zijn omdat het werkgeheugen beperkt is.

De Freudenthalers overbeklemtonen het flexibel hoofdrekenen en flexibel cijferen volgens eigenwijze en/of context- of opgave-gebonden berekeningswijzen. Ze noemen dit ten onrechte 'handig' en beschouwen de andere aanpakken als onhandig en mechanistisch. Ze verzwijgen verder dat zulk flexibel rekenen op de rug zit van het gestandaardiseerd rekenen. Enkel wie vlot -40 kan berekenen, beseft dat hij -39 ook vlot kan berekenen.

Zo worden de klassieke tafels van vermenigvuldiging ook niet meer ingeoeffend en opgedreund en dit in het tweede leerjaar. Ze worden ten onrechte verschoven naar later en er vervangen door flexibele berekeningswijzen op basis van eigenschappen. Leerlingen berekenen dan bijvoorbeeld 8×7 via $4 \times 7 = 28$, $8 \times 7 = 28 + 28 = 56$. Ze maken veel fouten en de berekening vergt te veel tijd.

- De tafels van x worden klassiek in het 2de leerjaar aangeleerd. De meeste leerlingen beseffen ook al in het tweede leerjaar dat 7×8 neerkomt op $7 \times$ een groep van 8. Dit inzicht is voldoende. In Nederland stelt men dit ten onrechte uit.

- *Flexibel eigenschapsrekenen* - als b.v. $8 \times 7 = 4 \times 7 + 4 \times 7$) wordt in de klassieke aanpak pas in hogere leerjaren gepresenteerd en veelal in de context van grotere opgaven als 13×7 waar het toepassen van die eigenschappen een zekere handigheid oplevert.

- Totaal overbodige invoering van het kolomsgewijs rekenen dat de leerlingen zowel in de war brengt inzake het gewone hoofdrekenen als inzake het cijferen dat normaliter ook bij het begin van het derde leerjaar zou moeten starten. Bij het aftrekken met tekorten b.v. wordt het een echte poespas.

*Het klassieke cijferdelen werd vervangen door happend cijferen - herhaald afhalen van happen, een soort langdradig hoofdrekenen, dat de wiskundige Adri Treffers merkwaardig genoeg zo belangrijk vond. Ik stel vast dat het ook in Nederland heel veel kritiek kreeg en nu ook veelal weer verlaten werd.

Besluit

In de jaren 1970 vond ik nog dat de Nederlandse Wiskobasgroep - de voorloper van het latere Freudenthal Instituut enkele nieuwe invalshoeken had uitgewerkt.

Maar van zodra ik merkte dat de WISKOBAS-medewerkers van het Freudenthal Instituut plots kozen voor een constructivistische en contextuele aanpak, en Treffers, Freudenthal ... een karikatuur ophingen van het klassiek wiskundeonderwijs en dat als louter mechanisch bestempelden, nam ik expliciet afstand van zo'n constructivistische en contextueel rekenen dat heel weinig waardering toonde voor de klassieke en beproefde waarden en de klassieke didactische aanpakken als expliciete instructie, automatiseren,

Op het colloquium 'Welke wiskunde voor 5- à 15-jarigen' in 1983 te Brussel, vertelde ik Hans Freudenthal al aan tafel dat ik niet zomaar akkoord ging met zijn kritiek op het klassieke rekenen.

We waren medestanders in de strijd tegen de formalistische moderne wiskunde, maar ik waardeerde veel meer het klassieke rekenen. Ik vond ook dat Vlaanderen een vrij sterke wiskundetraditie in het lager onderwijs kende.

Ik stelde dan ook vanaf 1987 dat het geen zin had om het extreem van de formalistische, structuralistische en hemelse wiskunde te vervangen door het andere extreem: het contextueel/aards en constructivistisch rekenen, dat ook al te weinig respect toont voor wiskunde als vakdiscipline en cultuurproduct. Op een bepaalde moment stelde Freudenthal zelfs voor om wiskunde gewoon op te nemen binnen het leerdomein 'wereldoriëntatie'.

In 1993 schreef *Adri Treffers* in een reactie op mijn bijdrage 'Laat rekenen tot honderd niet in het honderd lopen' in *Panama-Post*, dat zijn opvatting in de jaren 1970 wel grotendeels overeenkwam met de mijne. Maar hij voegde eraan toe dat hij en de andere medewerkers van het Freudenthal Instituut daarna hun opvatting hadden gewijzigd in de richting van het constructivisme.

Docenten Frans KU Leuven en Hasselt slaan begin 2020 alarm en doen concrete aanbevelingen voor het vak Frans

Raf Feys

1 Inleiding

1.1 Eenzijdige leerplannen en taalvisie

In dit themanummer over de niveaudaling stelden we al dat de voorbije maanden n.a.v. PIRLS en PISA de aandacht al te eenzijdig gevestigd werd op de problemen met begrijpend lezen en op de nood aan een specifiek leesoffensief, en al te weinig op de algemene niveaudaling voor de taalvakken en voor tal van andere vakken. Op die wijze probeert men de niveaudaling te minimaliseren. Voor het vak Nederlands gaat het niet enkel over begrijpend lezen, maar over een algemene uitholling van het vak. En de problemen met begrijpend lezen zijn ook mede veroorzaakt door de achteruitgang van het systematisch woordenschatonderwijs en de relative-ring van het belang van het AN. Een apart leesof-fensief is dan ook niet zo zinvol. Het gaat om het totale taalonderwijs, en eveneens om Frans en tal van andere vakken.

In dit nummer van Onderwijskrant wezen we eens te meer op de eenzijdigheid van de leerplannen moderne talen en van erbij horende taalvisie van de koepel van het katholiek onderwijs: zie pagina 20-21. In 1997 publiceerde het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs de tekst '*Visie op het onderricht in de moderne vreemde talen in de leerplannen van het VVKSO*', In de visietekst en in de leerplannen die erbij aansloten werd de communicatieve aanpak verheerlijkt en de klassieke benadering van taalkennis - woordenschat, grammatica, spelling, ... - totaal uitgehold. Ook voor het inoefenen van deelvaardigheden was er al te weinig aandacht. De leerplanvoorzitters stelden o.a.: "*Er is een strikte scheiding van de begrippen 'kennis en vaardigheid'. Het onderscheid tussen kennis en vaardigheid is van zo'n cruciaal belang voor een goed begrip van de vernieuwende visie op het onderricht in moderne talen dat op dit punt geen compromissen kunnen worden gesloten (p. 14). Minimum 60% van de samenvattende evaluatie moet slaan op de evaluatie van de vier communicatieve vaardigheden samen, en een maximum 40% op de evaluatie van vaardigheden met kenniselementen (p. 21).*"

Vandaag 16 januari kregen we een alarmsignaal omtrent de kennis van het Frans vanwege taaldocenten van twee universiteiten, Hasselt en Leuven.

Straks verwijzen we er uitvoerig naar. In dit nummer namen we op pagina 10-11 al een kritisch opiniestuk op van een lerares Frans s.o. Maar het gaat eveneens om Frans in het lager onderwijs. Directrice lager onderwijs *Sofie Tibergijn* repliceerde terecht: "*Ook wij zeggen in het lager onderwijs al jaren dat het fout loopt ! Vroeger gaven we heel goede zinsontleding, plots mocht het niet meer. Tegen de wil van de leerkrachten in. Ook in Frans mocht de nadruk niet meer op correct schrijven liggen, maar daarin hielden wij wel vol en kregen dit bij de doorlichting Frans als focus....omdat we de lat te hoog legden. Tijd voor verandering! Maar veel te laat.*"

1.2 Geen mea culpa vanuit universiteiten die mede verantwoordelijk zijn voor niveaudaling

Inderdaad: ook de recente taaloproepen komen veel te laat! In de oproep die de docenten Frans van de KU Leuven en van de Universiteit Hasselt op 16 januari verspreidden weerklinken precies dezelfde basiskritieken die we al vele jaren in Onderwijskrant ter sprake brachten- al vanaf september 1993 in onze eerste kritische analyse van de ontwerpeind- termen voor Frans en Nederlands. In mei 1993 stuurden we ook met collega's van de Torhoutse lerarenopleiding onze kritiek naar het ministerie.

De voorbije 27 jaar besteedden we er talloze bijdragen en oproepen aan. Binnen onze O-ZON-campagne -2007 was de uitholling van de taalvakken Nederlands, Frans ... een heel belangrijk actiepunt. We betreurden de eenzijdige taalvisies die het Leuvens taalcentrum van Kris Van den Branden en andere taaldocenten de voorbije decennia verkondigden. Het Leuvens taalcentrum van de professoren Kris van den Branden & Koen Jaspaert verspreidde een uiterst eenzijdige taalvisie en kreeg als GOK-Steunpunt in de periode 1991-2010 veel geld van de overheid om die overal te promoten in de scholen. We betreurden tevens ook dat universitaire onderwijskundigen volop de competentiegerichte, vaardigheidsgerichte en constructivistische aanpak propageerden. Het zijn ook die universitaire standpunten die een grote invloed hadden op de eindtermen en leerplannen en op de visie van de taalbegeleiders.

We ontvingen op onze O-ZON-campagne-2007 veel reacties van leerkrachten. We ontvingen er

geen reacties vanuit de departementen Frans/Nederlands/Engels... van de KU Leuven en van de onderwijskundigen; wel een instemmende reactie van taalprofessor Vanneste (UA). We kregen met onze O-ZON-actie zelfs veel kritiek te verduren vanwege docenten Nederlands van de UGent, van neerlandici van de redactie van VONK, van directeurs van de universitaire GOK-steunpunten, van onderwijskundigen als prof. Valcke...

De taaloproepen komen vrij laat en in hun oproepen slaan de universitaire docenten nooit mea culpa. Vaak wijzen professoren zelfs eenzijdig met de vinger naar het zgn. middenkader van koepels, begeleiders, inspecteurs..., en naar de handboeken. Zo kan de oproep van de KU Leuven de indruk wekken dat uitsluitend de leerplanvoorzitters van de taalvisietekst van de Guimardstraat en de leerplannen verantwoordelijk zijn.

De terecht bezorgde docenten Frans verzwijgen dat de ontscholing, de eenzijdige taalvisies, het nivellerende gelijkheidsdenken... vooral ook gepropageerd werden door universitaire onderwijsexperts en universitaire GOK-steunpunten. Waarom hebben docenten Frans/Nederlands ... van b.v. de KU Leuven niet eerder afstand genomen van eenzijdige taal(vaardigheids)visies voor Nederlands, Frans ... die door collega's van hun eigen faculteit verkondigd en opgedrongen werden? Universitaire docenten zijn dus in sterke mate mede verantwoordelijk voor uitholling van de (taal)vakken. Zij hebben ook veel leraars en lerarenopleiders vanuit die visie opgeleid en waren ook vak lid van commissies voor de eindtermen en leerplannen.

2 Docenten KU Leuven: Frans verdient beter!

Concrete aanbevelingen, 16 januari j.l.

Gedetailleerde opbouw van basiskennis

De aan vaardigheden onderliggende basiskennis grammatica en woordenschat Frans moeten geëxpliciteerd worden in een duidelijk gearticuleerde en gedetailleerde opbouw (van het basisonderwijs tot en met het laatste jaar van het secundair onderwijs) en ingebouwd worden in de leermiddelen.

Leerkrachten van de hogere graden stellen vast dat de basiskennis grammatica en woordenschat Frans niet voldoende beheerst wordt door de leerlingen. Die basiskennis moet duidelijk geëxpliciteerd worden en voldoende herhaald (en geëvalueerd) worden doorheen de jaren.

De grammaticale basiselementen komen, zoals de eindtermen dat voorschrijven, allemaal aan bod bij de voorbereiding van de taaltaken maar worden onvoldoende herhaald/ingeoefend/verankerd. Zeker in de 3de graad van het secundair onderwijs wordt al die basiskennis verondersteld 'gezien' te zijn, en

dus ook beheerst te worden, wat niet het geval is. Als die kennis, voor zover die wel al verankerd is na de 2de graad, niet herhaald wordt in de 3de graad, gaat veel, zoniet alles opnieuw verloren.

Expliciete evaluatie van basiskennis

De basisgrammatica en -woordenschat moeten elk jaar opnieuw expliciet geëvalueerd worden tijdens het schooljaar én in de eindexamens.

Leerlingen zijn gewoon geworden aan een systeem waarbij de nadruk te sterk ligt op de vaardigheden (de uitvoering van de taaltaak) en te weinig op de inzet van de onderliggende kennis. Zij worden vaak in grote mate beoordeeld op hun vaardigheden en nauwelijks op hun kennis, en hebben daardoor een fout beeld van hun niveau. Wanneer in het hoger onderwijs wel rekening gehouden wordt met de veronderstelde onderliggende kennis, stellen ze vast dat die onderliggende kennis niet/onvoldoende verankerd is, wat tot grote frustraties leidt.

Leerkrachten zouden dus op het einde van elke graad of bij het begin van elke volgende graad moeten kunnen 'meten' hoeveel van die onderliggende kennis echt beheerst wordt door de grote meerderheid van de leerlingen. Wat beheerst wordt, kan kort herhaald worden; wat niet beheerst wordt, vraagt dan meer tijd en meer oefening. Dat is een investering die in principe afneemt naarmate leerlingen vorderen in het secundair onderwijs, op voorwaarde dat leerkrachten vanaf het eerste jaar opbouwen en remediëren waar nodig.

Kleinere klassen

In het s.o. moeten middelen vrijgemaakt worden voor kleinere klassen voor Frans zodat tijdens de voorziene uren differentiatie naar boven én naar beneden mogelijk is. In kleinere klassen is er meer tijd per leerling voor het systematisch inoefenen van zowel kennis als vaardigheden, en kan er meer gedifferentieerd worden. Zo zullen meer leerlingen de eindtermen halen: zowel de grote groep "gemiddelde" leerlingen die de eindtermen gewoon halen in het huidige systeem, als groepen met specifieke uitdagingen, zoals dyslectici voor wie Frans vaak heel moeilijk is, en leerlingen die door specifieke factoren niet voldoende voorkennis Frans hebben, zoals bv. ex-OKAN leerlingen. Bovendien kunnen leerlingen die goed zijn in Frans in kleinere klassen meer uitgedaagd worden.

Onvoldoende voor het schoolvak Frans moet de schoolloopbaan mee bepalen

In sommige scholen wordt een tekort voor Frans gemakkelijker door de vingers gezien dan een tekort voor andere vakken met hetzelfde aantal lessen. Daarbij komt dat de richtingen moderne talen niet zelden gebruikt worden als vangnet voor leerlingen

die in een STEM-richting zwakker presteren, wat niet de bedoeling kan zijn.

Voldoende lesuren. Zeker geen vermindering van het aantal lesuren

Frans is overduidelijk aanwezig op de arbeidsmarkt maar nagenoeg afwezig in de dagelijkse leefwereld van jongeren. Een vermindering van het aantal lestijden Frans staat haaks op de nood aan betere taalvaardigheid Frans. Gezien Frans amper aanwezig is in de buitenschoolse context van jongeren is het behoud van het aantal lesuren een minimumvoorwaarde. Een vermindering van de lestijden Frans - zoals nu al in een aantal scholen in de eerste graad secundair onderwijs - is niet aan de orde.

Nood aan vakleerkrachten in basisonderwijs (?)

Het niveau Frans in het basisonderwijs is vaak té laag (leerlingen moeten enkel kopiërend kunnen schrijven, Frans wordt soms gegeven door leerkrachten die zelf de taal onvoldoende machtig zijn. Dit probleem stelt zich ook in de 1ste (soms ook nog in de 2de) graad van het s.o.

3 Algemeen vak Frans in eerste jaar in Hasselt

Op 16 januari j.l. vernamen we dat de Universiteit Hasselt vanaf het academiejaar 2021-2022 voor het eerst een vak algemeen Frans zal invoeren in de faculteit economische bedrijfswetenschappen. Volgens de universiteit een noodzaak, omdat de kennis van het Frans bij de studenten die aan de universiteit beginnen "zwaar onvoldoende" is.

Op de VRT-website lezen we: "*Studenten die bij ons aan de universiteit beginnen, beheersen alsmaar minder het Frans*, vertelt hoofddocent aan de faculteit bedrijfseconomische wetenschappen van de UHasselt, *Martine Verjans*. "*Vooraf een gesprek voeren in het Frans valt hen erg zwaar, en dat tot grote ergernis en frustratie van de studenten zelf.*"

"*Studenten slagen wel voor het vak Frans in de derde graad van het secundair onderwijs, maar wanneer ze dan bij ons terecht komen realiseren ze zich dat ze die spreekvaardigheid in het Frans niet beheersen. Nochtans zullen ze later wel bijvoorbeeld een contract moeten kunnen onderhandelen in het Frans*", zegt Verjans. "Daarom voeren we een nieuw vak algemeen Frans in om studenten te helpen de basiskennis van het Frans weer op te halen."

Ook aan de andere Vlaamse universiteiten merken ze dat de kennis van het Frans bij de studenten erop achteruit gaat. "*Dit is een evolutie die al meer dan 10 jaar aan de gang is*", vertelt Nathalie Nouwen van het Instituut voor Levende Talen (ILT)

dat instaat voor de taalvakken aan de verschillende faculteiten van de KU Leuven. "*En die achteruitgang van de kennis van het Frans bij onze studenten is een heel slechte zaak*", zegt Nouwen, "*want op het einde van hun studies leveren we die studenten af aan advocatenkantoren en bedrijven en daar worden wel taalvaardigheid en taalbeheersing gevraagd en we hebben het alsmaar moeilijker om aan die vraag te voldoen. Het is een ongemakkelijke spreidstand geworden*".

Maar hoe is het zover kunnen komen? Martine Verjans van de UHasselt ziet verschillende oorzaken. "Ten eerste is er geen controle op de kwaliteit van de handboeken Frans in het secundair onderwijs", Vaak bieden zij de basisbouwstenen van het Frans erg versnipperd aan. Daarnaast staan directies en leerkrachten sterk onder druk van de ouders. Daardoor durven ze soms geen eisen meer stellen en wordt de lat te laag gelegd."

"Inderdaad, er is werk aan de winkel" beaamt ook *Daniel Leroy*, vicevoorzitter van de Vereniging van de Belgische Leraren Frans, van de Vlaamse gemeenschap, in *De Ochtend*. "*De vaststellingen van mevrouw Verjans zijn terecht.*" Hij juicht het dan ook toe dat men aan de Universiteit Hasselt opteert voor een extra uur Frans. *Zouden de middelen dan niet beter gebruikt worden in het middelbaar onderwijs in plaats van in het hoger onderwijs?* Leroy hoopt dat het "*zijn uitstraling krijgt naar het s.o.*" "Dit is een goede beweging." Laat ons de uren Frans die er nu zijn in het secundair alvast bewaken, zegt hij ook. "Ik snap dat men in de eerste graad leerlingen wil laten proeven van kunst en burgerschap, maar laat dit alstublieft niet gebeuren ten koste van talen."

Bijlage: getuigenis leraar Lefever Johan op fb

Het Talenonderricht Frans is slachtoffer van geëxprimenteerde, te grote nadruk op *vaardigheid*, totaal nutteloze administratie; *gelijke kansen* voor iedereen .. Ik zie, zoals al mijn collega's, *de neerwaartse spiraal* over een periode van 30 jaar. En ja, we lezen wat, we schrijven (?) nog wat, we doen presentaties, we luisteren, we proberen wat te spreken,...als het maar 'leuk' en 'speels' blijft. Maar de echte studie van de taal vanuit lexicale en grammaticale inzichtelijke kennis is er niet meer. We gaan er *sterk op achteruit omdat wij met handen en voeten gebonden zijn aan de leerplannen, de eindtermen, 'gelijke kansen', gecontroleerd door de doorlichting. Iedereen wordt het er nu stilaan over eens. Ons middelbaar (talen)onderwijs is niet meer wat het geweest is op het internationale toneel,...zo jammer!*

Niveaudaling natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in lager onderwijs

Raf Feys

1 Bezorgdheid leerkracht 3de graad l.o. op blog *Vlinderstof* jan. j. l.

Een draadje over de verkleuring in het onderwijs. Ik geef al vele jaren les in het vijfde leerjaar. Ik gaf ook WO in het zesde. In die tijd spraken we in de derde graad over geschiedenis, aardrijkskunde en wetenschappen. Nu over tijd, ruimte en natuur. Ik besprak in die twee jaar het menselijk lichaam: geraamte, spieren, ademhaling, bloedsomloop, het gebit, de zintuigen, het oor/gehoor gevolgd door een les over het geluid (fysica), het oog/gezicht daarna les over het licht, seksuele opvoeding.

Ik gaf die lessen heel graag en de kinderen vonden het interessant. Les over het geraamte: Oscar (geraamte 30cm) mee naar de klas. Les over het oog: gezichtsbedrogprenten, daarmee trok ik zó hun aandacht. Les geluid: een klankkast maken met elastiekjes en een sigarendoos. ... Nu zit in heel het WO boek van het vijfde geen enkele les over het lichaam en in het zesde is er 1 thema waar alles eens wordt 'aangeraakt' i.p.v. grondig besproken. Naast de kennis van het lichaam valt er ook een pak woordenschat weg die we niet meer meegeven vanuit de basisschool. Jullie vragen je misschien af waar ik dan wel les over geef. Wel, ik leer ze nu in het 5de hoe worsten gemaakt worden bij de slager.

2 Problemen met wereldoriëntatie/zaakvakken

Onderzoekers stelden de voorbije jaren zowel in de eindtermtoetsen als in TIMSS en PISA een opvallende achteruitgang voor natuurkennis/wetenschappen vast. Jammer genoeg beschikken we niet over toetsen voor geschiedenis: ook daar is de kennis van de leerlingen sterk gedaald.

In 1993 & 1995 wees ik de DVO en de commissies voor de eindtermen wereldoriëntatie en de leerplannen op een aantal gevaren verbonden aan het opdoeken van de cursorische aanpak van de zaakvakken natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde, en aan de modieuze leerlinggestuurde methodiek die toen voor wereldoriëntatie gepropageerd werd. Ik besteedde er ook in *Onderwijskrant* veel bijdragen aan, en in mijn boek: *Wereldoriëntatie op nieuwe wegen*, Wolters-Plantyn, 2000.

Jammer genoeg werd er de voorbije 20 jaar met die waarschuwingen weinig rekening gehouden. Dit leidde tot een niveaudaling voor natuurkennis, ge-

schiedenis en aardrijkskunde; en tot veel gelamen-teer over W.O. in de doorlichtingsrapporten en vaak ook tot onvoldoendes voor dit domein.

De leerkrachten wisten en weten niet goed wat van hen precies verwacht wordt. We merkten de voorbije jaren in Nederland, Frankrijk ... meer aandacht voor de systematische en cursorische aanpak van geschiedenis, natuurkennis en aardrijkskunde -zelfs in lagere leerjaren. In Vlaanderen was en is dit geenszins het geval.

Leren uit W.O.-ontgoocheling in Nederland: weinig inhoudelijke samenhang en diepgang.

Ik neem in deze bijdrage nog een stuk uit mijn be-toog van 2000 op, omdat het m.i. met de invoering van het nieuwe ZILL-leerplan actueler dan ooit is

In mijn boek over de zaakvakken en W.O. van 2000 nam ik enkele waarschuwingen omtrent de nieuwe leerplannen van 1998 en het modieuze W.O. op. W.O. is een moeilijk leerdomein. Dit blijkt ook uit het boek *Orde in vooruitgang* van prof. Marc Depaepe over de lagere school tussen 1880 en 1970 (Universitaire Pers Leuven, 1999): "veel revolutionair klinkende hervormingsideeën bleken slogans, of vonden weinig ingang in de praktijk, of verdwenen achteraf. Dit was ook het geval met het in het leerplan van 1936 gepropageerde totaliteitsonderwijs van Decroly." We kennen de valkuilen ook vanuit de eerder negatieve ervaring met gelijkaardige W.O.-leerplannen destijds in Nederland.

De Vlaamse W.O.-leerplannen-1998 stemden inhoudelijk goed overeen met het W.O.-leerplan van de Stichting Leerplanontwikkeling van 1984 (SLO, *Zo mogelijk in samenhang*). De belangrijkste architect van dit plan, *Hans Annink*, stelde achteraf dat dit plan in de praktijk tot heel wat problemen leidde. *Annink* vermeldt een aantal factoren die tot een uitholling van de zgn. zaakvakken hebben geleid.

De vele voorstanders van het leerlinggericht ontplooiingsmodel maakten volgens *Ansink* een karikatuur van W.O.: *de inhoud en systematiek was niet zo belangrijk, maar vooral de toevallige vragen van het kind en het zelfontdekkend leren*. Dit leidde volgens *Annink* tot *chaotisch, ongestructureerd en oppervlakkig thematisch onderwijs*. Dit was ook de mening van de *Commissie Evaluatie Basisonderwijs* in 1994. Ook in periodiek peilingsonderzoek (PPON-

Cito, 1993) bleken de resultaten tegen te vallen: al te weinig kennis van geschiedenis, natuurkennis en aardrijkskunde.

Het themanummer van het tijdschrift *School* - september 1996 - legde eveneens een verontrustende balans voor van de huidige toestand in Nederland. De grote klachten luiden:

**Er is geen helderheid over de te bereiken doelen & basiskennis. Er is geen sprake van weldoordacht onderwijs: op zijn best is men er druk doende met alles en nog wat.*

**De studie van de methodes brengt een verontrustend hoog babbelgehalte aan het licht.*

**De kerndoelen brengen nauwelijks enige duidelijkheid: te weinig aanduiding van de concrete kennis en begrippen die aan bod moeten komen.*

**Het leergebied W.O. heeft overigens nog altijd een lage status. De eerste stap naar verbetering is een grondige bezinning op de inhoud en een zeer zorgvuldige selectie van de leerinhouden.*

Geen plakwerkintegratie of totaliteitsonderwijs via losse associatie

Thematisch onderwijs draait in de praktijk al te vaak uit op een nieuwe verpakking, een leerstofordening rond een centraal gekozen thema via vrije associatie. We zijn absoluut geen voorstander van totaliteitsonderwijs of overwegend plakwerkintegratie. Een project rond het thema brood biedt dan een les over de geschiedenis van het broodbakken, een les natuurkennis van graan tot brood, een les aardrijkskunde over de graanopbrengst in de wereld, een les beeldende vorming over de landbouwer op zijn akker, een gedichtje over de bakker, een les catechese over het breken van het brood,...

Het gevaar van plakwerkintegratie is heel reëel. We merken dan b.v. dat dit ten koste is van belangrijke basiskennis voor geschiedenis, natuurkennis en aardrijkskunde. Er beklijft dan ook al te weinig in het lange-termijn-geheugen. Wanneer men een thema behandelt, moet dit een rijk thema zijn en moet de eenheid in het thema zelf gelegen zijn. Vaak verbindt men onderwerpen via vrije associaties. In een beschrijving van een project over de krant lees ik bij suggesties voor rekenen: ontmanteling met krantenpapier van een kubus, een balk, een prisma, een cilinder, bij taal: dictee met zinnen uit de krant; ...

Ook cursorisch onderwijs belangrijk

De thematische aanpak dringt zich vooral op waar we sleutelproblemen aan de orde stellen. Dit betekent echter niet dat we het onderwijs volledig the-

matig moeten uitbouwen of dat we alle onderwerpen W.O. thematisch moeten presenteren.

Bij cursorisch onderwijs gaat het om een meer vakspecifieke benadering. Vooral in de hogere leerjaren moeten er o.i. voldoende cursorische en vakspecifieke uitwerkingen voorkomen: b.v. een overzicht van historische periodes. De leerkrachten konden hierbij in het verleden een beroep doen op uitgewerkte methodes. Vaak was er ook een onderwijzer die zich toelegde op het vak geschiedenis, een andere op natuurkennis en nog een andere op aardrijkskunde.

3 ZILL kiest voor totaliteitsonderwijs

Het recente ZILL-leerplan pleit nog meer voor totaliteitsonderwijs waarbij leerinhouden van alle vakken betrokken worden bij de uitwerking van thema's, veelal via vrije associatie; een soort hutsepot-onderwijs; nog minder cursorisch/systematisch dan voorheen.

Volgens de ZILL-visie moeten de leerinhouden van de verschillende leergebieden met elkaar verbonden worden. *"Bijvoorbeeld de leerlijn ontwikkeling van inzicht in de ruimte neemt een aanvang in 'motorische en zintuigelijke ontwikkeling' en 'loopt vervolgens verder in 'ontwikkeling en oriëntatie in de wereld', tot bij 'ontwikkeling van wiskundig denken'".*

ZILL opteert voor een soort totaliteitsonderwijs waarin via vrije associatie zaken uit verschillende vakgebieden die niets met elkaar te maken hebben verbonden worden. Men kan dan b.v. de les wiskundig delen verbinden met de actie *Broederlijk Delen*, met delen van het brood in de mis, enz.

De ZILL-keuze voor totaliteitsonderwijs waarbij een thema uit 1 domein via vrije associatie gemixt wordt met onderwerpen uit de 9 andere leerdomeinen doet afbreuk aan de systematische leerstofopbouw en leidt regelrecht tot oppervlakkigheid en tot het al te weinig beklijven van de leerinhoud.

Engeland, Frankrijk & Nederland werken momenteel bijna uitsluitend vanuit vakdisciplines en met ermee verbonden methodes per leerjaar - ook voor de zaakvakken geschiedenis, natuurkennis en aardrijkskunde.

Redactiesecretariaat: Noël Gybels

Steyenhoflaan 11 3130 Betekom tel.
016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

*www.onderwijskrant.be: 100-den
artikels

*Dagelijkse berichten/standpunten:
-Facebook 'Onderwijskrant actie-
groep'
-Tweets Raf Feys
-Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen2

Redactie tijdschrift:

Annie Beullens, Stella Brasseur,
Renske Bos, Eddy Declercq, Raf
Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels,
Pieter Van Biervliet, Hilde Van
Iseghem, Danny Wyffels

Hoofredacteur: Raf Feys
raf.feys@telenet.be. - 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvin-
gen van - en kritische reflecties over
onderwijs en onderwijsvernieuwing.

Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en praktijkervaringen. .
Onderwijskrant is een onderwijstijd-
schrift met redactieleden uit de drie
onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 25
Buitenland: € 35

Rekening: 001-0965165-91 (BIC
GEBABEBB / IBAN BE23 0010 9651
6591)
van Onderwijskrant vzw, 3130 Bete-
kom

**Inlichtingen, bestellingen, proef-
nrs. bij verantwoordelijke uitge-
ver:**

Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46

owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari-februari -maart 2020 – € 8

Themanummer over niveaudaling en PISA-2018

*Balans onderwijs in 2019 : negatief & positief, wensen 2020	2
*PISA-2018 : kroniek al lang aangekondigde niveaudaling & overzicht PISA- scores	5
*Praktijkmensen & onderwijsexperts tillen zwaar aan niveaudaling en wijzen op mismastering voorbijee decennia	10
*PISA-reacties recente ontkenkers van - en verantwoordelijken voor - niveaudaling	18
*Wat is er aan de hand met het vak wiskunde in s.o.? Kroniek van sinds 1997 aangekondigde niveaudaling	26
*Raf Feys , prof. Lieven Verschaffel e.a. over 50 jaar debat & strijd over wiskundeonderwijs op de lagere school	31
*Docenten Frans KU Leuven en Hasselt slaan begin 2020 Alarm en doen concrete aanbevelingen voor het vak Frans	46
*Niveaudaling natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in het lager onderwijs	50



**Indien hiernaast een x staat
is dit het (voor)laatste nummer
dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking
te vermijden!**