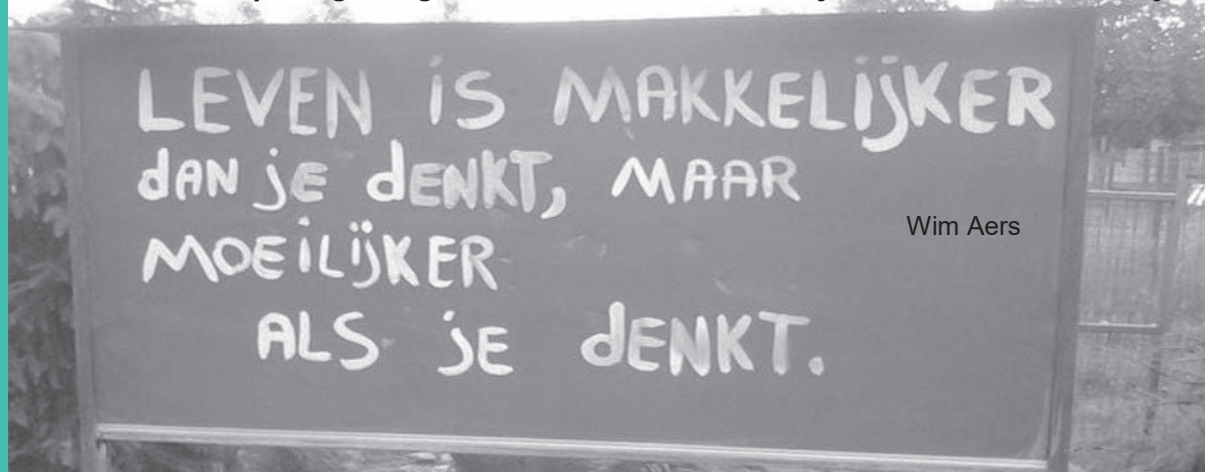


ONDERWIJS KRANT

197

Waarheen met nieuwe eindtermen & leerplannen basisonderwijs?

*Eindtermen-1997: *Minder accent op kennis, theorie en intellectualisme!?*
**Meer praktijk, toepassing en aandacht voor het levensechte!?*
**Minder mikken op het geheugen!?* *Meer vakkenoverschrijdend: totaliteitsonderwijs!?



*Nivellerende ET & leerplannen -1998 moeten grondig bijgewerkt worden.
 Ook meer eindtermen nodig i.p.v. minder!

*Pleidooi voor herwaarderen i.p.v. afschaffen klassieke grammatica in lager onderwijs
 *Spelling niet zo belangrijk meer, werkwoordspelling afschaffen? Dringende herwaardering!
 *Strijd tegen sterke relativering van AN en geschreven taal

*Waarheen met nieuwe eindtermen, leerplannen & methodes wiskunde
 Pleidooi voor verdere herwaardering van onze sterke wiskundetraditie
 *Waarheen met 'Meten en metend rekenen' in nieuwe eindtermen/leerplannen:
 *Evolutie leerdomein 'meetkunde' in de eindtermen
 en leerplannen wiskunde en belangrijke ingrediënten

*Pleidooi voor herwaardering cursorisch onderwijs voor natuurkennis,
 geschiedenis en aardrijkskunde in hogere leerjaren lager onderwijs
 *Pleidooi voor optimalisering kleuteronderwijs in nieuwe eindtermen en programma's.
 Recente oproepen voor grondige bijsturing van ons kleuteronderwijs

Waarheen met de nieuwe eindtermen basisonderwijs? Nivellerende ET & leerplannen -1998 moeten grondig bijgewerkt worden. Ook meer eindtermen nodig i.p.v. minder!

Raf Feys, Noël Gybels & Pieter Van Biervliet

1 Waarheen met nieuwe eindtermen & leerplannen voor het basisonderwijs?

Nivellerende eindtermen & leerplannen

Momenteel wordt gewerkt aan de opstelling van nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen basisonderwijs. Die eindtermen zijn ook heel belangrijk voor het opstellen van nieuwe leerplannen en methodes voor rekenen, taal e.d., en ook voor het opstellen van de centrale toetsen voor het 4de en 6de leerjaar. De voorbije decennia beluisterden we heel veel kritiek op de nivellerende eindtermen en leerplannen van eind de jaren negentig. Ze worden mede verantwoordelijk gesteld voor de niveaudaling. Tot voor kort ontkenden de kopstukken van de koepels, de inspectie, professoren als Martin Valcke, Kris Van den Branden ... nog de niveaudaling. Lieven Boeve erkent die nu wel, maar volgens hem is die niet een gevolg van de nivellerende leerplannen, maar enkel van het feit dat de leraren de minimalistische eindtermen volgden. Maar merkwaardig genoeg pleit Boeve tegelijk voor minder eindtermen.

De eindtermen voor het lager onderwijs én evenzeer de ontwikkelingsdoelen/eindtermen voor het kleuteronderwijs moeten o.i. grondig bijgewerkt worden. In de eindtermen wiskunde, Nederlands ... werden belangrijke leerinhouden geschrapt of in sterke mate gerelativeerd. Dit was ook zo in veel leerplannen. De klassieke grammatica werd b.v. quasi afgeschaft. In het leerplan Nederlands van het katholiek onderwijs lezen we bv. ook: "*Spellingafspraken raken de essentie van de taal niet. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter.*"

Kennisrelativisme e.d. namen/nemen nog toe

In april j.l. gingen er tal van stemmen op om de werkwoordspelling en ook de grammatica af te schaffen. In reacties op O-ZON-campagne-2007 stelden drie Brugse inspecteurs: "*Waarom moet je nog kunnen rekenen met een rekenmachine op zak? Roger Standaert stelde: 'Je kan toch gewoon opzoeken hoe een woord gespeld moet worden?'*" Niettegenstaande de grote kritiek op de taalplannen, opteerden de taalbegeleiders *Ides Callebaut* en *Bart Masquillier* de voorbije jaren voor verdere uitholling van het taalonderwijs, zelfs voor poststandaardtaal-onderwijs met sterke relativering van het belang van AN, afschaffing van de werkwoordspelling, enz. Ook de recente *ZILL-leerplannen* gaan de ontscholende de richting uit.

De voorbije decennia publiceerden we in Onderwijskrant veel kritische analyses van de eindtermen en leerplannen - en dit voor tal van vakken. Al in september 1993 publiceerden we onze eerste kritieken op de nivellerende ontwerpeindtermen. We lazen bv. dat het voor Nederlands voldoende was als de leerlingen zich verstaanbaar konden uitdrukken, als hun boodschap ondubbelzinnig begrepen kon worden. Vanuit dit perspectief was bv. klassieke grammatica quasi overbodig.

We bekritiseerden niet enkel het kennisrelativisme, maar ook de eenzijdige en nefaste pedagogische aanpak die veelal werd opgelegd, in de tekst '*Uitgangspunten van de eindtermen'-1996* en in veel leerplannen - in de richting van constructivisme, eenzijdig vaardigheidsonderwijs, enz. De pedagogische vrijheid van de leerkrachten kwam in het gedrang, maar ook de onderwijskoepels deden hier duchtig aan mee in hun leerplanadviezen.

Samen met andere redactieleden publiceerden we de voorbije decennia tegelijk veel bijdragen en boeken over effectief onderwijs, vakdidactieken voor leren lezen (onze directe systeemmethodiek), spelling (ook vereenvoudigde spellingregels voor de werkwoordsvormen), woordenschat, wiskunde, wereldoriëntatie, meer uitgebalanceerd en eisend kleuteronderwijs... Enkelen werkten mee aan de opstelling van methodes. Het is vanuit die achtergrond dat we dit themanummer besteden aan de opstelling van de nieuwe eindtermen en leerplannen.

2 Zorgwekkende publicaties over toekomst onderwijs in 2014-16: meer ontscholing

De plannen voor de opstelling van nieuwe eindtermen & leerplannen werden door velen aangegrepen voor pleidooien voor een radicale perspectiefwisseling in de richting van verdere ontscholing. Met de vele kritiek op de eindtermen en leerplannen werd geenszins rekening gehouden. In 2014-16 zag het er in zeven 'officiële' publicaties over de toekomst van ons onderwijs vrij zorgwekkend uit.

De VLOR en de koepel van het katholiek onderwijs opteerden in 2015 voor een radicale perspectiefwisseling in de richting van *ontwikkeland onderwijs*. De VLOR-kopstukken nodigden op de VLOR-startdag van september 2015 professor Kris Van den Branden uit om te verkondigen dat ons onderwijs hopeloos verouderd is.

Eind 2014 verscheen het rapport 'De Nieuwe School in 2030', een gezamenlijk project van kopstukken van het ministerie, de VLOR en de Koning Boudewijn-Stichting. In dit rapport wordt de klassieke school radicaal vervangen door een zgn. *Learning Park*. In dit rapport lezen we o.a.: "Ons leer- en ontwerplab schetst een ander toekomstbeeld: op een gewone dag kunnen leerlingen gedurende enkele uren in een vaste leergroep bijvoorbeeld talen en wiskunde leren, maar het grootste deel van de dag zijn ze (in groepen met leerlingen van verschillende leeftijd) bezig met projecten waarin ze hun competenties actief ontwikkelen. ... Echt aansluiten bij de diversiteit van kinderen en jongeren kan maar als ze ook zelf de regie kunnen voeren en stuurlui kunnen zijn van hun eigen leren. ... In een Learning Park zullen de kinderen gecoacht worden om hun eigen leertraject aan te sturen." Eveneens een pleidooi dus voor een copernicaanse hervorming, voor kennisrelativisme en radicale ontscholing. Het rapport *Vlaanderen 2050* van de Vlaamse regering, van minister Crevits en collega's, nam de ontscholende voorstellen uit dit rapport van 2014 gewoon over. Ook in het verslag van minister Crevits' populistische *consultatiecampagne Vanlerensbelang* drong de neomanie door en was er weinig aandacht voor de klassieke leerinhouden en voor de niveaudaling.

De ZILL-leerplanverantwoordelijken pleitten vanaf 2015 eveneens voor een perspectiefwisseling, voor een constructivistische methodiek, voor totaliteitsonderwijs, enz. In 'Forum' van januari 2015 stelden *pedagogisch directeur Machteld Verhelst en Kris De Ruyscher* dat het bij ZILL om een echte perspectiefwisseling gaat, om een *'resolute ontwikkelingsgerichte klemtoon, om een nieuwe didactische aanpak' naar het model van het huidige kleuteronderwijs: verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces, contextueel & ontdekkend leren, ...*"

Het ZILL-leerplan Nederlands hield ook geenszins rekening met de vele kritiek van de praktijkmensen en met de niveaudaling. De vroegere pedagogische coördinator *Jan Saveyn* beaamde nochtans in 2007 onze O-ZON-kritiek op de ontscholing & niveaudaling, en op de uitholling van het taalonderwijs. Hij schreef: "Het Leuvens Taalsteunpunt van *Kris Van den Branden* opteerde jammer genoeg voor radicaal vaardigheidsonderwijs. Woordenschatrijtjes, zinsontleding, aanleren van grammaticale - en spellingregels ... waren uit den boze. De leerlingen moesten enkel al doende leren vanuit globale taaltaken en zelfontdekkend hun eigen taal analyseren. Veel praktijkmensen nemen ook 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, aan het geen aandacht schen-

ken aan de verwachtingen van het secundair onderwijs ten aanzien van de basisschool." (Nova et Vettera, september 2007).

Jan Saveyn werd in 2011 opgevolgd door *Machteld Verhelst*, ex-medewerker Leuvens Taalsteunpunt van *Kris Van den Branden*. Verhelst en ZILL schakelden *Kris Van den Branden & Martin Valcke* in als ZILL-adviseurs, twee ontscholers. ZILL hield in zijn leerplan dan ook geenszins rekening met de rake kritiek van *Saveyn* en de leerkrachten, en koos voor een constructivistische/zelfontdekkende aanpak, een perspectiefwisseling ook in de richting van de reformpedagogiek van 100 jaar geleden en van het Decrolyaans leerplan van 1936 - totaliteitsonderwijs inbegrepen.

We maken ons dus al een aantal jaren zorgen over de opstelling van de nieuwe eindtermen en leerplannen. Sommigen willen de lat nog lager leggen; het kennisrelativisme en de beeldenstormerij zijn nog steeds wijd verspreid. Denk ook maar aan de recente pleidooien voor het gewoon afschaffen van de grammatica en de werkwoordspelling. Volgens de nieuwe ANS (Algemene Nederlandse Spraakkunst) is nu ook het verschil tussen *hen* en *hun* niet langer belangrijk. Volgens het hoofd van de Taalunie is 'hun hebben' ook goed Nederlands. Enzovoort.

3 Minder of meer eindtermen & verhogen onderwijslat?

3.1 Minder of meer eindtermen?

De eindtermen kregen de voorbije decennia terecht de kritiek dat ze minimalistisch waren en te weinig steun boden, belangrijke brokken leerstof als de regel van drie, klassieke grammatica lieten vallen, de taalvakken uithouden ... Ook bij het opstellen van het leerplan wiskunde-1998 voor het lager (katholiek) onderwijs hadden we al te weinig steun aan de eindtermen

In het doorlichtingsrapport-Andersen van 8 maart 2002 werd gesteld dat de eindtermen onvoldoende duidelijk geformuleerd zijn, en dat daardoor ook de inspectie haar controlerende rol onvoldoende kon uitoefenen.

Merkwaardig genoeg dringen sommigen momenteel aan op minder eindtermen. *Minister Hilde Crevits, Lieven Boeve & Raymonda Verdyck* stelden in het VRT-Bel10-programma van 22 juli-2015 dat de eindtermen en leerplannen in sterke mate ontstoft moesten worden. Onlangs liet *Boeve* ook al verstaan dat hij niet akkoord zou gaan met een uitbreiding van de eindtermen voor het lager onderwijs. Tegelijk pakten *Boeve* en *Verdyck* echter uit met een groot aantal nieuwe vakoverschrijdende doelen. We stellen ook vast dat het nieuwe ZILL-leerplan drie uitgebreide leergebieden en al te veel doelen

voor sociaal-emotionele ontwikkeling aan de klas-sieke leergebieden toevoegde. Boeve wijt de niveaudaling aan de minimalistische eindtermen, maar tegelijk wil hij nog minder eindtermen.

Het VLOR-advies-2015 stelde eveneens voor de eindtermen en leerinhouden gevoelig te beperken, omdat uit de eindtermenevaluatie bleek dat 10% of 15% van de leerlingen bepaalde leerdoelen niet echt of op een voldoende niveau bereikten. En ook de VLOR-basisonderwijs opteerde in een advies van 20 juni 2020 voor een beperking van het aantal eindtermen (in: *Vorm geven aan nieuwe onderwijsdoelen voor het basisonderwijs*). De VLOR pleitte voor veel vrije ruimte en voegde er aan toe: "Om de vrije ruimte te garanderen, moet de nieuwe set eindtermen strikt voldoen aan de decretale omschrijving: het zijn "minimumdoelen die het Vlaams Parlement noodzakelijk en bereikbaar acht voor de leerlingpopulatie." De VLOR is ook bezorgd over het voor-nemen om meer aandacht te besteden aan de eindtermen Nederlands en wiskunde.

In het leerplan wiskunde-1998 (katholiek lager onder-wijs) formuleerden we minutieus alle leerdoelen per leerjaar. Niemand stelde dat die vele leerdoelen in strijd waren met de pedagogische vrijheid, de 'vrije ruimte' voor de leerkrachten. We legden wel geen pedagogische aanpak op - en dit in tegenstel-ling met de meeste leerplannen.

3.2 Vigerende eindtermen volgens velen minimalistisch en nivellerend

In zijn opiniestuk 'Het Vlaams onderwijs: het noor-den kwijt?' bestempelde de ervaren onderwijzer Jef Boden de eindtermen van de jaren negentig terecht als veel te vaag en tegelijk minimalistisch en nivelle-rend. Hij beschreef uitvoerig reeksen belangrijke klassieke leerdoelen voor de verschillende vakken die sneuvelde; zoals bv. de meeste grammaticale kennis (VRT-website, 24 augustus 2010).

In de ontwikkelcommissie wiskunde slaagden we er niet in om b.v. de kennis van elementaire formules voor de berekening van oppervlakte, de regel van 3 e.d. op te nemen. We hebben ze achteraf wel in het leerplan weer opgenomen. We hebben in het leerplan-1998 (katholiek onderwijs) ook het belangrijke onderscheid weer ingevoerd tussen gestandaardiseerd berekenen en anderzijds hoofdrekenen/gevarieerd rekenen. We spreken in het leerplan ook over de rubriek 'meten én metend rekenen' en niet louter over de meer beperkte term 'meten' in de eindtermen, omdat we nog steeds het klassieke met-end rekenen belangrijk vinden.

De eindtermen Nederlands waren nog algemener geformuleerd dan deze van wiskunde: b.v. 'bepaal-de soorten teksten kunnen lezen', 'het gepaste taal-register kunnen hanteren'; en veel belangrijke leer-

doelen werden gewoon geschrapt. De leerlingen beschikken momenteel ook voor de vakken natuur-kennis, geschiedenis en aardrijkskunde over veel minder kennis dan weleer.

3.3 Eindtermen of eerder confrontatiedoelen? Niet enkel einde 6de leerjaar!

ET moeten voldoende oriënterend zijn en gemeen-schappelijk leeraanbod garanderen

De opgelaaide & hevige discussie omtrent de uitge-breidheid van de eindtermen in het s.o. laat vermoeden dat dit debat er ook zal zijn omtrent de eindter-men lager onderwijs. Lieven Boeve liet dit inmiddels al uitschijnen.

Volgens ons zijn er voor de meeste vakken meer en duidelijker eindtermen nodig dan in de vigerende eindtermen: (1) om te garanderen dat alle leerlingen in welke school of onderwijsnet ook volwaardige en gelijke ontwikkelingskansen krijgen; (2) en dus ook om voldoende steun te bieden bij de opstelling van de leerplannen. Die overeenstemming tussen de leerplannen moet er ook zijn voor de vele leerlingen die van school of schoolnet veranderen. De Leu-vense onderwijskundige Jan Van Damme stelde in dit verband op 22 februari 2021: "De grote onder-wijfskoepels moeten uiteraard afspraken maken over de leerinhouden/leerstof-eisen zodat leerlingen die van school en koepel wisselen geen problemen er-varen" (in: *Met nieuwe eindtermen alleen krik je kwaliteit niet op*, DS).

Voor het Rijksonderwijs autonoom werd, liet de mi-nister van onderwijs een Rijksleerplan opstellen dat verplichtend was voor het Rijksonderwijs en waarop ook de leerplannen profane vakken van het katho-lic onderwijs zich moesten baseren. En zo garan-deerde de overheid de gemeenschappelijkheid in het leeraanbod voor alle leerlingen. Er kwamen bij mijn weten in al die tijd geen klachten omtrent de vrijheid van onderwijs bij het grondwettelijk hof. In veel landen werkt men overigens met landelijke leerplannen. Zelf stel ik al lang voor dat de onder-wijfsnetten samen leerplannen opstellen voor de profane vakken. En dan zouden we ook verlost zijn van de eindtermen-twisten die momenteel dreigen uit de hand te lopen. Ik was zelf mede-opsteller van het leerplan wiskunde lager (katholiek) onderwijs-1998, maar in opdracht van een ander onderwijsnet zou ik net hetzelfde leerplan opgesteld hebben.

Meer en duidelijker eindtermen zijn ook belangrijk en noodzakelijk in functie van de centrale proeven voor het 4de en 6de leerjaar die ingevoerd zullen worden. Om valide en functionele centrale proeven voor leerlingen van alle scholen en schoolnetten te kunnen opstellen, moet er een grote mate van ge-meenschappelijkheid zijn in de leerplannen. Voor de centrale proeven vierde leerjaar is er nu ook

nood aan extra ET voor het einde van het vierde leerjaar en aan leerplannen die de leerdoelen einde 4de leerjaar aanduiden en leerboeken die daarop afgestemd zijn.

Volksvertegenwoordiger *Loes Vandromme* (CD&V) vroeg op 1 april j.l. aan minister Ben Weyts of het wel mogelijk was om met centrale toetsen de leerwinst van leerlingen te meten als je weet dat leerlingen wel eens van school en schoolnet veranderen. Ik verstuurde meteen een bericht waarin ik stelde: *“Een centrale proef 4de en 6de leerjaar vereist in elk geval dat de eindtermen en leerplannen zorgen voor een grote mate van gemeenschappelijkheid in de leerdoelen en leerplannen. De eindtermen moeten dan ook voldoende uitgebreid en concreet zijn om die gemeenschappelijkheid in de leerplannen te garanderen.”* En leerplannen wiskunde en taal zullen ook voldoende moeten aanduiden wat er eind 4de leerjaar gekend moet zijn – in het ZILL-leerplan is dit b.v. onvoldoende het geval omdat de leerdoelen niet meer per leerjaar worden aangeduid.

In het leerplan wiskunde lager (katholiek) onderwijs van 1998 duiden we nauwkeurig de leerstofpunten per leerjaar aan. Dit biedt zowel houvast voor de leerkrachten als voor de opstellers van methodes voor wiskunde e.d.

Een aantal pedagogen van de Leuvense onderzoeksgroep *‘Educatie en maatschappij’* mengden zich recentelijk in het debat: ook zij opteerden jammer genoeg voor minimale eindtermen met een beperkte functie en spraken zich tegelijk ook radicaal uit tegen het invoeren van centrale toetsen – en dit allemaal in naam van de pedagogische vrijheid van de school en van de leerkrachten. Maar met beperkte eindtermen dreigen de leerinhouden van de scholen en schoolnetten al te sterk van elkaar te verschillen – en dus ook geen gelijke ontwikkelingskansen te garanderen voor elke leerling.

Het is merkwaardig en jammer dat de Leuvense pedagogen hier geenszins rekening mee houden – en blijkbaar ook weinig voeling hebben met de klaspraktijk. Tegelijk hebben ze blijkbaar geen bezwaar tegen de uitgebreide leerplannen van de onderwijsnetten. Ze beseffen blijkbaar ook niet dat de pedagogische/methodische vrijheid van de leerkrachten de voorbije decennia vooral gekortwiekt werd door door de methodische instructies die de meeste leerplannen propageerden en oplegden – veelal ook eenzijdige en controversiële methodieken als constructivistisch en contextueel rekenen, eenzijdig communicatief taalonderwijs, enz.

Verskil tussen strikte eind-termen en confrontatiedoelen

Het werken met enkel minimale eindtermen met resultaatsverbintenis, met ET dus die bijna door elke leerling bereikt moeten worden, lijkt ons niet aangewezen. Zo werd b.v. destijds gesteld dat de klassieke grammatica (lijdend en meewerkend voorwerp, persoonlijk en bezittelijk voornaamwoord ...) niet mocht opgenomen worden omdat een aantal leerlingen moeite hebben met die leerdoelen.

Ook zwakkere leerlingen die bepaalde doelen maar deels bereiken, hebben er o.i. baat bij dat ze bv. al in het lager onderwijs geconfronteerd worden met breukrekenen, de regel van 3, lijdend en meewerkend voorwerp, ... Het kennen van de dt-regels, de formules voor de oppervlakteberekening, ... zonder volledig inzicht, is op zich ook al belangrijk en functioneel. Die partiële kennis kan ook in het secundair onderwijs nog bijgewerkt worden. Ze is ook belangrijk voor het later leven: bv. om later als ouder enigszins te weten waarover het gaat als de eigen kinderen met zo'n opgaven op school geconfronteerd worden. In die zin zijn heel wat doelen niet zozeer einddoelen met resultaatsverbintenis, maar eerder confrontatie-of nastreefdoelen, doelen waarvan we weten dat ze niet door alle leerlingen ten volle bereikt zullen worden. Het feit dat niet alle leerlingen de dt-regels foutloos zullen kennen, is o.i. nog geen reden om de werkwoordspelling af te schaffen.

In de klassieke leerplannen ging het steeds en terecht om essentiële leerinhouden/doelstellingen waarmee alle leerlingen geconfronteerd moeten worden, om confrontatiedoelen. De naam eindterm die destijds werd ingevoerd, werd jammer genoeg geassocieerd met minimale doelen in de betekenis van doelen die bijna elke leerling moet bereiken. Minimum-eindtermen met resultaatsverbintenis voor alle leerlingen leidden/leiden al te vlug tot het schrappen van leerdoelen die zwakkere leerlingen slechts partieel kunnen bereiken. (Vanaf het s.o. is een differentiatie in eindtermen en leerplannen algemene vorming wel wenselijk.)

Enkel eindtermen einde 6de leerjaar is geenszins voldoende

Eindtermen moeten voldoende houvast bieden voor leerkrachten, opstellers van leerplannen, inspectie, ... Voor het secundair onderwijs worden er eindtermen opgesteld per graad, maar voor het lager waren er enkel eind lager onderwijs. Met eindtermen eind zesde leerjaar weten leerkrachten van de leerjaren 1 tot en met 5 nog niet wat ze precies moeten aanbieden in hun klas en wat de leerlingen al in de vorige leerjaren geleerd hebben. Zo vermelden ET

Nederlands wel dat de 12-jarigen een aantal soorten teksten begrijpend moeten kunnen lezen, maar er wordt met geen woord gerept over het technisch lezen in het eerste en de daarop volgende leerjaren. Eindtermen per graad zoals in het s.o. zijn o.i. wenselijk. Maar dit keer zal men ook omwille van de centrale toetsen eind 4de leerjaar eindtermen moeten opstellen.

We hebben dus voor het lager onderwijs meer en meer duidelijke ET nodig. We hopen dat de nieuwe eindtermenoperatie zal leiden tot het terug opnemen van belangrijke doelstellingen die sneuvelde in de vorige eindtermenoperatie: als basisgrammatica (persoonlijk en bezittelijk voornaamwoord, lijdend en meewerkend voorwerp ...), formules voor oppervlakte en inhoud, belang van dictee Frans i.p.v. enkel Franse woordjes kunnen kopiëren.

4 Grote invloed DVO & universitaire experts op ET & leerplannen: vervreemding klaspraktijk

4.1 Inleiding en probleemstelling

De eindtermenoperatie van de jaren negentig werd volledig gepatroneerd en in sterke mate beïnvloed door de *pedagoog Roger Standaert* en zijn DVO, die zich manifesteerden als propagandisten van het kennisrelativisme & constructivisme, eenzijdig vaardigheidsonderwijs e.d. In punt 4.2 gaan we hier uitvoerig op in. Standaert & zijn DVO-medewerkers en topambtenaar Georges Monard wilden de opstelling van de nieuwe eindtermen duidelijk aangrijpen om een perspectiefwisseling, cultuuromslag te realiseren.

Het was ook geen toeval dat de universitaire experts die Standaert en zijn medewerkers betrokken in de ontwikkelcommissies veelal mensen waren die pasten bij hun constructivistische onderwijsvisie en keuze voor *vaardigheidsonderwijs* met beperking van de kennis, e.d.: voor Nederlands *Frans Daems en Koen Jaspaert*, voor wereldoriëntatie en voor ontwikkelingsdoelen kleuteronderwijs *Ferre Laevers*, voor wiskunde *Gilberte Schuyten* en Lieven Verschaffel, ...

Die onderwijsexperts pakten uit met modieuze en simplistische onderwijsvisies als constructivisme, eenzijdig communicatief taalvaardigheidsonderwijs & minder aandacht voor grammatica, spelling en AN, doing mathematics i.p.v. knowing, louter thematische wereldoriëntatie, ervaringsgericht & ontwikkelend kleuteronderwijs, enz. Het feit dat de uitverkoren universitaire onderwijsexperts binnen de ET-ontwikkelcommissies te weinig het lager onderwijs en de klassieke leerplannen kenden, leidde eveneens tot een vervreemding van de klaspraktijk.

Voor het eerst in de geschiedenis werden bij de opstelling van de eindtermen en leerplannen 'universitaire' onderwijsexperts betrokken; vroeger waren het steeds ervaren leerkrachten en inspecteurs lager onderwijs. Ook onderwijzer *Jef Boden* betreurde terecht dat de invloedrijke universitaire leden van de ontwikkelcommissies onvoldoende het basisonderwijs en de klassieke leerdoelen en leerplannen kenden en waardeerden. Hij schreef: "*De ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn voor een groot deel geschreven door talrijke achtergrondmedewerkers en al dan niet zelfverkleerde onderwijs-specialisten. Het resultaat is een surrealistische bundel die aantoont dat de lat van het kwaliteitsniveau steeds lager gelegd wordt.*"

4.2 Roger Standaert en DVO drongen kennisrelativisme, constructivisme ... op

Toen ik merkte dat Monard in 1991 een beroep deed op *kennisrelativist Roger Standaert* als DVO-directeur, en hem de opstelling van de eindtermen en van de doorlichtingscriteria van de inspectie toevertrouwde, wist ik ongeveer hoe laat het was. In het blad *Klasse* van april 1993 stelde de DVO-directeur Roger Standaert de controversiële uitgangspunten voor het opstellen van de nieuwe eindtermen voor. In de bijdrage "DE KNOPEN en hoe ze worden doorgemaakt" omschreef hij de o.i. nefaste uitgangspunten zo:

- (1) *Minder accent op kennis en het cognitieve, meer op waarden en het affectieve.*
- (2) *Minder theorie en zuiver intellectualisme: meer praktijk, toepassing en aandacht voor het levens-echte.*
- (3) *Minder mikken op het geheugen, onmiddellijk resultaat op de korte termijn, meer aandacht voor wat beklijft op lange termijn.*
- (4) *Minder specialisatie en meer brede basisvorming.*
- (5) *Een andere grote vernieuwing is de vakoverschrijdende aandacht. In het basisonderwijs spreken we niet meer over vakken. Er blijven slechts vijf leergebieden over.*
- (6) *Vijf vakkenoverschrijdende thema's: vorming tot burgerschap, milieuopvoeding, sociale vaardigheden, leren leren en gezondheidszorg.*

Standaert beweerde dat die keuzes/doorgehakte knopen tot stand gekomen waren na veel denk- en studiewerk. Pas nadat de eindtermen al opgesteld waren stelden Standaert en de DVO de zgn. '*Uitgangspunten van de eindtermen*' voor, een verdere bewerking van de keuzes uit de tekst van 1993, met nog meer de klemtoon op de constructivistische en competentiegerichte aanpak. De DVO stelde het ook ten onrechte voor alsof de ontwikkelcommissies al bij de start van de opstelling van de eindtermen deze tekst in handen gekregen hadden.

Dit was niet het geval. De DVO legitimeerde achteraf zijn controversiële opstelling ook zo: *"Er was een verschuiving nodig van het traditionele 'doceren', naar vormen van 'open leren' die (bijna) volledig leerlinggestuurd 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 in veel mindere mate gefocust op overdracht van feitenkennis. Leerinhouden moeten ook ingebed zijn in concrete, en voor de leerling herkenbare contexten"* (in DIROO-boek: *Is de leraar een coach?*, Academia Press -2004)

Standaert legitimeerde de filosofie achter de opstelling van de eindtermen in 2007 in termen die nog explicietere wezen op zijn radicaal kennisrelativisme: *"Bij de opstelling van de eindtermen was de reactie van de beleidsmakers en de 'onderwijswereld(?) op de kennisexplosie van die kennis niet meer op de voet te volgen. Moet je nog wel kunnen hoofdrekennen, 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 ook aan bij het kennis- en culturrelativisme van de Franse socioloog Pierre Bourdieu. In zijn standpunten over examens, punten, rapporten, centrale toetsen ... stelde Standaert zich de voorbije 50 jaar ook steeds prestatievijandig op.

Nog een paar illustraties van Standaerts kennisrelativisme. Tijdens de startvergadering van de ontwikkelcommissie wiskunde stelde Standaert ook meteen dat volgens hem b.v. ook breukenonderwijs in de lagere school te moeilijk was voor de meeste leerlingen. Hij stelde verder dat er niet teveel eindtermen mochten zijn; enz. Ik repliceerde dat volgens mij het breukenonderwijs grotendeels moest behouden blijven, en dat hij de opstelling van de eindtermen aan de commissieleden zelf moest overlaten. Ik nam me alvast voor om zelf geen rekening te houden met de visie van Standaert en de DVO, en om weerwerk te bieden aan commissieleden waarvan ik wist dat ze het constructivisme omarmden. Zelf kwam ik op voor onze sterke wiskundetraditie in het lager onderwijs - zowel inhoudelijk als qua methodiek.

Inspecteur-generaal Peter Michielsens poneerde in 1991 en 1999: "In de 21ste eeuw zullen leerlingen hun eigen leerprocessen zelf sturen. Geen enkele overheid, onderwijzer of professor zal nog in staat zijn om dwingend anderen voor te schrijven wat geleerd moet worden." *Impuls*, juni 1999, p. 381).

5 Kennisrelativisme & constructivisme al lang in optocht: vóór opstelling ET in 1993

Het kennisrelativisme e.d. in de eindtermen en leerplannen-1998 was niet nieuw, maar een product van dominante onderwijsvisies - ook bij tal van opstellers van de eindtermen en leerplannen. Onze sterke Vlaamse onderwijs traditie en didactische aanpakken die hun deugdelijkheid/effectiviteit al lang bewezen hadden, werden door veel zgn. onderwijsexperts al lang radicaal in vraag gesteld. Al in de jaren tachtig deden we ons best om die ontscholingsdruk te bestrijden. We waarschuwden tijdig in *Onderwijskrant*, ook in 1981 op de Nationale Onderwijsdag in de Blandijnberg.

Illustraties van kennisrelativisme, prestatievijandigheid e.d. vanaf 1970

*In haar licentiaatsonderzoek toonde *Katrien Staesen* aan dat ook nog in 1985 het zelfontplooiingsdenken en -vocabularium volop aanwezig waren in de meeste pedagogische publicaties, en dus niet enkel in de publicaties van Ferre Laevers & CEGO en van de methodescholen - ook bv. in teksten van onderwijskoepels over hun pedagogisch project. De Leuvense prof. Ferre Laevers schreef al vanaf 1976 dat hij niet begreep hoe onze kleuters en leerlingen lager onderwijs het konden uithouden in een schoolomgeving waarin hun behoeften en verlangens werden onderdrukt. Uit het rapport *Zicht op kwaliteit* van de Nederlandse 'Commissie Evaluatie Basisonderwijs' (1994) bleek dat in de jaren tachtig het zelfontplooiingsmodel centraal stond in Nederland; ook in Vlaanderen was dit het geval. Klassiek onderwijs was totaal voorbijgestreefd.

*Vanaf 1998 stelde topambtenaar *Georges Monard* dat het Vlaams onderwijs op alle niveaus totaal verouderd was en dat *'Kurier en Symptom'* geen soelaas meer kon bieden. Het onderwijs moest totaal hervormd worden. Ik stelde ook vast dat Monard ervoor zorgde dat kennisrelativist Roger Standaert directeur werd van de nieuwe *'Dienst voor onderwijsontwikkeling'*, en hem meteen belastte met de opstelling van de eindtermen en (samen met prof. Laevers) voor de opstelling van de criteria voor de doorlichting van de inspectie.

Die neomanie en bevlogenheid van Monard werd gunstig onthaald vanuit het vernieuwingsestablishment. In mei 1992 liet ik Monard op een studiedag van de administratie in Nieuwpoort weten dat ik me grote zorgen maakte over de revolutionaire bevlogenheid van de topambtenaren, hun gebrek aan waardering voor onze sterke onderwijs traditie en hun beeldenstormerij.

In *De Standaard* van 28 september 1992 waarschuwde ik voor de toenemende vervreemding van

de klasvloer vanwege veel onderwijsverantwoordelijken en het steeds groter wordende vernieuwings- en ondersteuningsestablishment. Ik citeer even: *“Het aantal beleidsmakers, universitaire adviseurs en vrijgestelden allerhande voor de permanente vernieuwing/hervorming van het onderwijs is sterk aan het toenemen. Het zijn die mensen die elkaar in Brussel in allerhande clubs frequenteren, de spelregels bepalen en – spijs alle beloften voor meer autonomie voor de scholen en leerkrachten – regulerend en sterk moraliserend optreden. Zo zal de kloof tussen de top en de basis, tussen de vele beleidsbepalers en de veldwerkers alsmaar groter worden. Ook de macht/invloed van veel praktijkvreemde en ‘idealistische’ beleidsadviseurs neemt toe en de invloed van de meer ‘realistische’ praktijkmensen wordt verder ingeperkt. De beleidsverantwoordelijken, vrijgestelden allerhande, academische adviseurs, ... vormen een onderwijsvreemd, eng en gesloten clubje, met eigen clubbladen als Klasse, goede contacten met supporters in kwaliteitsbladen), rapporten en hoorzittingen voorbehouden voor het eigen deelparlement. Het geheel van beleid, administratie en advisering wordt steeds meer een zelfreferentiële organisatie los van de ervaringswijsheid en visie van het onderwijsveld.”*

Al voor de start van de opstelling van de ET waren ook het constructivisme & ermee verbonden kennisrelativisme in opmars - ook bij mensen van de onderwijskoepels die iets later de leerplannen opstelden. Bij het opstellen van het leerplan wiskunde lager (katholiek) onderwijs in 1994-1995 kreeg ik eveneens af te rekenen met het constructivisme vanwege de leerplanvoorzitter s.o. André Van der Spiegel.

Ik waarschuwde al in 1987 in Onderwijskrant voor de nieuwe mode van het constructivistisch en contextueel rekenen à la Freudenthal Instituut. De professoren Eric De Corte en Lieven Verschaffel bevestigden dat de *“Torhoutse pedagoog Raf Feys in Onderwijskrant al lange tijd van leer trok tegen zaken als het constructivisme die nochtans ‘vanuit onderwijswetenschappelijke hoek’ op de practici affkomen”* (in het tijdschrift *Impuls*, 2001). Ik stelde al eind de jaren tachtig dat sommigen het extreem van de formalistische en hemelse ‘moderne wiskunde’ wilden inruilen voor het andere extreem van het constructivistisch, contextueel/aards rekenen, en tegelijk een karikatuur ophingen van het klassieke wiskundeonderwijs. Ik waarschuwde in 1987 in Onderwijskrant: *“Het komt er volgens mij enkel op aan de vele goede elementen uit onze sterke wiskunde-traditie, die door de moderne wiskunde onder het stof zijn geraakt, te herwaarderen, en aan te vullen met enkele waardevolle nieuwe elementen.”*

**Het spellingonderwijs staat ook al heel lang onder druk. In de jaren 1970 opteerden VON-redactieleden-neerlandici van het tijdschrift VONK als Frans*

Daems zelfs voor de oedeklonjespelling; en dus ook al voor de afschaffing van de werkwoordspelling. De VON-neerlandici bekritiseerden in de jaren tachtig ook de klassieke methodiek voor begrijpend lezen met zijn uitgekende en gestructureerde leesteksten & goed-doordachte (denk)vragen. De teksten moesten voortaan aansluiten bij de leef- en ervaringswereld van de kinderen. Leerkrachten moesten de leerlingen vooral leren om zelf een tekst te bevragen. Het is geen toeval dat het niveau van begrijpend lezen de voorbije jaren is gedaald. Zelf pleitten we in 1991 in Onderwijskrant voor de herwaardering van de klassieke methodiek - aangevuld met het ‘doordacht’ aanleren van leesstrategieën; tevergeefs.

**De leerplanvoorzitter katholiek onderwijs Ides Callebaut liet zich al in de jaren 1980 denigrerend uit over het klassiek taalonderwijs. Hij legde later de vele kritiek op het leerplan-1998 naast zich neer, en pakte in 2009 uit met een nog meer radicale en eenzijdige visie. Callebaut opteerde nu zelfs voor het quasi afschaffen van de standaardtaal: ‘Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is? Volgens Callebaut is er zonder standaardtaal zelfs beter taalonderwijs mogelijk. Hij betreurde tegelijk dat de meeste leerkrachten zijn visie niet genegen waren. In de paragraaf De leerplanmakers hebben ons eigenlijk al de weg getoond pochte Callebaut dat zijn visie eigenlijk al grotendeels in de leerplannen en eindtermen van de jaren 80 en 90 aanwezig was, en ook perfect aansloot bij de visie van prof. Joop Van der Horst in zijn boek Het einde van de standaardtaal. Hij poneerde: “De leerplanmakers en de taaldidactici” propageren al lang het poststandaardtaal-Nederlands.”*

**Frans Daems en Koen Jaspaert waren de universitaire experts binnen de ontwikkelcommissie. In de begeleidende tekst bij de ontwerpeindtermen van augustus 1993 lezen we in de begeleidende tekst: “Het onderwijs Nederlands verschuift al een tijd geleidelijk en terecht in de richting van communicatief onderwijs. Het algemeen uitgangspunt moet ook zijn dat voortaan taalvaardigheid centraal moet staan. De klassieke schoolgrammatica hield zich vooral bezig met het aanleren van vaktermen. Dat soort grammaticaonderwijs met zijn wereldvreemdheid en te hoge abstractiegraad, leidt de leerlingen niet tot inzicht in taal en taalgebruik.”*

Die uitspraken klonken me vertrouwd in de oren. Voor het vak Nederlands werd al in de leerplannen van rond 1990 de eenzijdige communicatie aanpak gepropageerd, met communicatieve competentie als toverwoord. Ook het belang van de klassieke grammatica werd toen al in vraag gesteld. Modieuze concepten als 'normale functionaliteit', communicatieve competentie, taalvaardigheidsonderwijs,.... doken overal op. Ze leidden tot een sterk verengde invulling van het vak Nederlands; wat ook later in

de eindtermen en leerplannen tot uiting kwam. Volgens het concept 'normaal-functioneel' (uit 1976) dient het (taal)onderwijs alleen aan de orde te stellen wat de leerling/cursist op korte termijn functioneel kan gebruiken en/of van belang acht voor zichzelf. Men kiest hierbij ook voor het 'leren al doende', waarbij de taak van de leerkracht-coach vooral bestaat in het scheppen van situaties ('authentieke taken', 'leeromgeving') waarin de leerlingen taalactiviteiten uitvoeren en aldus hun 'taalvaardigheid' zelf construeren. Propagandisten van 'normaal-functioneel taalonderwijs' stelden tegelijk dat het klassiek taalonderwijs enkel 'schools-functioneel' is. Zo was het aanleren van een term als 'ventiel' niet langer meer normaal-functioneel omdat de leerlingen bij de fietsmaker toch 'normaal' het woord 'soupape' gebruikten.

De late jaren tachtig waren de jaren van de doorbraak van de whole-language-visie en van het zgn. *normaal-functioneel* taalonderwijs. Ook de Leuvense profs. *Koen Jaspaert* en *Kris Van den Branden* sloot zich later daarbij aan en bestempelden het klassiek taalonderwijs als ouderwets en totaal voorbijgestreefd. Van den Branden en zijn Leuvense taalcentrum kozen voor communicatief en constructivistisch totaalonderwijs, en tegen systematisch onderwijs voor woordenschat, spelling & grammatica. In 2005 en tot voor kort wekte hij de indruk dat alles nu prima was met ons taalonderwijs - dankzij uiteraard zijn GOK-Taalsteunpunt. Maar in *De Standaard* van 20 augustus 2019 schreef hij 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*". *Het is dus niet verwonderlijk dat de nivellerend taalvisies die al lang in optocht waren in sterke mate de eindtermen en leerplannen van 1998 beïnvloedden.*

*Voor de zaakvakken *natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde* werd in de jaren tachtig mede vanuit Nederland de thematische aanpak en het open projectonderwijs gepropageerd, enkel nog thematische wereldoriëntatie i.p.v. het zaakvakkenonderwijs in de hogere klassen. Op de Nationale Onderwijsdag van 1981 in de Blandijnberg kwamen twee Nederlandse sprekers het open projectonderwijs propageren en de methodescholen pakten er eveneens uit met ervaringsgericht projectonderwijs & totaliteitsonderwijs i.p.v. cursorisch zaakvakkenonderwijs.

Op die nationale onderwijsdag sprak ik me kritisch uit over open projectonderwijs, ervaringsgericht en zelfontdekkend leren, totaliteitsonderwijs. Er kwam veel kritiek op cursorisch en systematisch onderwijs,

en veel propaganda voor een louter thematische en projectmatige aanpak – b.v. in publicaties van methodescholen. Zelf bleven we het belang van voldoende cursorisch onderwijs voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in de hogere klassen propageren. Eind 1993 nodigde een DVO-medewerker me uit voor een advies omtrent de eindtermen voor wereldoriëntatie en de zaakvakken. Ik stelde voor om in de hogere leerjaren naast rijke thema's minstens de helft van de leertijd te behouden voor systematisch/cursorisch onderwijs voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde, maar merkte dat dit niet de visie van de DVO was (zie verder op pag. 47-49).

Al bij de start van de opstelling van de eindtermen vreesden we dus dat dit een gevaarlijke operatie zou worden - gezien de toenemende propaganda in die tijd voor kennisrelativisme, leerlinggestuurd & ervaringsgericht leren, constructivisme, eenzijdig taalonderwijs, ... Redactieleden van *Onderwijskrant* deden hun best om binnen de ontwikkelcommissies een andere stem te laten horen en het kennisrelativisme e.d. af te remmen.

6 Besluit

De opstelling van de nieuwe eindtermen en leerplannen wordt heel belangrijk voor de toekomst van het basisonderwijs, en voor het terugdringen van de niveaudaling. Als *Onderwijskrant* willen we in dit themanummer nog eens onze stem laten horen.

In de aanloop van de nieuwe eindtermen en leerplannen noteerden we de voorbije jaren echter opvallend veel voorstellen voor verdere ontscholing. We merkten b.v. ook dat in de recente ZILL-leerplannen de uitholling van bv. het taalonderwijs niet weggewerkt werd. Gelukkig nam het verzet tegen het kennisrelativisme & andere vormen van ontscholing de voorbije jaren aanzienlijk toe. Hopelijk komt de stem van de *her-scholers* voldoende aan bod bij de opstelling van de nieuwe eindtermen.

Optimalisering kleuteronderwijs

Uit TIMSS-2015 en - 2019 bleek ook dat ons kleuteronderwijs in vergelijking met andere landen minder aandacht besteedt aan systematisch woordenschatonderwijs en aan voorbereidend lezen en rekenen. Maar de ZILL-verantwoordelijken hielden hier geen rekening mee & wilden het ontwikkelend karakter van het kleuteronderwijs zelfs doortrekken in het lager onderwijs. Ook dit moet m.i. In de nieuwe ontwikkelingsdoelen dringend bijgesteld worden (zie pagina 50 en 51).

Pleidooi voor herwaarderen i.p.v. afschaffen klassieke grammatica in lager onderwijs

Raf Feys & Noël Gybels

1 Over belang van grammatica-onderwijs en negatie in ET en leerplannen

1.1 Afscheid van sterke grammatica-traditie in eindtermen, leerplannen ...

Eerherstel klassieke grammatica: nu of nooit!

In *Klasse* van april 1993 poneerde Roger Stan-daert, die de opstelling van de eindtermen partro-neerde, al dat zinsontleding al te complex was voor het lager onderwijs, en dat daardoor veel leerlingen mislukten." Ex-leerplanvoorzitter Ides Callebaut stelde in 2004 "Bij taalonderzoekers is er geen mens meer te vinden die zich druk maakt over de teloorgang van de grammatica" (in: *Taal verwerven op school*, Acco); ten onrechte overigens.

In de begeleidende tekst bij de ontwerpeindtermen Nederlands van augustus 1993 schreven de profes-soren Frans Daems (UA) en Koen Jaspaert (Leuvens Taalcentrum): "Het onderwijs Nederlands verschuift geleidelijk en terecht in de richting van communicatief onderwijs. De klassieke schoolgram-matica hield zich vooral bezig met het aanleren van vaktermen. Dat soort grammatica-onderwijs met zijn wereldvreemdheid en te hoge abstractiegraad, leidt de leerlingen niet tot inzicht in taal en taalgebruik. Het algemeen uitgangspunt moet ook zijn dat voortaan 'taalvaardigheid' centraal moet staan." Ook in april j.l. werd opnieuw de grammatica in vraag ge-steld.

Voor het basisonderwijs werden in de eindtermen voor zinsontleding enkel nog onderwerp en per-soonsvorm behouden. De meeste grammaticale be-grippen werden geschrap: koppelwerkwoord en gezegde, lijdend en meewerkend voorwerp, bijvoeg-lijk naamwoord en bijvoeglijke bepaling, voorzetsel, voegwoord, persoonlijk, bezittelijk & betrekkelijk voornaamwoord, telwoord, bijwoord en bijwoordelij-ke bepaling, vervoeging van de werkwoorden, enz. Ze werden vervangen door 'moderne' taalbeschou-wing met eindtermen als "De leerlingen zijn bereid binnen een concrete taalcontext te reflecteren over het gebruik van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten." Dit laatste ging meestal gepaard met de relativering van het belang van het AN, ook door leerplanopstellers als Ides Callebaut en Bart Masquillier, voor wie AN maar een van de vele vari-anten is.

En wat was het lot van grammatica in het leerplan Frans basisonderwijs-1998? We lazen: "In het

vreemdetalenonderwijs belast grammatica-onderricht onnodig de leerlingen." Tussendoor: voor spelling Frans werd ook het dictee afgeschaft; leerlingen moesten enkel een aantal woorden gewoon kunnen 'kopiëren'.

In juni 1993 al protesteerden we met collega's van de Torhoutse lerarenopleiding tegen de ontwerp-eindtermen Nederlands, de keuze voor normaal-functioneel taalonderwijs, het quasi schrappen van de klassieke grammatica, het te weinig beklemtonen van het belang van spelling & AN... Met *Onderwijskrant* voeren we al 25 jaar campagnes tegen de uitholling van het taalonderwijs: woordenschaton-derwijs, AN, spelling, grammatica, begrijpend lezen, ... in de eindtermen & leerplannen Nederlands en Frans. We besteedden er een 20-tal bijdragen aan. Ook in onze O-ZON-campagne-2007 was dit een centraal actiepunt.

Met *Onderwijskrant* startten we enkele jaren gele-den een nieuwe grammatica-campagne. In het per-spectief van de nieuwe eindtermen Nederlands en Frans die momenteel worden opgesteld voor het lager onderwijs besteden we er nog eens een bij-drage aan. In de nieuwe eindtermen Nederlands en Frans voor het secundair onderwijs is er gelukkig al meer aandacht voor grammatica. We merken echter dat veel zaken die nu voorzien zijn voor de eer-ste graad s.o. vóór 1998 leerstof waren voor de ho-gere klassen lager onderwijs. Zo kenden wij en de meeste van mijn klasgenoten veel grammatica toen we in 1958 de lagere school verlieten. En ook bij onze kinderen was dit nog het geval; maar niet meer bij de kleinkinderen.

In landen als Engeland en Frankrijk wordt in het la-ger onderwijs de voorbije 15 jaar weer veel meer aandacht besteed aan de klassieke grammatica dan voorheen. Ook bekende taalkundigen stuurden hier op aan, zie punten 2, 5 & 6). In Vlaanderen daarentegen beluisterden we onlangs nog pleidooi-en om de grammatica gewoon af te schaffen.

Hey recente ZILL-leerplan Nederlands van het ka-tholiek onderwijs sturen jammer genoeg ook geens-zins aan op de herwaardering van de klassieke grammatica. We vrezen dat binnen de ontwikkel-commissies voor Nederlands en Frans vertegen-woordigers van bepaalde onderwijsnetten en univer-sitaire taalexperts het terug invoeren van de klas-sieke grammatica zullen tegenwerken.

1.2 Weg met klassieke grammatica !??

Prof. Rita Rymenans (UA) drukte in 2005 haar grote voldoening uit over het feit dat een aantal Vlaamse taaldidactici erin geslaagd waren om in de eindtermen en leerplannen de klassieke grammatica grotendeels te schrappen ('*Weg met de grammatica*', *De Morgen*, 20.01.05). Het interview eindigde met de stelling: "*De leerlingen kennen niet langer meer het verschil tussen lijdend en meewerkend voorwerp, tussen 'jou' en 'jouw'... ,maar ze weten voortaan tenminste waarover ze het hebben*".

In de context van het recente debat over het afschaffen van de werkwoordspelling (dt-regels) beluisterden we ook pleidooien voor het afschaffen van grammatica. Sommigen stelden niet enkel werkwoordspelling, maar ook grammatica is veel te moeilijk, spelling mag niet verbonden zijn met grammatica.

In het handboek '*Taal verwerven op school*' (Acco, 2004) wordt er in het hoofdstuk 'taalbeschouwing' niet de minste aandacht aan de klassieke grammatica besteed. De neerlandici Kris Van den Branden (CTO-Leuven) en prof. Frans Daems (prof. UA en VON) voegden er nog aan toe: '*Expliciet onderwijs van grammatica, spelling en woordenschat is niet effectief*' (p. 17). De tegenstanders van klassieke grammatica ijveren ook vaak voor de afschaffing van de werkwoordspelling, en voor nog andere vormen van uitholling van het taalonderwijs, met inbegrip van het in sterke mate relativeren van het belang van het AN dat ze als een van de varianten voorstellen.

Bij het aantreden van minister *Frank Vandembroucke* in 2004 had hij oor voor de vele klachten omtrent de gebrekkige taalvaardigheid en de extra-taalproblemen van anderstalige leerlingen, en ook voor kritiek op de eindtermen. In ons interview met de minister op 8 januari 2016 stuurden we ook aan op eerherstel voor de klassieke grammatica. De minister deed voor de uitwerking van een taalplan jammer genoeg een beroep op mensen als prof. *Frans Daems* die principiële tegenstanders zijn van de klassieke grammatica.

Tot onze verbijstering verheugden de opstellers van het zgn. '*Talenplan 2006*' zich over het feit dat in de eindtermen en leerplannen de traditionele grammatica bijna volledig verlaten werd. Tegelijk kregen we een bejubeling van de "*nieuwe*' taalbeschouwing die reflecteert over natuurlijke communicatiecontexten en gebruik maakt van authentieke taalmaterialen". Men stelde hierbij ook ten onrechte dat uit onderzoek bleek dat de *nieuwe taalbeschouwing* de taalvaardigheid van de leerlingen ten zeerste bevorderde. We protesteerden dan ook tegen dit talenplan. Voor hun bezorgdheid over de taalproble-

men van allochtone leerlingen werd het duo *Frank Vandembroucke & Dirk Van Damme* overigens ook teruggesloten en tegengewerkt door de Steunpunt-GOK-directeurs *Piet Van Avermaet & Kris Van den Branden* (Leuvens Steunpunt NT2).

Het beleidsplan '*De lat hoog voor talen in iedere school*' van februari 2007 bestempelde de klassieke grammatica denigrerend als '*formeel*', als tegengesteld met de nieuwe taalbeschouwing die functioneel, zinvol, authentiek ... zou zijn. In de nieuwe ontwerpeindtermen voor taalbeschouwing voor het lager onderwijs werd ook dit keer enkel onderwerp en persoonsvorm behouden. Het waren praktisch uitsluitend de eindtermen 'moderne taalbeschouwing' – "*de contextueel-situationele, stilistische, sociale en psychologische aspecten van het taalgebruik*" – die iets concreter en dwingender geformuleerd werden.

In 2010 werden de kleine aanpassing van de eindtermen voor taalbeschouwing en aangepaste leerplannen ingevoerd. In het 'syntactische domein' stonden amper vijf termen/begrippen meer: zin, zinsdeel, onderwerp, persoonsvorm en woordgroep. Onder de rubriek 'syntactisch domein' 1ste graad s.o. werden er in de aangepaste eindtermen Nederlands voor de A-stroom maar vier zinsdelen genoemd: onderwerp, persoonsvorm, lijdend en meewerkend voorwerp.

Frans zonder grammatica in lager onderwijs

En wat met de eindtermen en leerplannen Frans? In de commissie onderwijs van 10 oktober 2013 formuleerden de volksvertegenwoordigers *Ann Brusseel, Dirk Van Dijck, Boudewijn Bouckaert, Fientje Moerman & Pol Delva* scherpe kritiek op het tekort aan aandacht voor grammatica e.d. in eindtermen & leerplannen Nederlands en Frans. Dit was volgens hen een belangrijke oorzaak van de sterke achteruitgang van het Frans en het Nederlands.

Ann Brusseel stelde o.a: "*Bij nazicht van de eindtermen kan ik alleen vaststellen dat er weinig ruimte is in het curriculum voor de grammaticale items, en dit zowel voor Nederlands, vanaf de lagere school doorheen het secundair onderwijs, als voor vreemde talen. Wie echter geen grammaticale basis verwerft in de eigen taal, zal ook moeite hebben met het aanleren van de structuur van vreemde talen.*"

Volksvertegenwoordiger *Koen Daniëls* stelde in het Vlaams Parlement op 3 september 2019: "*Ik heb deze ochtend nog een document ontvangen dat de pedagogische begeleidingsdiensten (katholiek onderwijs) rondsturen. Daarin staat letterlijk dat leerkrachten zelfs in de loop van het eerste trimester s.o. nog geen dictee mogen geven. Er staat ook in dat zinsanalyse zelfs geen leerstof Frans is voor het eerste jaar s.o.. Hierop moet dus niet worden geco-*

... fens en het kan ook niet in evaluaties voorkomen. Met het onderscheid tussen het complément d'objet direct (COD) en het complément d'objet indirect (COI) wordt het best tot het tweede jaar gewacht. Dit is precies wat ik bedoel met leerkrachten die op het vlak van kwaliteit vooruit willen, maar worden tegengewerkt door instanties in de eigen onderwijskoepel."

In een bijlage publiceren we een uitgebreid overzicht van grammatica in het oude leerplan Nederlands versus het leerplan-1998. Dit overzicht wil vooral ook de opstellers van nieuwe eindtermen en leerplannen inspireren. We beschikken ook nog over grammaticaschriften van weleer waarin de klassieke grammatica en degelijke methodiek duidelijk tot uiting komen (zie pagina 22).

2 Sterke grammatica-traditie & vraag naar klassieke grammatica

Ons lager onderwijs kende tot in 1998 een sterke traditie inzake grammaticaonderwijs met inbegrip van de vele zinsconstructieoefeningen, het vervolgen van de werkwoorden, de woordleer, enz. Uit de uitslagen van de kantonnale en interdiocesane proeven van weleer blijkt dat de meeste leerlingen op het eind van de lagere school al die basiskennis voor grammatica meester waren. Als lerarenopleider heeft een van ons ook sinds 1970 tijdens honderden lessen in de lagere school kunnen vaststellen dat grammaticalesen boeiend waren, en tegelijk probleemoplossend gedrag stimuleerden. We merkten ook hoe die grammaticakennis goed van pas kwam bij de werkwoordspelling en in de lessen Frans. Als leerkracht Nederlands stelde een van ons vast dat de leerlingen destijds bij de start van het s.o. al vrij goed de grammatica beheersten.

Ook tal van docenten uit de lerarenopleiding en uit het universitair onderwijs getuigden de voorbije decennia dat de grammaticakennis vóór de invoering van de eindtermen en de nieuwe leerplannen van de jaren negentig behoorlijk was, maar sindsdien jammer genoeg sterk is gedaald.

Vraag naar herstel klassieke grammatica

In Vlaanderen staan we niet alleen met onze grammaticacampagne. Leerkrachten, leerlingen en taalkundigen betreuren al de uitholling sinds de invoering van de eindtermen & leerplannen Nederlands en Frans.

In het *Taalpeilonderzoek-2007* van de *Taalunie* pleitten leerkrachten, ouders en ook leerlingen unaniem voor veel meer aandacht voor het verwaarloosde grammatica-onderwijs. In hun reactie op dit

onderzoek betreurden *Taaluniemedewerkers* echter dat er nog zoveel belang werd gehecht aan klassieke grammatica. De meeste leerkrachten, docenten en ouders opteren b.v. voor het terug invoeren van elementaire termen zoals lijdend en meewerkend voorwerp & bezittelijk en persoonlijk voornaamwoord. Bijna iedereen is er ook van overtuigd dat leerlingen die vanaf 10 jaar starten met het leren van Frans zo'n basisgrammatica moeten kennen als belangrijke steun bij het verwerven van taalvaardigheid in het Frans.

Ook voor de bekende Engelse grammatica-specialist *Richard Hudson* is grammatica belangrijk zowel voor de moedertaal als voor het leren van een tweede taal. Hij schreef in 2007 dat de grammatica weer in sterke mate aan bod kwam in Engelse leerplannen voor het lager en secundair onderwijs - en dit sinds 1998. Hij stelde: *'De mode van de communicatieve aanpak van destijds leidde tot het doorslaan van de slinger. Een groot aantal Engelse praktijkmensen en academici zijn het er momenteel ook over eens dat het meer beklemtonen van klassieke waarden als grammatica, woordenschat ... ook een positieve bijdrage levert in het aanleren van een tweede taal. In de late jaren negentig maakten we in Engeland een terugkeer mee naar een slinger in evenwicht die zowel klassieke waarden als expliciete en klare grammatica en woordenschatonderwijs omvat als communicatieve aanpakken. Deze veranderingen drongen door in de leerplannen en methodes, en we zien nu ook hun positieve effecten op de leerlingresultaten (Why are foreign languages in trouble? January 2007 – zie Internet).*

3 Kritiek op verwaarlozing grammatica

Veel leerkrachten getuigden de voorbije jaren over de verwaarlozing van de grammatica in de eindtermen en leerplannen van het basis- en het secundair onderwijs.

De ervaren onderwijzer *Jef Boven* betreurde in *"Enkel onderwerp en persoonsvorm in de eindtermen: onvoorstelbaar"*: *"De eindtermen vermelden enkel onderwerp en persoonsvorm. Het kan/mag dus niet de bedoeling meer zijn om kinderen nog lastig te vallen met de zinsontleding van de onwarschijnlijkste, kreupele en dubieuze zinnen. Hilarisch, of om te huilen, is de situatie wanneer dezelfde eindtermenbundel vermeldt dat voor het vak Frans de leerlingen bezittelijke voornaamwoorden functioneel kunnen hanteren. Mag men veronderstellen dat zelfs zonder echte grammaticalesen (want zo goed als verboden) enige verklaring over het gebruik van die bezittelijke voornaamwoorden als nuttig en leerrijk zal worden ervaren? Probeer dat eens wanneer het begrip voornaamwoord voor*

het vak Nederlands geschrapd is. Het veronderstelde onderwijs: gewoon verwaarlozing.”

Onderwijzer Paul Hermans getuigde op de website van 'Taalschrift' als reactie op een spelling- & grammatica-relativerend betoog: "Ik ben al 32 jaar onderwijzer Als ik al die jaren in ogenschouw neem, dan wordt duidelijk dat de huidige generatie veel meer spellingsfouten schrijft dan vroeger. Vroeger werden meer regels ingeoeffend. Spraakkunstlessen zijn verder een afgietsel van vroeger geworden; er schiet niet veel meer van over in de 'eindtermen basisonderwijs'. En ook de leerplanmakers hebben veel met het badwater weggegooid."

In *Brandpunt* (COC-ledenblad) van juni 2006 lamenterden leraren: "De 12-jarige leerlingen kennen na hun basisonderwijs nog nauwelijks het verschil tussen een werkwoord, een zelfstandig naamwoord, een bijvoeglijk naamwoord en een bijwoord, enzovoort. De leerlingen zelf zijn hier niet verantwoordelijk voor, wel de eindtermen en leerplannen waar de inspectie altijd mee zwaait. Er is een totaal gebrek aan grammaticale onderbouw in het basisonderwijs. De toestand is hopeloos. De leerlingen komen uit het basisonderwijs zonder echte notie van spraakunst (moedertaal). Het zijn de 'pedagoochelaars' in Brussel die nu al tientallen jaren lang het hele systeem naar de vaantjes helpen. Na 34 jaar taalonderwijs staat het voor mij vast: een vlotte beheersing van spraakkunst en woordenschat leidt tot vlotte communicatie". In het kader van onze O-ZON-campagne-2007 ontvingen we met *Onderwijskrant* veel klachten over de gebrekkige kennis van grammatica en werkwoordspelling, en getuigenissen van taalleerkrachten over het belang van grammatica: zie *Onderwijskrant* nr. 140 op www.onderwijskrant.be.

Valerie Van Vooren en Filip Devos (Hogeschool Gent) stelden in een onderzoek van 2009 vast dat het slecht gesteld is met de grammaticakennis van aso-leerlingen. In het interview in *Het Nieuwsblad* formuleerden de onderzoekers volgende conclusies. 'Vanwaar dat bedroevende resultaat? 'Het onderwijs besteedt gewoon te weinig aandacht aan grammatica'. Waar is al die grammaticakennis voor nodig, zal iemand zich wel afvragen. Woordsoorten kennen is o.a. van belang om foutloos te kunnen spellen. Hetzelfde geldt voor de zinsontleding. Als je die niet onder de knie hebt, kun je ook geen correcte zinnen bouwen. Wie niet foutloos schrijft, mist bovendien overtuigingskracht in wat hij schrijft. Dankzij zinsontleding kun je ook zinnen helderder lezen en makkelijker begrijpen. Moraal van het verhaal? Het onderwijs staat voor een serieuze uitdaging. Er is werk aan de winkel".

Het Vlaams Expertisecentrum voor Handicap en Hoger Onderwijs schreef dat leerplannen en eindtermen nog het meest zwakke leerlingen en dyslectici benadelen. We lazen: "Als je naar de evolutie van de leerplannen en eindtermen voor talen kijkt, dan merk je dat in het basisonderwijs de grammaticale onderbouw veel minder expliciet voorkomt dan in de voorbije decennia. Dit betekent dat studenten woordsoorten en zinsdelen nu minder expliciet kennen. Ook in het secundair onderwijs ligt bovendien steeds meer nadruk op communicatieve vaardigheden. En in technische richtingen wordt nauwelijks nog nadruk gelegd op de geschreven taal. Bij de taalvakken in het hoger onderwijs worden studenten dan ook geconfronteerd met begrippen die ze niet herkennen en regels die ze niet vlot kunnen hantieren." (Steeds meer studenten hebben dyslexie, *KLASSE*, juni 2007).

Professor-linguïst Folkert Kuiken getuigde in *Het Parool* van 17 mei 2008: 'Vergeleken met twintig jaar geleden kunnen veel studenten niet meer taalkundig en redkundig ontleden. Driekwart van mijn studenten haalde dit jaar een onvoldoende voor een toets over ontleden. Ze hadden zelfs moeite met het benoemen van het onderwerp, lijdend- of meewerkend voorwerp. Terwijl het hier nota bene om studenten Nederlands gaat. Ze hebben gewoon geen ontleden gekregen op de basis- of middelbare school.'

4 Eindtermen & leerplannen 1998: weg met klassieke grammatica

4.1 Roger Standaert en DVO: klassieke grammatica is nutteloos en veel te moeilijk

DVO-directeur Roger Standaert die de opstelling van de eindtermen patroneerde, poneerde in 1993 dat het wetenschappelijk bewezen was dat zinsontleding te moeilijk was voor het lager onderwijs (*Eindtermen: een 'meerwaarde voor ons onderwijs?', Verslag Studiedag Lod. de Raet-Stichting, oktober 1993*). In april 1993 stelde Standaert triomfantelijk in *KLASSE*: "Zinsontleding in het lager onderwijs is een regelrechte ramp. Daardoor mislukken er ook veel leerlingen. Bij de nieuwe eindtermen is alvast het voorstel: heel weinig grammatica.' Aandacht besteden hieraan was volgens Standaert puur tijdverlies.

4.2 Ex-leerplanvoorzitter Callebaut: weg met klassieke grammatica & werkwoordspelling

Ook in de leerplannen grammatica/taalbeschuwing lager (katholiek) onderwijs werd de meeste grammatica geschrapd. *Ides Callebaut*, ex-leerplanvoorzitter & begeleider Nederlands, manifesteerde zich de voorbije decennia steeds meer als een radicale

tegenstander van de klassieke grammatica. Hij wou in 2009 meteen ook de werkwoordspelling afschaffen- die grammaticaal inzicht vereist. Callebaut poneerde tegelijk 'dat de nieuwe taalbeschouwing over b.v. 'zender-boodschap-ontvanger' en 'taalvariëteiten' wel normaal-functioneel is, maar klassieke grammatica niet omdat dit voor het werkelijke leven geen nut heeft' (Taal verwerven op school, o.c., p. 286). Hij overschat m.i. ook ten zeerste het belang van de reflectie op taalvarianten.

Callebaut heeft in het leerplan-1998 wel de term 'voorwerp' toegevoegd aan de eindtermen die enkel de begrippen onderwerp en persoonsvorm opleggen. De algemene term 'voorwerp' is echter voor de leerlingen abstracter dan *lijdend en meewerkend voorwerp*. En als de leerlingen volgens hem toch al die zinsdelen intuïtief kennen, waarom zou het dan zo moeilijk zijn om daar een grammaticaal etiket op te plakken?

Callebaut schreef ook dat hij niet begreep dat zoveel leerkrachten zich zorgen maakten over het schrappen van de meeste grammaticabegrippen en de hiermee verbonden problemen voor het vak Frans. Volgens hem was er geen probleem voor het Frans. Callebaut: "Het leerplan Nederlands s.o. is perfect afgestemd op het leerplan van de lagere school. Voor het onderwijs van het Frans en het Engels in het s.o. geldt ook dat de spraakkunstproblemen van die vakken niet in de Nederlandse lessen van de lagere school opgelost hoeven te worden. Wanneer we die eindtermen Frans bekijken, dan gaat het uitsluitend om situaties waarin kinderen redelijkerwijze kunnen terechtkomen. Daarin moeten ze eenvoudige zaken kunnen begrijpen, zoals hoe iemand heet, waar hij woont ... (luisteren), eenvoudige opschriften, aanwijzingen ... kunnen begrijpen (lezen), iets kunnen zeggen en vragen: hoe ze heten, wat ze graag eten, hoe laat het is, (spreken). Wat schrijven betreft, moeten ze enkel 'veelvuldig voorkomende basiswoorden en taalstructuren kunnen kopiëren (geen dictee dus). Van spraakkunst op zich is er geen sprake. Conclusie: er zijn geen gegronde redenen om zich over spraakkunst in de lagere school zorgen te maken. Niet voor ouders en niet voor leerkrachten."

Ook in de VVSKO-visietekst 1994 & 1997 over moderne talen s.o. werd het belang van grammaticaonderwijs sterk geminimaliseerd. Het systematisch grammatica-onderwijs van weleer was volgens de leerplanvoorzitters voorbijgestreefd en grammaticale beschouwingen mochten enkel in communicatieve contexten aan bod komen.

4.3 Minachting voor grammatica vanwege begeleider Nederlands Bart Masquillier

Bart Masquillier, al lange tijd begeleider Nederlands katholiek onderwijs, liet zich in 2007 eens te meer laatdunkend uit over alles wat te maken heeft met klassieke grammatica. Masquilliers visie is een echo van die van zijn leermeester Ides Callebaut. We citeren even de belangrijkste passages uit zijn vurig betoog 'Wat hebben taalbeschouwers en automecanicus gemeen?' in: VVKBaO: Onderwijsinhoudelijk aanbod: taalopvoeding Nederlands, 02. 2007. Het is mede een antwoord op de kritiek van de leerkrachten e.d. op de verwaarlozing van het grammatica-onderwijs.

Masquillier schreef in zijn inleiding: "De discussie over de kennis van taalstructuren en taalkennis laait weer hoog op. Mijn mentor Ides Callebaut heeft al honderden bladzijden aan het thema taalsystematische kennis besteed, en nog wordt het niet ten volle begrepen." Over het klassieke spraakkunstonderwijs schrijft hij minachtend: "In de jaren zestig tot tachtig beschouwden we taalstructuren en zinnen op een analytische, structuralistische manier. Wij leerkrachten waren blij als de leerlingen op het einde van de basisschool de verschillende onderdelen in zinnen konden aanduiden. En daar staken we heel veel tijd in, om dan achteraf nog te horen dat de leerlingen er niets van bakten in het s.o.. En collectief dachten we dat de leerlingen op deze wijze inzicht kregen in de werking en de structuur van onze taal. Maar dat was niet zo, want de ontleding gebeurde te 'technisch' en er werd geen rekening gehouden met de betekenis van zinnen, wat toch wel merkwaardig is. Hadden zinnen toen wel een structuur maar geen betekenis?"

We raden Masquillier aan om eens te kijken naar de resultaten voor grammatica op de vroegere interdiocesane toetsen. Masquillier houdt geen rekening met deze toetsresultaten, met de ervaring en de mening van de praktijkmensen.. Hij wekt de indruk dat de 'domme' leerkrachten destijds niet inzagen dat grammatica nutteloos was.

Masquillier probeerde vervolgens de leerkrachten te overtuigen via een gemene taaltruc, een vergelijking: "Misschien kunnen we het eens uitleggen aan de hand van een vergelijking. Wat hebben taalbeschouwers en automecanicus gemeen? Zouden we op het einde van de opleiding tot automecanicus ook blij mogen zijn als de student automechaniek perfect zou kunnen aanduiden welke de verschillende onderdelen zijn van de automotor, maar geen inzicht in die motor zou hebben? Of zouden we verlangen dat de toekomstige automecanicus vaardig en vlot zou weten te ontdekken wat er juist fout gaat bij onze motor en die ook zou kunnen herstellen?"

M.a.w. zouden we ook een mecanicien willen die niet alleen de onderdelen zou kunnen benoemen, maar die ook inzicht in onze motor zou hebben? Vandaag de dag verwachten we van een leerling op het einde van de basisschool dat hij inzicht krijgt in hoe mensen zinnen en teksten opbouwen en vaardig wordt in het ontdekken van structuren in onze taal. Dat is meer en waardevoller dan het exact kunnen benoemen van alle delen van een zin.”

Taalbegeleider Masquillier schoffeert al die duizenden leerkrachten van vroeger door te stellen dat ze de leerlingen enkel zinsdelen zinloos lieten benoemen - los van het inzicht in de structuur van de zinnen. Met de grammatica bereikten ze precies dat de leerlingen ook inzagen waarom het *jou* of *jouw* was, waarom het *'kom je naar huis'* was en *'komt je vader naar huis'*, *recentelijk* als bijwoord en *recent* als bijvoeglijk naamwoord, enz.

Vervolgens omschrijft de taalbegeleider de nieuwe aanpak van taalbeschouwing idyllisch als volgt: *“De bedoeling van het nadenken over zinnen bestaat erin de kinderen inzicht te geven in de structuren van onze taal, zoals we ook inzicht proberen te krijgen in bomen, het dierenrijk, de werking van ons lichaam. Het is een poging om onze eigen taal te beschrijven. Kinderen uit de basisschool worden met die simplistische spraakkunst wel geen betere taalgebruikers.”*

Daarna poneert M. dat enkel de zelfontdekkende, informele en inductieve aanpak zaligmakend is. Vervolgens verduidelijkt hij dat de weinige zinsontleding die nog overblijft, b.v. onderwerp en gezegde, niet apart, *“maar enkel in de context van de werkwoordspelling aan bod mag komen en dit enkel omdat de 'grammaticafreaks' zo fanatiek waren dat ze de werkwoorden anders spelden dan de gewone woorden.”*

M. opteert dus - net als zijn leermeester Callebaut - voor het radicaal afschaffen van de specifieke werkwoordspelling & dt-regels. Hij eindigt zijn betoog met een uithaal naar de critici, methodemakers en leerkrachten die zich niet zomaar neerleggen bij de eindtermen en leerplannen, een eigen methodiek volgen en af en toe iets meer aanbieden dan het leerplan. Hij eindigt: *“De methodemakers zouden best rekening houden met wat het leerplan voorschrijft.”*

Dit betoog van de begeleider Nederlands toont o.i. aan hoe diep de crisis binnen het grammatica- en taalonderwijs wel is. Het is ook heel verwarrend voor de leerkrachten. Masquillier en Callebaut stellen ook triomfantelijk dat hun opvatting aansluit bij de visie van de Leuvense professor Joop van der Horst in *'Het einde van de standaardtaal'*, en dat analoge opvattingen ook al gepropageerd werden

in de taalleerplannen van de jaren 1980. Ze betrouwen ook beiden dat veel leerkrachten de 'officiële' visie van de leerplannen Nederlands niet genegen zijn. Zonder de lippendienst van de leerkrachten zouden de uitholling en niveaudaling voor het taalonderwijs veel groter geweest zijn. Hierbij wordt duidelijk dat het ook de leerplannen zijn die mede verantwoordelijk zijn voor de niveaudaling - ook al ontkent Lieven Boeve dit steeds.

4.5 Ook neerlandici van VON & Leuvens taalcentrum, ...: weg met klassieke grammatica

Het valt op dat vooral een aantal bevlogen taalkundigen vanaf de jaren tachtig steeds weer het belang van grammatica, spelling, woordenschat, ... sterk relativerden en daarmee ook het vak Nederlands uithollen. Ze waren veelal betrokken bij het ontwikkelen van de eindtermen en leerplannen, bij de GOK-(taal)steunpunten & bij SONO-taalonderzoek. Ze wezen merkwaardig genoeg ook nooit op de niveaudaling; Kris Van den Branden & Piet Van Avermaet stelden in een publicatie van de directeurs van de GOK-Steunpunten in 2005 zelfs dat het prima gesteld was met het taalonderwijs (*dankzij de vele miljoenen BFR die ze ontvingen als taalsteunpunten?*).

De kritiek op de grammatica kwam vooral ook vanuit de kringen van de universitaire lerarenopleiding, van mensen die weinig of geen ervaring hadden met (grammatica)onderwijs in het lager en het lager secundair onderwijs. Taalkundigen van de UA, kopstukken van de VON en het Steunpunt NT2-Leuven bestempelden klassieke grammatica als louter tijdverlies en als te moeilijk.

We vermeldden al dat volgens Rita Rymenans, prof. UA & VON-bestuurslid, “het aanleren van grammatica tijdverkwisting was” ('Weg met de grammatica', DM, 20.01.05). Prof. Johan Taeldeman (RUG) tilde heel zwaar aan de sterke relativering van de grammatica en spelling in de eindtermen & leerplannen en in het standpunt van Rymenans. Taeldeman repliceerde o.a.: “Dt-fouten vind ik zware fouten, want dit is allemaal mooi beregelbaar én beregeld. Hierbij komt wel de zinsontleding op de proppen. 'Kom je', maar 'Komt je vader', want daar heb je een bezittelijk voornaamwoord. En zo vinden we veel fouten door gebrek aan zinsontleding. Het grammaticaonderwijs laat op dat vlak enorm te wensen over. Op een basis die niet deugt, kun je geen huis bouwen. Het vak Nederlands besteedt te weinig tijd aan degelijke taalkundige, grammaticale vorming” (Interview in 'Over Taal', december 2005).

In een reactie op de kritiek van onze O-ZON-kritiek poneerde prof. Frans Daems op 25 november 2007 in *Klasse on line* dat grammatica niet belang-

rijk is: "Er zijn immers massa's mensen die heel behoorlijk kunnen lezen en schrijven, of spreken en luisteren, die m.a.w. zeer goed hun taal en dus de systematiek ervan beheersen, zonder dat ze de schoolgrammatica kennen".

In een andere reactie op onze O-ZON-campagne-2007 liet Jan T'Sas, in die tijd VON-kopstuk, assistent lerarenopleiding Nederlands & eindredacteur Klasse, zich eveneens vernietigend uit over grammatica: "De meeste leerlingen hebben een hekel aan grammatica en elk jaar zijn ze alles weer vergeten. Het resultaat is dat leerlingen zich stierlijk vervelen in zo'n les, het nut niet inzien van de leerstof en geen enkele relevantie zien met hun taalgebruik, laat staan met het dagelijks leven. En in het basisonderwijs kunnen kinderen van 10 à 12 jaar ook nog niet voldoende abstract denken om vat te krijgen op de zin en zijn onderdelen" ('Wanneer willen leerlingen grammatica leren?' - VONK, juli 2007).

Een neerlandicus schreef onlangs nog "Waarom in godsnaam moet je grammatica kennen om woorden juist te kunnen schrijven? Als we willen dat leerlingen van aso, bso, tso, kso correct kunnen spellen, waarom blijven we dan grammaticakennis als noodzakelijke achtergrond voor spellingregels behouden? Dat is toch niet haalbaar bij sommige leerlingengroepen. Een spellingregel die afhangt van kennis van de grammatica is eigenlijk gedoemd om te mislukken". Hij stelde dan ook voor zowel de grammatica als de werkwoordspelling af te schaffen.

5 Belangrijke & veelzijdige doelstellingen grammatica-onderwijs

5.1 Veelzijdige doelstellingen

De Engelse taalkundigen *Richard Hudson & John Walmsley* sommen een aantal doelstellingen op voor het grammatica-onderwijs. Het zijn volgens hen ook deze doelstellingen die aan de basis liggen van de nieuwe curricula van 1998 in Engeland (*The English Patient: English Grammar and teaching in the twentieth century*; zie internet). Leerlingen hebben volgens de auteurs nood aan grammatica:

**Om hun grammaticale competentie uit te breiden. Expliciet bewustzijn van grammaticale structuren helpt de leerlingen immers om hun competentie uit te breiden naar de vele grammaticale patronen die niet zomaar te vinden zijn in de alledaagse conversatie van kinderen.*

**Om die grammaticale competentie te kunnen gebruiken in functie van vaardigheden als schrijven en spellen, lezen, spreken en luisteren.*

**Om het leren van vreemde talen te ondersteunen. Het leren van een vreemde taal & grammatica verloopt ook veel vlotter als de leerlingen al over grammaticale kennis van hun eigen moedertaal beschikken..*

**Omwille van de algemeen vormende en culturele waarde van de grammaticakennis. "If it is important for children to understand their bodies and their social environment, it is at least as important for them to understand the (language) faculty which makes social life possible. Moreover, most people find language interesting."*

**Om onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen. Als grammatica onderwezen wordt door onderzoek van de al verworven kennis en via hypotheseformulering, dan is dit een goede vorm van onderzoekgericht leren. *Om het eigen denkvermogen te ontwikkelen en te waarderen. Bollebozen kregen destijds van de leerkracht als vorm van verrijkende leerstof ook nogal eens extra moeilijke ontleedopgaven aangeboden.)*

**Om een gedeelde metataal - b.v. persoonlijk en bezittelijk voornaamwoord, lijdend en meewerkend voorwerp, bijvoeglijk naamwoord en lidwoord - die de leerkrachten en leerlingen helpt om te communiceren omtrent de taalproducten van de leerlingen en fouten aan te wijzen - ook bij de werkwoordspelling. *Om een kritische houding te kunnen aannemen ten aanzien van de wijze waarop taal gebruikt wordt in het dagelijks leven.*

De auteurs stellen verder: "Expliciete instructie van grammatica is sinds de leerplannen van 1998 een belangrijke aanpak van het grammatica-onderwijs in Engeland. Grammatica is een logisch opgebouwd systeem en als het goed onderwezen wordt, dan merkt men dat de meeste leerlingen daar ook van houden."

Veel mensen wijzen ook op de culturele waarde van de grammatica-kennis. Als kinderen geconfronteerd worden met kennis rond de opbouw, onderdelen en functies van piramides e.d., dan mag men ze toch minstens evengoed confronteren met kennis omtrent de opbouw en onderdelen van de grammatica van hun eigen taal en van vreemde talen. Taal is een van de meest typische aspecten van de mens. Een grondige analyse van taalsystemen lijkt dan ook belangrijk en boeiend.

Prof. Hudson en vele anderen weerleggen in de vermelde publicatie ook de vele mythes die de tegenstanders van grammatica-onderwijs graag formuleren zoals 'te moeilijk', 'geen invloed op taalgebruik en schrijfvaardigheid', 'louter formalistisch en niet betekenisvol', enz. Hiervoor verwijzen de auteurs

ook naar een aantal studies die de invloed op de schrijfvaardigheid aantonen.

De *Leuvense prof. Filip Droste* betreurde dat de taalrelativisten de klassieke grammatica denigreren en ten onrechte als 'formeel' en 'zinloos' bestempelen. Droste stelt "dat precies termen als *onderwerp, gezegde, lijdend voorwerp ... vooral 'functies' benoemen en relaties op het niveau van de betekenis: "Een benaming als lijdend voorwerp maakt dit al duidelijk"* (In: Ik zeg wat ik denk, en ik doe wat ik zeg, in: *Filosofie*, nr. 5, 2009).

Noot. In verband met de grammatica in het secundair onderwijs wijzen veel auteurs en leerkrachten er wel terecht op dat we hier wel een onderscheid moeten maken naargelang de studierichting die de leerlingen volgen. Zo zal voor aso-leerlingen grammatica een meer belangrijke functie vervullen dan voor de meeste tso-bso-leerlingen. De recente eindtermen voor het s.o. houden hier te weinig rekening mee.

5.2 CITO-studie: belang voor schrijfvaardigheid & spelling werkwoordsvormen

Ook het Nederlandse CITO-instituut wees in 2005 het belang van de grammatica voor het schrijven: *Al te veel kromme formuleringen en spelfouten, zwakke interpunctie en grammaticaliteit* (Balans van taal-kwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs, CITO, 2005). *J. van de Gein*, taalkundige en verantwoordelijke voor dit CITO-onderzoek, stelde dat de lage kwaliteit het gevolg is van het verwaarlozen van aanpakken die in het verleden hun deugdelijkheid bewezen hebben. Schrijfvaardigheid vereist volgens haar ook voldoende grammaticaal inzicht: "Met grammatica maak je verbanden tussen woorden en woordgehelen duidelijker; de leerlingen krijgen een beetje meer gevoel voor taal. Als kinderen relaties zien, kunnen ze ook beter de leestekens plaatsen... De kinderen hoeven geen grote stilisten te worden, maar door goed grammaticaonderwijs krijgen ze een beetje meer gevoel voor taal" (J.E. Grezel, CITO-rapporten over schrijfonderwijs op de basisschool, *Onze Taal*, 2005, nr. 4, p. 91). Uit problemen met de werkwoordspelling leidde Van de Gein ook af dat de leerlingen de nodige spellingregels niet beheersen en mede bij gebrek aan grammaticale kennis van begrippen als persoonsvorm b.v. ook 'hondt' en 'rondt' schrijven.

Van de Gein stelde verder: "Interpunctie, spelling en grammaticaliteit zijn belangrijke vormaspecten. Een kromme formulering, een joekel van een spelfout, een verkeerd geplaatst punt – ze werken als een vetvlek op een mooi kostuum. Leestekens dienen om grammaticale samenhang aan te geven. Aan het eind van de basisschool hebben kinderen geen

flauw idee hoe ze hoofdletters, punten, vraagtekens en uitroepetekens moeten gebruiken – als ze die al gebruiken."

5.3 Prof. P.A. Coppen over zin grammatica

Peter-Arno Coppen is hoogleraar Vakdidactiek aan de Letterenfaculteit van de Radboud Universiteit Nijmegen. In zijn oratie 'Leren tasten in het duister' van 8 mei 2009' poneerde Coppen vooreerst dat grammatica hoe dan ook belangrijk is voor het taalgebruik, de spelling, het vreemdetalenonderwijs e.d. Er is volgens hem bij de leerlingen ook een latente passie en interesse voor reflectie op de taalvorm. Coppen: "Voor een deel is de zin van de grammatica ingegeven door het nut voor het leren van een andere taal of je eigen taalnormen. Voor een ander deel is het een cultureel belang: op school leer je hoe de wereld in elkaar zit, en de taal is een belangrijk deel (ik schat 99%) van je leven. "

Coppen over belang van zinsontleding en woordsoorten in Taalcanon september 2015

Op school leer je heel wat over taal. Je leert hoe je moeilijke teksten kunt lezen, en hoe je zelf een correcte en begrijpelijke tekst kunt schrijven. En je leert ook iets over grammatica. Maar waar is dat eigenlijk voor nodig? Wat doet het ertoe of in een zin een naamwoordelijk of een werkwoordelijk gezegde staat, en of er wel of geen lijdend voorwerp in zit? En waarom moeten woorden zo nodig in soorten verdeeld worden? ...

Waarom woordsoorten?

Als je een vreemde taal wilt leren is het handig dat je niet een woordenlijst van a tot z van buiten moet leren, maar dat je woorden die bij elkaar horen ook bij elkaar leert, vooral omdat die woorden zich ook een beetje 'hetzelfde gedragen'. Neem bijvoorbeeld de werkwoorden in het Nederlands: die kunnen allemaal vervoegd worden. De meeste eindigen op -en, (werken, slapen, zingen), en gecombineerd met ik krijg je een korte vorm (ik werk, slaap, zing), waar een extra -t achter komt als je die combineert met hij: hij werkt, slaapt, zingt. Door die woorden allemaal 'werkwoord' te noemen, kun je snel de verschillende vormen afleiden. Als je een nieuw werkwoord leert, bijvoorbeeld snarfen, weet je meteen dat het ook ik snarf en hij snarft moet zijn.

Met een goede woordsoortindeling kun je snel uitleggen dat in het Nederlands lidwoorden vóór het zelfstandig naamwoord moeten staan, dat voegwoorden zinnen met elkaar verbinden (het is bewolkt, want het sneeuwt) en voorzetsels een woordgroep met zelfstandig naamwoord ergens bij kunnen zetten (de vogels op het dak). Omdat de

schoolgrammatica's van alle talen en zeker de westerse talen, ruwweg dezelfde woordsoorten hantieren, kun je dat systeem gemakkelijk voor je moedertaal leren. Vervolgens kun je het gebruiken voor het leren van een vreemde taal.

Dat is de visie vanuit het taalonderwijs. Maar ook in de filosofische opvatting ligt het voor de hand om de woorden in soorten te verdelen. Want als je een woordsoortindeling maakt die op alle talen toegepast kan worden, dan heb je daarmee een stukje van het raadsel van de menselijke taal ontrafeld: er zijn ongeveer zesduizend talen op de wereld met ontelbare variaties, en toch zijn ze allemaal op de een of andere manier hetzelfde. Er is bijvoorbeeld geen taal waarin het verschil tussen naamwoorden en werkwoorden zich niet voordoet.

Waarom zinsdelen?

Wat voor woordsoorten geldt, geldt ook voor zinsdelen: onderwerpen, gezegdes en lijdend voorwerpen heb je in alle talen, en de verschillen tussen talen zijn vaak te beschrijven als verschillen in de gedragingen van die zinsdelen. In het Duits hebben onderwerp en lijdend voorwerp een andere vorm (naamval), en in veel talen hangt de vorm van het onderwerp samen met de vorm van het gezegde (ik slaap, zij slaapt, wij slapen).

Zoals klanken in groepjes bij elkaar lettergrepen vormen, en lettergrepen bij elkaar woorden, zo vormen woorden bij elkaar zinsdelen. De hele taal is opgebouwd uit kleinere eenheden die in groepjes bij elkaar extra betekenis krijgen. Het is eigenlijk helemaal niet zo vanzelfsprekend dat een zin uit zinsdelen bestaat. Waarom zeggen we niet eenvoudigweg dat een zin een rijtje met losse woorden is?

Wij begrijpen taal door woorden in groepen bij elkaar te denken. Dat kun je met een simpele redenering aantonen. Die redenering maakt gebruik van verwijswoorden. Elke taal kent verwijswoorden, die hun betekenis ontleen aan andere woorden. Neem bijvoorbeeld de zin *De minister bekeek zichzelf in de spiegel*. De betekenis van het woordje *zichzelf* begrijp je als een verwijzing naar *minister*. Nou is *zichzelf* een bijzonder woordje, omdat het beperkt is in zijn verwijzingen. In een zin als *De ambtenaar zag dat de minister zichzelf bekeek in de spiegel* verwijst *zichzelf* nog steeds naar *minister*. Je kunt de zin niet zo begrijpen dat de ambtenaar zag dat de minister de ambtenaar in de spiegel zag.

Je zou zeggen dat *zichzelf* dus verwijst naar de laatstgenoemde persoon in de zin (dat is *minister*). Maar dat klopt niet voor de zin *De ambtenaar van de minister bekeek zichzelf in de spiegel*. Nu kan

zichzelf alleen verwijzen naar de ambtenaar, net als in *De minister z'n ambtenaar bekeek zichzelf in de spiegel*. Deze puzzel kan alleen opgelost worden als je aanneemt dat *zichzelf* niet naar de losse woorden *ambtenaar* en *minister* verwijst, maar naar hele woordgroepen (de *minister*, de *ambtenaar van de minister*, de *minister z'n ambtenaar*). Blijkbaar denken wij niet in losse woorden, maar in groepen van woorden. In zinsdelen.

Ouderwets?

Modern wetenschappelijk onderzoek gaat natuurlijk verder dan de schoolgrammatica. In de moderne taalkunde worden soms andere woordsoortindelingen gemaakt, en zinsdelen worden anders genoemd of op een andere manier onderscheiden. Je zult taalwetenschappers wel eens horen zeggen dat de schoolgrammatica 'achterhaald' is. Toch betekent dit niet dat de schoolgrammatica als ouderwets aan de kant kan worden geschoven. Ten eerste zijn de grote onderscheidingen gebaseerd op belangrijke talige principes, en ten tweede maken alle geschriften over taal van de laatste tweeduizend jaar gebruik van die begrippen.

Schoolgrammatica komt voort uit twee visies op taal: hoe hoort het, en hoe zit het. De grammaticale begrippen (woordsoorten en zinsdelen) vormen de taal om over de taal te spreken. Die taal (de meta-taal) moet je leren beheersen. Als je toegang wilt krijgen tot informatie over hoe het hoort in de taal (bijvoorbeeld als journalist, of als toerist in het buitenland), maar ook als je geïnteresseerd bent in hoe ons belangrijkste cultuurproduct (de taal) in elkaar zit.

6 Systematisch/expliciet grammaticaonderwijs

In het boek *'Taal verwerven op school'* (Acco, 2004) beweerden de neerlandici Kris Van den Branden (CTO-Leuven) en prof. Frans Daems (prof. UA en VON) ten onrechte dat *'expliciet onderwijs van grammatica, spelling en woordenschat niet effectief is'* (p. 17). En verder lezen we: *"Expliciete aandacht voor de betekenis van een woord of voor een grammatica- of spellingregel heeft binnen taakgericht taalvaardigheidsonderwijs enkel een plaats binnen de 'taakcontext' en (bij voorkeur) als de leerlingen vastlopen op het taalelement in kwestie terwijl dat binnen de taak een essentiële rol heeft, bijvoorbeeld de woorden oorzaak en gevolg als de leerlingen een tekst te lezen krijgen over bedreigde diersoorten, of de vorming van de superlatief als ze een informatiefolder moeten schrijven over 'buitengewone' gebouwen in een (fictieve) stad."* We zijn het daar geenszins mee eens.

In zijn oratie 'Leren tasten in het duister' van 8 mei 2009' nam prof. Coppens expliciet afstand van de stelling dat men pas over grammatica mag spreken wanneer zich daar toevallig een aanleiding voor biedt bij een (globale) taalkaak. Hij stelde: "Die laatste aanbeveling gaat ook gepaard met de veroordeling van geïsoleerde voorbeeldzinnnetjes. Leerlingen moeten uiteraard ertoe worden aangezet om hun vaardigheden ook toe te passen op de taal buiten de grammaticalesen en de voorbeeldzinnnetjes. Maar de vaardigheid is juist dat je in een tekst patronen kunt aanwijzen die je in isolatie geleerd hebt." Ook voor wiskunde, fysica e.d. gaan we zo te werk.

Ik verwijs verder naar het rapport 'L'enseignement de la grammaire de la maternelle au collège' (= lage-re cyclus s.o.) van Alain Bentolila van 2006 (zie Internet). Volgens Bentolila en co heeft men destijds de stapsgewijze en logische progressie – de enige garantie voor een effectief leerproces – laten vallen en vervangen door een toevallige ontmoeting met grammatica in leesteksten. "Grammatica vertoont echter een interne logica die gaat van het meest simpele naar het meest complexe, van het meest frequente naar het meer zeldzame. Er is geen sprake van dat men de logisch-geprogrammeerde analyse zou mogen overslaan onder het voorwendsel dat de observatie van de taalmechanismes enkel als doel heeft de structuur van toevallige teksten te formaliseren.

Men beschouwt ook ten onrechte leerlingen als experts. Ce n'est en effet que lorsqu'un élève a dominé l'analyse des structures, des procédures et des catégories de la langue, qu'alors, à la lecture d'un texte, il découvrira la virtuosité d'un auteur à les utiliser; alors la reconnaissance des faits grammaticaux mis en oeuvre éclaire la construction du sens d'un texte. ...

De lessen grammatica moeten weer grotendeels aparte lessen worden met elk een specifiek analyse-doel dat zich inschrijft in een logisch geprogrammeerd geheel. Voor zo'n lessen vertrekt de leerkracht van enkele passende zinnen die een specifiek leerstofpunt belichten, hij laat de leerlingen hierop reflecteren en het nieuwe begrip afleiden. Hij laat de leerlingen spelen met woorden en zinnen. Ten slotte last de leerkracht systematische oefeningen in om dit grammaticaal begrip volledig in de vingers te krijgen.' We lezen verder dat het voor de leerkracht ook onmogelijk en ineffectief is om grammatica en spelling te verbinden aan de individuele en toevallige fouten van leerlingen."

7 Wereldwijde herwaardering grammatica in de leerplannen lager onderwijs

In Engeland maakten we de voorbije 15 jaar de spectaculaire terugkeer mee van systematisch onderwijs in grammatica, woordenschat en spelling. De eenzijdige 'communicatieve' aanpak werd er verlaten. Ook in Vlaanderen pleitten de leerkrachten en docenten, de ouders en veel taalkundigen voor het terug invoeren van meer grammatica - zowel voor Nederlands als voor vreemde talen. Dit kwam ook tot uiting in de vele getuigenissen in het O-ZON-witboek-2007 (zie *Onderwijskrant nr. 140 op www.onderwijskrant.be*), en in het *Taapeilonderzoek-2007 van de Taalunie*.

Ook een toenemend aantal Vlaamse taalkundigen verklaarde de voorbije 15 jaar dat een focus op grammatica een belangrijke rol speelt bij het verwerken van de moedertaal en van vreemde talen: Tael-deman, Roegist, Decoo, Vanneste, Debrock, Drostte, Hiligsmann,... Prof. Eugeen Roegist, vakgroep 'taal en communicatie' RUG, betreurde: 'Jongeren zijn op school onvoldoende gevormd om een taal (ook hun eigen taal) grammaticaal te analyseren. Dit heeft ook gevolgen voor het vreemde talenonderwijs en voor het juist toepassen van regels zoals dt. Ook voor het aanleren van vreemde talen is grammatica-onderwijs van fundamenteel belang. Het tekort hieraan verklaart mede de achteruitgang van vreemde talenkennis bij Vlaamse jongeren in vergelijking met vorige generaties, vooral van die talen waarin grammaticale regels belangrijk zijn om ze correct te gebruiken, zoals Frans en Duits' (Stel een vraag aan een wetenschapper, 2 oktober 2008).

Op een studiedag van onze Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde wees ook prof. Philippe Hiligsmann (UCL) op het grote belang van grammatica: 'Nadat grammaticaonderwijs jarenlang naar de schroothoop werd verwezen, gaan hoe langer hoe meer toegepast taalkundigen, en in hun kielzog didactici, er vandaag de dag van uit dat de bewuste aandacht voor formele aspecten in het algemeen en de bewuste aandacht voor de verschillen en overeenkomsten tussen de moedertaal en de vreemde taal in het bijzonder een positief effect hebben op het verwervingsproces van de vreemde taal' (Recente ontwikkelingen in het contrastief taalonderzoek Nederlands-Frans, Gent: 29 mei 2008). Ook volgens prof. Guido Vanden Wyngaerd (KU Brussel) is grammatica belangrijk voor het leren van vreemde talen.

De bekende grammatica-specialist Filip Droste (KU Leuven) betreurde dat velen de indruk wekken dat grammatica enkel te maken heeft met de 'vorm', met het formele. Droste schreef dat termen als onderwerp, gezegde, enz. feitelijk vooral functies benoemen, relaties op het niveau van de betekenis.

Een benoeming als lijdend voorwerp maakt dat al duidelijk (*F. Droste, Ik zeg wat ik denk, en ik doe wat ik zeg, Filosofie, nr. 5, 2008*).

8 Besluiten

We betreuren dat met de eindtermen en nieuwe leerplannen van eind de jaren 1990 de klassieke grammatica in het lager onderwijs grotendeels werd geschrapt; en dat nu dezelfde beeldenstormers - *en zelfs kopstukken van de Taalunie - tegelijk ook de grammatica willen afschaffen. Met Onderwijskrant voeren we al vele jaren campagne voor de herwaardering van deze o.i. belangrijke leerinhouden, ook mede in functie van het aanleren van het Frans, Latijn, Engels ...*

Bijlage 1: Overzicht van grammatica in oude leerplan Nederlands versus leerplan-1998

Hopelijk slagen de nieuwe eindtermen (en leerplannen) erin om belangrijke grammaticale begrippen als lijdend en meewerkend voorwerp terug op te nemen in het taalprogramma van de lagere school. In functie daarvan vergelijken we even de zinsleer in taalleerplan basisonderwijs 1998 met de zinsleer in het leerplan 1969.

In de eindtermen bleef er maar een beperkt onderdeel van de traditionele basisgrammatica meer over. Voor het basisonderwijs beperkt tot de kennis van zelfstandig naamwoord (+ lidwoord), verkleinwoord, werkwoord, stam, uitgang, voor- en achtervoegsel, onderwerp, persoonsvorm, zinsdeel, kopje, alinea. De leerplannen hebben daar een paar kleine zaken aan toegevoegd, b.v. algemene term *voorwerp* maar schraptten b.v. voor zinsleer lijdend en meewerkend voorwerp, bijwoordelijke en bijvoeglijke bepaling, ... en de interessante zinsconstructieoefeningen. We illustreren nu even hoe resterende begrippen als onderwerp, persoonsvorm en bepaling anders worden aangepakt in de leerplannen & methodes dan in het leerplan van 1969.

*Vroeger vertrok men van zorgvuldig gekozen voorbeeldzinnen. Nu moet in principe gewerkt worden met zinnen van leerlingen, zinnen uit teksten in kranten, advertenties ... Leerkrachten getuigen echter dat deze ofwel te weinig gestructureerd zijn, ofwel te complex zijn. De meeste zijn voorstander van het opnieuw vertrekken van voorbeeldzinnen.

*In de nieuwe aanpak spreekt men niet meer over 'ontleden'. Vroeger werden zinnen stap voor stap inzichtelijk ontleed. Er werd ook veel 'gespeeld' en geoefend met het anders structureren van de zinnen, met het 'spelen' met zinsdelen. Ook in functie van het stellen waren 'herstructureeropdrachten' heel belangrijk.

*We lezen nu dat dit 'zinloze ontleden' werd opgedoekt en vervangen door 'nadenken over hoe zinnen in elkaar zitten'. *Monique van Kerckhove (Pedic) verwoordt dit als volgt: "We onderzoeken nu zinnen en gebruiken het taalmodel: wie heeft dat gezegd, aan wie, met welke bedoeling, hoe, langs welke weg, in welke omstandigheden, waarover gaat de zin eigenlijk, wat is de reactie daarop?"* Er werd o.i. vroeger veel meer nagedacht over de structuur en variabele opbouw van de zinnen. Ontleden was voor de leerlingen allesbehalve een 'zinloze' of gedachteloze activiteit.

*Vroeger werd veel aandacht besteed aan het opzoeken van de zinskern en aan de persoonsvorm. In *'De meester vertelde de leerlingen gisteren een mooi verhaal'*, was de 'meester vertelde' de zinskern en 'vertelde' de persoonsvorm. We zochten de persoonsvorm ook door van de zin een ja/nee-vraag te maken. Vertelde onze meester de leerlingen gisteren een mooi verhaal? Vertelde staat vooraan en is de persoonsvorm.

Om het onderwerp te vinden, keken we naar de zinskern en werkten o.m. we met de vraag: over wie of waarover wordt in de zinskern iets gezegd? Maar het onderwerp werd ook bekeken als het zinsdeel dat samen met de persoonsvorm van getal kan wisselen. In functie van het stellen en bij het verbeteren van stelwerken wezen we er ook op dat als het onderwerp in het meervoud staat, het werkwoord dan ook in het meervoud moet staan. Als we b.v. van 'vertelde' vertelden maken, moest onze meester ook vervangen worden door een meervoud, b.v. de meesters vertelden - en omgekeerd.

*Nu leren de kinderen meteen dat een zin bestaat uit onderwerp en gezegde. Bij het opzoeken van het onderwerp stelt men de vraag over wie of waarover wordt in deze zin iets gezegd? Onze meester = onderwerp. In de zin *'Jan gaf de meester een geschenk'* kan echter evenzeer geantwoord worden dat iets gezegd wordt over de meester. Het opzoeken van de zinskern en de correspondentie-aanpak was o.i. toch wel belangrijk zowel om het onderwerp te vinden als om te weten of de persoonsvorm in het enkelvoud of meervoud moet staan.

Het begrip gezegde heeft een heel andere en ruimere betekenis gekregen dan vroeger het geval was. Wat wordt er over de meester gezegd? Dat hij de leerlingen gisteren een mooi verhaal vertelde. Wat over het onderwerp (onze meester) gezegd wordt = gezegde: vertelde de leerlingen gisteren een mooi verhaal.

Vernemen we in deze zin wat/hoe het onderwerp is, of wat het doet/wat ermee gebeurt? We vernemen

wat hij doet: Onze meester vertelde. Het is dus een zin met een werkwoordelijk gezegde: vertelde = ww. gezegde. In de zin 'De meester was gisteren ziek' is 'was ziek' het 'naamwoordelijk' gezegde.

Veel leerkrachten beweren dat gezegde en het onderscheid tussen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde abstract en moeilijk zijn voor de leerlingen. Vroeger was vertelde een werkwoord in een doe-zin en 'is' een koppelwerkwoord in een is-zin. Bij een koppelwerkwoord hoorde een 'gezegde' '(ziek) – net zoals in het Frans.

*Vroeger werd de zin in zinsdelen verdeeld. De persoonsvorm en de zinskern hadden een centrale betekenis. Er is een handeling, dat is de spil van de zin, uitgedrukt in het vervoegd werkwoord. Maar daar staan meestal nog andere zinsdelen om heen (onderwerp en lijdend voorwerp, of onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp ...). Daarvoor keken we welke delen voor de persoonsvorm kunnen komen. Onze meester/ vertelde/ de leerlingen/ gisteren/ een mooi verhaal. Dit ging ook gepaard met het 'spelen' met zinnen (zinsdelen). Nu ligt de klemtoon op het onderscheid tussen onderwerp en gezegde.

*De leerlingen leerden vroeger zinsdelen als lijdend en meewerkend voorwerp. Sommige werkwoorden vereisen een lijdend voorwerp (soms aanvankelijk iets- of wat-deeltje genoemd): ik vond een boek. Bij veel werkwoorden is er naast een lijdend voorwerp ook een meewerkend voorwerp dat aanduidt aan wie iets wordt gegeven, enz. Dat is een meewerkend voorwerp.

In de nieuwe aanpak wordt enkel het algemene begrip 'voorwerp' aangeleerd, maar dit is abstracter dan 'lijdend en meewerkend voorwerp'. Je vertelt altijd iets aan iemand: een mooi verhaal = voorwerp; de leerlingen is ook voorwerp. Volgens de leerkrachten komt de term 'voorwerp' te algemeen, abstract en gekunsteld over.

In de oude aanpak keken we of er bij de zinskern nog aanvullingen horen: het iets- of iemanddeeltje dat in de hogere klassen 'lijdend voorwerp' werd genoemd. Onze meester vertelde iets, wat? Een mooi verhaal = lijdend voorwerp. We leerden daarna dat '(aan) de leerlingen' een meewerkend voorwerp was. Dit onderscheid is overigens ook nodig voor de lessen Frans in de 3de graad in zinnen als "je lui donne un livre" (complément indirect & direct). Het onderscheid blijft ook belangrijk voor het Nederlands (b.v. ik zie hen graag en niet ik zie 'hun' graag, maar wel 'ik zal hun het boek geven').

Er blijven nog zinsdelen over: gisteren b.v. Klassieke aanpak: *dit wanneer-deel noemen we een bijwoordelijke bepaling van tijd*. Daarnaast zijn er nog bijwoordelijke bepalingen van plaats e.d. In de nieu-

we aanpak wordt enkel de algemene term 'voorwerp' gehanteerd. Men zegt b.v.: Er wordt nog bijkomende informatie gegeven. We vernemen wanneer de meester vertelde. Gisteren = bepaling.

Noot: We staan hier niet stil bij het belang van de woordsoorten en woordleer. Om bijvoorbeeld uit te leggen dat het 'jouw boek' moet zijn en niet 'jou boek' is het interessant als de leerlingen weten wat een bezittelijk voornaamwoord is, en voor die/dat wat een betrekkelijk voornaamwoord is. Maar dit alles moet nu niet langer gekend zijn. Ook aan de vervoeging van de werkwoorden zou weer meer systematisch aandacht moeten worden besteed.

dagvers

Modern rederijker Stijn De Paepe
becommentarieert dagelijks
het nieuws in versvorm



Neerwaartse neerlandistiek

We zijn geen fan van
onze moedertaal,
een onding dat we
achteloos hanteren
en noodgedwongen
leren en verleren.

Ze valt te mijden
als een vieze kwaal,
laat staan dat we ze
zouden bestuderen.
Een bloeiend veld wordt
zienderogen kaal.

Pagina uit een grammaticaschrift 6de leerjaar van weleer

MAAK ZINSONTLEDING.

(Ik) (vraag) het vanavond | aan vader.

(Ik) (vraag) het | hem vanavond.

(We) (vragen) het | haar onmiddellijk.

(Moeder) (snijd) een boterham | voor mij.

(De bakker) (verkocht) een groot brood | aan de hongerige toeristen.

(De leidster) (leerde) de pientere kleuters | een spelletje.

(De dame) (gaf) wie zo verschrikkelijk huilde | een snoepje.

Voor wie zo hard had gestudeerd (kocht) (moeder) een nieuwe bal.

(De bediende) (gaf) aan de nieuwe inwoners | allerlei inlichtingen.

(De stad Gent) (richtte) een standbeeld | op | voor Jacob van Artevelde.

(De koning) (reikte) wie zo moedig geweest waren | een onderscheiding | uit.

(De jongen) (bezorgt) zijn ouders | veel last.

(Wij) (hebben) het nieuws | aan moeder | verteld.

(Ik) (ben) mijn ouders | veel | verschuldigd.

(Wij) (vragen) het | haar | onmiddellijk.

Eindtermen 2.0

Stijn De Paepe

Schoon schip met d/t? Uitstekend idee!
Geen hond die het snapt en wat ben je ermee?
En leestekens, och, wie bezigt ze nog?
Die kunnen we net zo goed weglaten. Toch?

En rekenen doet je smartphone zo goed
dat jij je er niet meer mee pijnigen moet.
Wat moeite kost, landt voorgoed aan de kant
en wég is bij dezen de leerachterstand!

Spelling niet belangrijk meer; werkwoordspelling afschaffen? Dringende herwaardering!

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Relativering belang van spelling in eindtermen en leerplannen 1998

Momenteel laait in Vlaanderen weer het debat op over het afschaffen van de werkwoordspelling. Neerlandicus *Jan Uyttendaele* repliceert vandaag op zijn blog: *"Er is absoluut geen draagvlak om wat dan ook aan onze huidige spelling te wijzigen. Laten we er dan alstublieft mee ophouden daarover balonnen op te laten en discussies te organiseren!"*

In het leerplan Nederlands katholiek lager onderwijs van 1998 lezen we tot onze verbijstering: *"Spellingafspraken raken de essentie van de taal niet. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter."* We waren het geenszins eens met de relativering van spelling in de eindtermen en leerplannen, en spoorden de uitgeverijen van schoolboeken aan om toch systematische spellingaanpakken op te stellen. Onderwijskrantredacteur Pieter Van Biervliet nam de leiding van zo'n spellingpakket. Ook een aantal oud-studenten van onze normaalschool werkten mee. De andere uitgeverijen volgden.

In inspectierapporten van de voorbije 20 jaar lezen we dan ook wel geregeld dat de leerkrachten nog volgens de eindtermen en leerplannen te veel met spelling bezig waren. Gelukkig maar; daardoor werd een spectaculaire niveaudaling voorkomen.

Ook in het leerplan *secundair onderwijs-1997* werd het belang van spelling, grammatica ... in sterke mate gerelativeerd. Dit was overigens al het geval in een VVKSO-publicatie van 1994, 27 jaar geleden; een tekst over evaluatie, -die in 1997 later verder uitgewerkt werd in het rapport: *"Visie op het onderwijs in de moderne vreemde talen in de leerplannen van het VVKSO."* In die teksten werd de klassieke benadering van taalkennis – spelling, woordenschat, grammatica, spelling, .. - in sterke mate in vraag gesteld. 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 onderwijs in moderne talen dat op dit punt geen compromissen kunnen worden gesloten (p. 14).*

Vaardig en vlot kunnen omspringen met spelling, vervoeging van werkwoorden, grammatica en woordenschat, spelling ... werden er denigrerend omschreven als *het domein van de gememoriseerde feitelijke kennis: grammaticaregels, woordenlijsten,*

namen, begrippen. Het ging hier volgens de leerplanvoorzitters louter om *feitenkennis* (feitelijke kennis genoemd!) die via blind en simpel memoriseren verworven kan worden. Spelling, grammatica, & woordenschat hebben volgens de visietekst ook niet rechtstreeks te maken met vaardigheden, en mogen dus niet als doelen op zich gezien en geëvalueerd worden. Als kenniselementen mogen ze enkel in een vaardigheids- of communicatiecontext/opdracht aan bod komen en geëvalueerd worden. Dit leidde ook tot de fameuze 60/40%-regel die na kritiek van Onderwijskrant in 2007 werd geschrapt.

In een toelichting bij de ontwerpeindtermen Nederlands lager onderwijs van 1993 lezen we bv. ook al dat het voor spelling voldoende was als de leerlingen zich verstaanbaar (functioneel, communicatief) konden uitdrukken, als hun boodschap ondubbelzinnig begrepen kon worden. Vanuit dit functioneel perspectief was ook spelling niet zo belangrijk. In het boek *'Taal verwerven op school'* (Acco, 2004) van prof. Kris Van den Banden, Frans Daems, Ides Callabaut en co wordt ook geen aandacht aan spelling besteed.

In de geest van de eindtermen en leerplannen van 1998 werd ook expliciet, afzonderlijk en cursorisch spellingonderwijs ten zeerste afgeraden. In het VLOR-rapport *Taalvaardigheidsonderwijs. Wat de leerlingen zelf doen, doen ze beter!* (2005) poneerde prof. Kris Van den Branden: *"Bij de taakgerichte aanpak wordt uitgegaan van het principe dat je taal leert via zelfontdekking, door taal te gebruiken in functie van een bepaald (niet-talig) doel dat moet worden bereikt: een voorwerp moet worden gemaakt, een handeling uitgevoerd. Kinderen leren taal door taken uit te voeren, en niet door onderwezen te worden over taal. Expliciete aandacht voor de betekenis van een woord of voor een grammatica- of spellingregel heeft enkel een plaats binnen de 'taakcontext', bij voorkeur als de leerlingen vastlopen op het taalelement in kwestie b.v. de vorming van de superlatief als ze een informatiefolder moeten schrijven over 'buitengewone' gebouwen in een (fictieve) stad."*

Prof. Dominiek Sandra, stelde op 6 maart 2021 voor om de traditionele dt-regels af te schaffen. Dit lokte een hevig debat uit tussen voor-en tegenstanders. Ook wij participeerden. Zo beweert men ook dat dt-regels te veel grammaticale kennis vereisen en dat grammatica te moeilijk is voor leerlingen l.o.

Espunt, schreef als reactie op de spellinghervorming 2005: *“Het lijkt me verstandig dat over de generaties dezelfde spelling wordt gehanteerd. Want die generaties moeten op allerlei niveaus met elkaar communiceren (niet alleen maar ook, en niet onbelangrijk, met kinderen en kleinkinderen). Liefst zonder zich voortdurend te hoeven afvragen wie de juiste spelling hanteert en wie er vroeger niet goed heeft opgelet of te lui is (geweest) om zich de (nieuwe) regels eigen te maken. Nieuwe spellingsregels betekenen verder ook een aanslag op de aantrekkelijkheid en leesbaarheid van oudere teksten. En ten slotte zou ik willen opmerken dat het hanteren van een juiste spelling, mits deze niet te vaak wordt aangepast, vooral ook een kwestie is van het herkennen van woordbeelden (veel lezen) en niet enkel van het toepassen van regeltjes. En is die <dt>-regel nou echt zo'n kuitenbijter? Je hoort de <t> niet, dat is waar. Maar de <n> in pannenkoek hoor ik ook niet.”*

2 Recentere pleidooien voor verdere uitholling spellingonderwijs

Een aantal taaltenoren pleitten ook de voorbije jaren en maanden voor het verder uithollen van het spellingonderwijs; volgens hen zijn het klassiek dictee en de werkwoordenspelling passé.

In *‘Het klassiek dictee is zo passé’*, in De Standaard, 26 januari 2017) stelde Kris Van den Branden als mede-auteur van het in januari 2017 uitgebrachte Taalunie-advies *‘Iedereen taalcompetent’* dat de basisidee in dit advies luidde: *“Het traditioneel onderwijs moet een radicale omslag maken. De muren die nu bestaan tussen de lessen lezen, grammatica, spelling en literatuur moeten weg. De leerlingen moeten voortaan ook zelf aan de slag. Zelfstandig zaken opzoeken, samen met andere leerlingen werken aan zgn. totale taken ...”* Volgens van den Branden zijn dan ook het klassiek dictee en veel andere aanpakken passé. De krasse uitspraken van Taaluniehoofd Hans Bennis in die tijd over ‘hun hebben’ ... en over de relativering van spelling lagen in dezelfde lijn. Van den Branden beweerde ook al in 2004 - net als Bennis - dat expliciete foutencorrecties, zoals *‘het is niet ‘jij heeft’, dat moet ‘jij hebt zijn’* uit den boze zijn (Taal verwerven op school, Acco, 2004, p. 109).

In *‘Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?’* pleitte ex-leerplanvoorzitter in 2009 Ides Callebaut zelfs voor poststandaardtaal-Nederlands en afschaffing van de werkwoordenspelling. Hij poneerde o.a. *“Als gesproken taal niet langer secundair is ten opzichte van geschreven taal, maar evenwaardig of zelfs belangrijker, dan moet ook in het onderwijs de aandacht verlegd worden. Dan moeten spelling en grammatica en lezen plaats inruimen voor luisteroefeningen, voor monde-*

linge presentatie, voor discussietechnieken enzovoort” (in: School- en klaspraktijk, nr. 199, 2009).

Callebaut opteerde tegelijk voor het schrappen van de werkwoordenspelling: *“De kans bestaat ook dat de taalgebruikers sommige regels van de overheid straks niet meer zo strikt zullen volgen. Nu zijn de regels opgesteld door ‘geletterden’, die vaak gekozen hebben op basis van een persoonlijke, elitaire voorkeur. In tegenstelling tot normale mensen die liever schrijven zoals ze het horen, vonden ze grammaticale logica soms belangrijker. Vandaar onze werkwoordenspelling. Of vonden ze dat je de oorsprong van woorden in hun schrijfwijze moest kunnen herkennen. Vandaar de etymologie zoals in het woord etymologie.”*

Callebaut relativeerde meer dan ooit het belang van spelling en stelde ook voor om de werkwoordenspelling gewoon af te schaffen: *“Geen afzonderlijke werkwoordenspelling meer, maar werkwoorden als vaste woordbeelden. De speciale regels voor de werkwoordenspelling zijn overbodig: in de gesproken taal hoor je het verschil niet tussen ‘antwoord’ en ‘antwoordt’, tussen ‘antwoorden’ en ‘antwoordden’ en tussen ‘heten’ en ‘heetten’.”* Ook taalbegeleider Bart Masquillier stelde dat in 2007 al voor. In de jaren 1970 kozen de neerlandici van de VON (de Vereniging voor onderwijs in het Nederlands) zelfs voor de oedeklonjesspelling, net als hun Nederlandse VON-broeders.

Callebaut zei niet wat er dan in de plaats moet komen als het AN niet meer zo belangrijk is en als de spelling sterk gerelativeerd moet worden. Het kan toch niet de bedoeling zijn dat iedereen gewoon schrijft wat hij wil. Gerd Daniels reageerde op de uitspraken van Callebaut als volgt: *“Callebaut wil terug naar de middeleeuwen. Toen bestond er ook geen vaste spelling, en kon men binnen dezelfde tekst gerust drie verschillende spellingen aantreffen voor een en hetzelfde woord. En ieder schreef zoals hij sprak, d.w.z. in het eigen dialect. Sommige West-Vlamingen zullen dus in de toekomst weer ‘visch’ schrijven, de Mechelaars ‘vies’ en de Hasselaren ‘ves’. Van der Horsts Einde van de standaardtaal wordt het voorspel voor Het einde van het Nederlands.”*

Ook Dominiek Sandra, hoogleraar Algemene Nederlandse Taalkunde aan de UAntwerpen) stelde op 6 maart 2021 voor om de traditionele dt-regels af te schaffen, dus niet meer aan te leren omdat ze onleerbaar zouden zijn en tegelijk aandacht opeisen die naar belangrijker of meer inhoudelijke onderwerpen dient te gaan (in: *Schaf ook maar dt-regels af*, in: De Standaard.)

Sandra schreef: *“Het is zinloos om regels te behouden die spelproblemen onvermijdelijk maken. Als*

we schrijven, raakt het geheugen snel overbelast, waardoor we soms niet tijdig het onderwerp vinden. Alles wat het werkgeheugen overbelast, opent de val voor een dt-fout. Op dat moment kan ons langetermijngeheugen een stoorzender worden. Daar houden we bij hoe frequent gelijkklinkende (homofone) werkwoordsvormen voorkomen: 'wordt' komt vaker voor dan 'word', 'gebeurd' vaker dan 'gebeurt'. Daarom worden de meeste dt-fouten gemaakt bij de minst frequente homofoonvorm. Ten derde blijke dat de dt-regels moeilijk geautomatiseerd kunnen worden, omdat ze weinig in reële schrijfsituaties voorkomen. Slechts 5 tot 10 procent van de werkwoorden in een tekst zijn homofonen. Vormen als *laat, doet, kampt, wint...* zijn veel frequenter. Het gezond verstand stelt dus dat de werkwoordspelling afgeschaft moet worden."

3 Scherpe kritiek op voorstellen voor afschaffen van de werkwoordspelling

Sandra's betoog voor het afschaffen van de werkwoordspelling lokte een geanimeerd debat uit tussen voor- en tegenstanders. De voorstanders pakten uit met de argumenten van Sandra.

Enkele reacties van critici van Sandra's betoog

Maarten Gregoire: *'De dt-regel afschaffen zou alleen maar voor meer verwarring zorgen. Sandra stelt: hij word ipv hij wordt. Als er bij nemen een t bij komt (neemt), waarom zou dat dan niet zo zijn bij worden?'* Philip Clerick: *De grootste moeilijkheid in het voorstel van Sandra is het onderscheid 'vernederd/vernedert' waarvan de eerste vorm een voltooid deelwoord is en de tweede een persoonsvorm. Hier zie ik absoluut geen heil in de veralgemening van het woordbeeld (het onlogische 'hij vernederd') of uitspraakregel ('hij is vernederd').*

Felipdeflandes stelde ook fijntjes dat het afschaffen tot misverstanden zou leiden: *"Het is gewoon wachten tot er in een winkel geafficheerd wordt: 'geld voor elke klant'"* (i.p.v. geldt). *Het leidt dus tot misverstanden in de geschreven taal. En zijn er nog heel wat gelijk klinkende woorden die tot een misverstand in de geschreven taal kunnen leiden."*

Schrijver Peter Terryn: *"Ik ben tegen het afschaffen van de dt-regel. Als jij loopt is dat met -t en als je wordt ook. Loop je of word je, dan is het duidelijk zonder -t. Daar is niets moeilijk aan."*

Dirk Van Damme (OESO): *"Gezond verstand' wordt nog maar eens opgevoerd om cognitieve inspanning te verminderen. Elke taal, elk kennisdomein bevat elementen die onlogisch lijken en dus inspanning vergen. Niets mis mee. Taalfouten vermijden vergt nauwgezetheid en zorgvuldigheid."*

Herman Jacobs reageerde op fb zo: *"Het is buitengewoon zinvol dat je aan de schrijfwijze meteen kunt zien of een werkwoordsvorm wel een persoonsvorm 'moet' zijn, of niet. Leerkrachten worden nu al decennia permanent tegengewerkt door halvezolen als deze Sandra, die de aangeleerde mythe van de onmogelijke moeilijkheidsgraad van onze werkwoordspelling aanwakkeren."*

Reactie van ex-taalleraar Staf Dewilde op zijn fb: dt-ellende euthanaseren?

"Als gewezen onderwijzer en leraar Nederlands s.o. spreek ik uit een lange ervaring: naar mijn mening is dit een vals dilemma. Een lesgever die z'n leerlingen dwingt hun teksten een tweede keer te lezen, zal hen tegelijk ertoe aanzetten om tegelijkertijd het inhoudelijke na te pluizen. Het is waar dat iedereen dt-fouten maakt tijdens een 'eerste geut': ik als dichter net zo goed. En, by the way, zouden we dan ook dat verschrikkelijke woord 'onmiddellijk' niet in één brede veeg wegruimen vanwege die dubbele medeklinkers om nog te zwijgen over het meervoud van kievit en de uitgangen van al die uit de informaticaal overgenomen werkwoorden? Wat met het onderscheid tussen 'ei' en 'ij', open en gesloten lettergrepen?"

Zoals de professor zelf aangeeft, zijn de dt-regels in sé poepsimpel: erop toezien betekent tegelijkertijd dwingen tot een tweede of zelfs derde controle van de inhoud van een ingeleverde tekst. *Vorm en inhoud gaan samen*, dat schreef Willem Kloos reeds in zijn Manifest van de Beweging van Tachtig. *DT is zo iets als zwarte vingernagels: daarmee ga je niet aan tafel.*

Harry De Paepe op fb Doorbraak: *Hoe langer, hoe meer stel ik vast dat er een algemene leerhouding in ons onderwijs is gesijpeld dat het 'toch allemaal zo nauw niet steekt'. Wanneer professor Wouter Duyck in het tv-debat dan sprak over het belang van geletterdheid voor de sociale mobiliteit, haalde hij een heel belangrijk punt aan. Het beste eisen is niet een vorm van 'elitarisme' van een ouderwetse leraar tegenover zijn leerling. Nee, die leraar weet dat hij de leerling zijn kansen in de maatschappij er alleen maar mee zal vergroten"*

4 Besluit

Veel taaltenoren met invloed op de eindtermen, leerplannen en vakdidactische publicaties relativeren/relativeren in sterke mate het belang van het spellingonderwijs. De recente aanval op de werkwoordspelling ligt in dezelfde lijn.

Hopelijk wordt dit rechtgezet in de nieuwe eindtermen en leerplannen en binnen de (universitaire) vakdidactiek.

Strijd tegen sterke relativering van AN en geschreven taal

Raf Feys & Noël Gybels

Inleiding & probleemstelling

In deze bijdrage beschrijven we de onderschatting van het grote belang van de kennis van AN in de leerplannen, eindtermen en in standpunten van tal van neerlandici & van de Taalunie. Hiermee verbonden wordt ook veel minder belang gehecht aan systematisch woordenschatonderwijs

In dezelfde trend kozen eindtermen/leerplannen en taaltenoren voor zgn. *normaal-functioneel taalonderwijs*. Het aanleren van termen van bv. 'ventiel' was niet normaal-functioneel omdat de leerlingen bij de fietsmaker toch veelal 'soupape' gebruiken. Het zijn meestal dezelfde taalrelativisten die zich de voorbije 25 jaar verzet hebben tegen extra NT2-lesSEN vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

1 Einde van standaardtaal-tijdvak!?

Volgens ex-leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* evolueerden de leerplannen Nederlands die hij mede opstelde vanaf de jaren 1985 al in de richting van een sterke relativering van het belang van AN - zoals in het boek *'Het einde van de standaardtaal'* van Joop van der Horst. De voorbije 12 jaar stuurde Callebaut zelfs aan op een *standaardtaal-tijdperk*. Volgens *Callebaut en Van der Horst* staan in poststandaardtaal-lessen ook niet langer de geschreven, maar de gesproken taal centraal. We zijn het daar geenszins mee eens. De school is precies ook *de plaats* waar leerlingen de geschreven taal kunnen en moeten leren.

Callebaut banaliseerde in 2010 nog in sterkere mate het belang van het AN, en propageerde zijn *post-AN-taalparadijs*. Volgens hem is er zonder standaardtaal goed en zelfs beter taalonderwijs mogelijk. Hij schreef: "Wat nu nog de standaardvariant is, zal men straks waarschijnlijk nog wel onderwijzen, maar dan als een vaak nuttige taalvariant, niet meer als 'de' taal. Er is niet zoiets als een superieure taalcompetentie in absolute zin. Als er geen standaardtaal meer is, kunnen de leerlingen ook geen taalfouten tegen die standaardtaal maken. Wanneer de standaard verdwenen is, zullen we weer onze eigen taal gebruiken. Van de kunstmatige standaardtaal heeft men geleidelijk de 'goede' taal en later zelfs de 'echte' taal gemaakt. Dat was een fatale omkering. Zo ontstond de taalfout. Degenen die de standaardtalen gepromoot hebben, waren

bang van variaties. Maar waarom zouden we niet blij zijn om de rijkdom aan variaties."

Callebaut & co beseffen blijkbaar niet dat de meeste zaken in de taalles in sterke mate gebaseerd zijn op de kennis van het AN. In het klassieke taalonderwijs werd/wordt terecht de meeste tijd geïnvesteerd in lezen en schrijven in het AN en in zaken als technisch lezen, spelling, grammatica, schrijfstijl, zuivere uitspraak ... die hier verband mee houden. Wie over te weinig AN-woordenschat beschikt heeft ook problemen met leren lezen, begrijpend lezen, schrijven e.d. Als we de logica van Callebaut volgen, dan moeten we de leerlingen wellicht in de taallessen vooral ook dialect laten en leren spreken en eventueel ook in het dialect leren schrijven. AN is heel belangrijk voor het leren technisch en begrijpend lezen, voor het schrijven en voor de spelling ...

Callebaut beweert verder: "De standaardtaal was enkel een middel ter verdrinking: Wie die ene standaardtaal niet beheerst, wordt immers om die reden als minderwaardig beschouwd. Nu worden leerlingen ook vaak naar lagere onderwijstypen georiënteerd op grond van hun vermeende taalarmoede'. Als er geen standaardtaal meer bestaat, zullen we toch al niet meer kunnen zeggen: 'Je bent slecht in taal' omdat iemand geen perfect AN spreekt" of "Je taal is slecht" omdat het geen zuiver AN is." Voor ons en veruit de meeste leerkrachten blijft de uniforme standaardtaal een belangrijke hefboom voor emancipatie en sociale promotie, en geenszins middel tot discriminatie en onderdrukking.

2 Hoofd Taalunie Hans Bennis over 'hun hebben' & relativering spelling

In 'Hun hebben? Dat had hem niet zien aankomen' (in De Morgen, maart 2017) poneerde *Hans Bennis*, hoofd Taalunie: 'Hun hebben' is taalkundig beter dan 'zij hebben' zoals in: 'Hun hebben pijn aan de oren.' Bennis: "Altijd weer beginnen mensen over de gevreesde opkomst van 'hun hebben' terwijl je dat taalkundig als een verbetering zou kunnen zien. Het verschil tussen zij, hen en hun is een naamvalsverschil. Maar naamval is niet langer een functioneel onderdeel van onze taal. Toch is voor de meesten 'hun hebben' jammer genoeg nog de ultieme gruwel." Lees het zelf maar eens hardop. 'Hun hebben weekend. Hun lezen de krant.' De taalconstructie met 'hun' als onderwerp mag bij ons bizar klinken, boven de Moerdijk gaat ze al vlot over de tongen. Het is een vorm van 'verdoken prestige',

duidt Johan De Caluwe, professor Nederlandse taalkunde (UGent).

Wij en ook vele anderen lieten in 2017 weten dat we het standpunt van de Taalunie-directeur ten zeerste betreurden. Bart Eeckhout sloot zich in de krant 'De Morgen' bij die kritiek aan. Hij schreef o.a. : *"Het is ons droef te moede dat de Taalunie de poorten almaar meer open schijnt te zetten voor fout, schabouwelijk taalgebruik, wellicht vanuit de misbegrepen democratiseringsgedachte dat de taal van iedereen moet zijn."* De Gentse neerlandicus Steven Delarue liet op zijn blog weten dat hij akkoord ging met het 'hun hebben'-betoog van Hans Bennis.

Jos Van Hecke was het helemaal niet eens met het betoog van Hans Bennis en Delarue. Hij schreef op 5 maart 2017 een uitgebreide reactie op de blog van Delarue. Zijn belangrijkste conclusie luidde: "De directeur van de Taalunie speelt solo slim en zet fundamentele onderdelen van de grammatica van het Nederlands op losse schroeven door als 'gezaghebbende' spreekbuis voor Vlaanderen, Nederland en Suriname in algemene zin – en aldus ook zichzelf lelijk tegensprekend – te stellen dat 'naamvallen' in het Nederlands niet meer functioneel zijn." En als 'hun hebben' acceptabel zou zijn dan zijn volgens Van Hecke volgende uitdrukkingen even acceptabel: 'Hun schrijven hun een brief'; 'Ons schrijft hun een brief'; "Hem schrijft haar een brief"; "Haar schrijft hem een brief". Of : "Hun schrijven dat hun schrijven goed werd ontvangen". Van Hecke besloot: "Beseft die taalgeleerde man wel wat de impact is van zijn vrijblijvend opgelaten taalballonnetjes? En vooral: beseft die man wel dat geen enkele 'bedrijfsleider' zich een dergelijk flagrant publiekelijk relativiseren en onderuithalen van de kerntaken van zijn (multinationale) organisatie zou kunnen veroorloven, zonder het risico te lopen op staande voet te worden 'ontlast' van zijn opdracht?"

3 Ook Taalunie en invloedrijke taaltenoren relativiseren belang van standaardtaal

Passages uit *'Er ligt een wijd gapend gat open voor een pleitbezorger van de standaardtaal'* van prof. Wim Vandenbussche - 4 september 2018 - op blog van Ons Erfdeel

"Wetenschappelijk onderzoek toont eenduidig aan dat de standaardtaal 'onder druk staat. Vandaag zien we dat informelere variëteiten van het Nederlands die plaats innemen, in het bijzonder de 'tussentaal' ... Men vreest dat jongeren daardoor de standaardtaal niet meer aangeleerd zullen krijgen. Je hebt collega's taalkundigen die pleiten voor het aanvaarden van de realiteit. Ik parafraseer even ongeremd: *"Tussentaal is er en gaat niet meer weg,*

het is de moedertaal van tienduizenden, misschien wel honderdduizenden sprekers, ze is al jaren de voertaal in 90 procent van ons onderwijs, ze is niet de uitzondering maar wel de norm, en veel meer dan de standaard dat ooit geweest is. Hou op met die taalgebruikers te verketteren voor lui en dom, en probeer die tussentaal een plaats en een erkenning te geven, in het bijzonder in het onderwijs en de media." De groep die dat luidop zegt en schrijft, is klein maar keelt luid. Ze worden ook wel eens de valse progressieven genoemd, die het omarmen van de 'natuurlijke taalevolutie' als de ultieme sociale emancipatie zien.

Hun tegenstanders schermen ook met sociaal-emancipatorische argumenten: *"Het AN is het bindmiddel met alle andere leden van de taalgemeenschap: zonder die standaard sluit je je af van al wie je regionale tongval niet deelt. Ze is de sleutel tot de rijke culturele erfenis van de Lage Landen. De standaard is en blijft ook hét ticket naar maatschappelijk prestige, hogere studies en belangrijke functies in de samenleving"*

Waar is de stem van de neerlandici? Zelfs Taalunie relativeert belang standaardtaal

Ook de Taalunie nam een aantal onzalige beslissingen, en lijkt vandaag nog steeds onder vuur te liggen, vooral bij de Vlamingen die haar destijds zo graag in het leven wilden houden. Zij is volgens velen niet langer de onverdachte pleitbezorger van de standaardtaal. ... Er ligt dus een wijd gapend gat open voor een spreekbuis en pleitbezorger van de standaardtaal. Of neerlandici intra en extra muros dat ook nodig vinden, is de kardinale vraag.

Prof. Jan Goossens wees op de *"nefaste invloed van de sociolinguïsten die op zeldzame uitzonderingen na nooit scherpe grenzen hebben getrokken tussen Standaardnederlands en dialect"* (De toekomst van het Nederlands in Vlaanderen, Ons Erfdeel, 43, 3-13). Het zijn vooral ook sociolinguïsten die de emancipatorische functie van AN in vraag stelden.

4 Pleitbezorgers van het Standaardnederlands en de belagers

Passages uit: *'Taalvariatie in het secundair onderwijs'*, masterproef Anne Gelad, 2014 KU Leuven (zie internet) Deze scriptie is een bevestiging van onze vele bijdragen in Onderwijskrant over het in vraag stellen van het belang van het AN. *Anne Gelad* haalde blijkbaar ook heel veel inspiratie uit onze vele bijdragen.

(1) De pleitbezorgers Standaardnederlands

De Onderwijskrant (2009, p.2) pleitte geregeld voor meer aandacht voor het Standaardnederlands. *Raf Feys en Noël Gybels* (o.a. 2009, p. 5). *Vandenbusche*, 2013, p.2; *Van Istendael*, 2008; 2012 zijn eveneens van mening dat het een emancipatorische en belangrijke taak is om het Standaardnederlands aan te leren. Leraren, en meer specifiek leraren Nederlands, zijn volgens Kloots, Van de Velde en van Hout (2000, p.3) ook belangrijk voor de verspreiding van de standaardtaal. Niet alleen taalkundigen hebben een uitgesproken mening over de taalsituatie in het onderwijs, de gemiddelde Vlaming ook. Dat bewijst de reeds aangehaalde stormloop aan reacties, zowel in de serieuze als in de meer populaire pers, op de nationale radio, via forumbijdrages en lezersbrieven, op sociale media en zelfs in het nieuws op een interview met de redacteurs naar aanleiding van de verschijning van 'De manke usurpator' in 'De Morgen' (Jaspers, 2013, p.1). De redacteurs van 'De manke usurpator' beweren daarin namelijk dat de tussentaal erg efficiënt is om leerlingen iets aan te leren (De Preter, 2012b). Die commotie vormt een bewijs voor de gevoeligheid van de Vlamingen inzake taalkwesties en meer specifiek inzake de tussentaal (Verschuere, 2012; "Tussentaal", 2012).

Voor prof. *Johan Taeldeman* (1991, p.38) is de toename van de tussentaal 'het ware taalverdriet van Vlaanderen'. Taeldeman betreurt dus dat de tussentaal de vervanger wordt van het hele taalpanorama: de tussentaal zou zowel de dialecten als het Standaardnederlands opvreten (Phara, 2009;). Prof. Goossens (2000 in De Caluwe, 2002, p. 3) is ook geen voorstander van de tussentaal, die hij ironisch 'Schoon Vlaams' noemt. Ook Geert van Istendael (1989, p.116) is vernietigend voor de tussentaal. Zo noemt hij de tussentaal 'een wangedrocht, een taal die blaakt van intellectuele luiheid' (Van Istendael, 1993, pp. 116-117). Geeraerts (2001, p.338) heeft het dan weer over 'Soapvlaams' of zelfs 'Koetervlaams' (Geeraerts, 1999 in De Ridder, 2007, p. 19).

(2) De belagers van de standaardtaal in het onderwijs

Van Avermaet & Blommaert (2008) en De Caluwe, (2012, p. 112) beweren dat een verhoogde nadruk op een bepaalde normatieve standaard als gevolg heeft dat taal discriminerend gaat werken en ongelijkheid tot stand brengt. Ex-leerplanvoorzitter Ides Callebaut opteert zelfs voor poststandaardtaalonderwijs Callebaut (2010, p.54; Jaspers, 2013b, p. 785) en vindt eveneens dat de eis voor een correct Standaardnederlands een extra hindernis vormt voor sociale vooruitgang, in plaats van een voorwaarde om hoger op te geraken.

Kris Van den Branden & Bogaert (Leuvens taalcentrum 2011, p. 29) beweren dat het niet noodzakelijk is dat leraren in hun communicatie met leerlingen enkel het AN gebruiken. De taak van de inspectie zou dan zijn om te controleren of elke taalvariëteit in de juiste omstandigheden gehanteerd wordt en of zowel leerlingen als leerkrachten het correcte Standaardnederlands kunnen hanteren als dat nodig is (De Caluwe, z.d., p.9). Veel taalkundigen zijn het daarmee eens en vinden het belangrijk dat leerlingen op school leren welke taalvariëteiten geschikt zijn in welke omstandigheden. (Willems, 2008, p. 3; p.37; p.51; Callebaut, 2010, p. 55; 2012, p. 135; De Schryver, 2012, p. 230; Delarue, 2012, p. 22; Van Hecke, 2012; Absilis, e.a., 2012b; Bogaert & Van den Branden, 2011, p.29).

Ook Jürgen Jaspers gaat in tegen de allesoverheersende nadruk op de standaardtaal als middel tot emancipatie. Zo zijn ook veel specifiekere taalvariëteiten zoals dialect erg belangrijk op de arbeidsmarkt. Daarenboven brengen standaardtaal en een goede taalvaardigheid niet vanzelf emancipatie en integratie met zich mee (Jaspers, 2013, p.6; p. 9; p. 11; Jaspers, 2013b, pp. 788-790). Om mensen echt te laten emanciperen, moet het beleid volgens Jaspers (2012b, p.371) focussen op taalgenres en een heterogene, veelkleurige standaardtaal accepteren. In het onderwijs zijn verschillende taalvormen aanwezig en de redacteurs van 'De manke usurpator' betwijfelen dan ook of de standaardtaal wel de enige acceptabele taalvariëteit op school is (Absilis, e.a., 2012, pp. 26-27; Jaspers, 2013, p.1). Zij vinden de aanwezigheid van de tussentaal in het Vlaamse onderwijs niet erg (Beel, 2012). Ook De Caluwe (z.d., p.9) is van mening dat de tussentaal en het dialect wel toegestaan mogen worden in de klas.

Veel taalkundigen zijn het daarmee eens en vinden het belangrijk dat leerlingen op school leren welke taalvariëteiten geschikt zijn in welke omstandigheden. Leerlingen moeten uiteraard ook de taalverwachtingen kennen voor formele situaties en daarom moet de school hen het AN bijbrengen (Willems, 2008, p. 3; p.37; p.51; Callebaut, 2010, p. 55; 2012, p.135; De Schryver, 2012, p. 230; Delarue, 2012, p.22; Van Hecke, 2012; Absilis, e.a., 2012b; Bogaert & Van den Branden, 2011, p. 29).

5 Besluiten

We hopen dat de nieuwe eindtermen en leerplannen afstand zullen nemen van de vele vormen van taalrelativisme van de voorbije decennia. Taalrelativisten hingen de voorbije decennia een karikatuur op van het klassieke taalonderwijs dat ze totaal achterhaald vonden. Ze zijn mede-verantwoordelijk voor de uitholling van het taalonderwijs.

Waarheen met nieuwe eindtermen, leerplannen & methodes wiskunde

Pleidooi voor verdere herwaardering van onze sterke wiskundetraditie

Raf Feys

Pleidooi voor herwaardering sterke wiskundetraditie - met bv. eerherstel voor verguisde regel van 3, formules voor berekening oppervlakte & inhoud, klas-sieke vraagstukken, afstand van contextueel en constructivistisch rekenen, e.d.

1 Inleiding

Momenteel wordt gewerkt aan de opstelling van nieuwe eindtermen wiskunde lager onderwijs. Die eindtermen zijn belangrijk voor het opstellen van leerplannen en methodes. Zal er dit keer meer overeenstemming zijn binnen de commissie die de eindtermen ontwikkelt dan 27 jaar geleden het geval was? Zal de constructivistische invloed zich minder laten gelden? Hopelijk worden een aantal belangrijke doelen die sneuvelden in de vorige eindtermen terug opgenomen. Met deze bijdrage over het wiskundeonderwijs, en met de erop volgende bijdragen over respectievelijk *'Meten & metend rekenen'* en *"meetkunde"*, willen we hierop aansturen.

De recent opgelaaide discussie omtrent de uitgebreidheid en concreetheid van de eindtermen in het s.o. laat vermoeden dat dit debat er ook zal zijn/is omtrent de eindtermen lager onderwijs. Een aantal medewerkers van de Leuvense onderzoeksgroep 'Onderwijs en maatschappij' mengde zich recentelijk in het debat over de eindtermen: ze opteerden voor minimale eindtermen met een beperkte functie en spraken zich uit tegen het invoeren van centrale toetsen – en dit in naam van de pedagogische vrijheid van de school en de leerkrachten. Ze verzetten zich tegelijk tegen de invoering van centrale toetsen. Maar daarmee dreigen de leerinhouden van de scholen en schoolnetten al te sterk van elkaar te verschillen – en dus ook geen gelijke ontwikkelingskansen te bieden.

Voldoende en duidelijke eindtermen zijn ook belangrijk in functie van de centrale proeven voor het 4de en 6de leerjaar. Om valide en functionele centrale proeven voor leerlingen van alle scholen en schoolnetten te kunnen opstellen, moet er een grote mate van gemeenschappelijkheid zijn in de leerplannen. Voor de centrale proeven vierde leerjaar is er nu ook nood aan extra ET einde vierde leerjaar en aan leerplannen die de leerdoelen einde 4de leerjaar aanduiden en leerboeken die daarop afgestemd zijn. De eindtermen moeten voldoende uitgebreid en concreet zijn om die gemeenschappelijkheid in de leerplannen te garanderen. En leerplannen zullen ook voldoende moeten aanduiden wat er eind 4de leerjaar gekend moet zijn" in het ZILL-leerplan is dit laatste b.v. onvoldoende het geval.

2 Opstelling ET en leerplannen jaren 90 onder controversieel gesternte

Ik wist al vóór de start van de opstelling van de eindtermen en leerplannen wiskunde in 1993 dat dit een delicate en moeilijke aangelegenheid zou worden. Ik waarschuwde vanaf 1987 in *Onderwijskrant* voor de nieuwe mode van *het constructivistisch en contextueel rekenen*, en poneerde: *"Het komt er nu op aan de vele goede elementen uit onze sterke wiskundetraditie, die door de moderne wiskunde onder het stof zijn geraakt, te herwaarderen, en aan te vullen met enkele waardevolle nieuwe elementen."* De professoren *Eric De Corte* en *Lieven Verschaffel* betreurden in 2001 in *Impuls* dat de *"Torhoutse pedagoog Raf Feys in Onderwijskrant al lange tijd van leer trok tegen zaken als het constructivisme die nochtans vanuit onderwijswetenschappelijke hoek op de practici afkomen"*. In 2019 erkende *Verschaffel* dat ik er ook in slaagde de constructivistische strekking te counteren (zie bijlage 1 op pagina 36).

Op het colloquium *"Welke wiskunde voor 5-à 15-jarigen"* in 1983 steunde de Nederlandse prof. *Hans Freudenthal* me in de strijd tegen de formalistische 'moderne wiskunde'. Over de middag liet ik hem in een tafelgesprek wel verstaan dat ik niet zomaar akkoord ging met zijn alternatieve visie die m.i. al te weinig aandacht schonk aan wiskunde als vakdiscipline, aan de sturing door de leerkracht en aan onze sterke wiskundetraditie. Ik pleitte op dit colloquium voor een herwaardering van onze sterke onderwijs-traditie, aangevuld met enkele nieuwe leerdoelen, b.v. de driedimensionele ruimtelijke oriëntatie à la *Freudenthal Instituut*. Wat later schreef de *Gentse prof. Leo Apostel* me dat ook hij vond dat *Freudenthal* al te weinig waarde hechtte aan wiskunde als cultuurproduct/vakdiscipline met zijn vaste waarden en leerstofdoelen - net als zijn leermeester *Brouwer*.

In het blad *Klasse* van april 1993 beschreef DVO-directeur *Roger Standaert*, die de eindtermenoperatie patroneerde, o ver de uitgangspunten voor het opstellen van de nieuwe eindtermen. In de bijdrage *"De knopen en hoe ze worden doorgehakt"* omschreef *Standaert* de uitgangspunten voor het opstellen van de eindtermen:

(1) *Minder accent op kennis en het cognitieve, meer op waarden en het affectieve.*

(2) *Minder theorie en zuiver intellectualisme: meer praktijk, toepassing en aandacht voor het levens-echte.*

(3) *Minder mikken op het geheugen, onmiddellijk resultaat op de korte termijn, meer aandacht voor*

wat beklift op lange termijn.(4) Minder specialisatie en meer brede basisvorming.

Pas nadat de eindtermen opgesteld waren stelden Standaert en de DVO de zgn. 'Uitgangspunten van de eindtermen' voor, een verdere bewerking van de keuzes uit de tekst van 1993, met nog meer de klemtoon op de *constructivistische en competentie-gerichte aanpak*.

Tijdens de startvergadering van de ontwikkelcommissie wiskunde poneerde Standaert b.v. meteen dat volgens hem b.v. breukenonderwijs in de lagere school te moeilijk was voor de meeste leerlingen. Hij stelde verder dat er niet teveel eindtermen mochten zijn. Ik repliceerde dat volgens mij het breukenonderwijs behouden moest blijven, en dat hij de opstelling van de eindtermen aan de commissieleden zelf moest overlaten. Ik nam me voor om zelf geen rekening te houden met de visie van Standaert en de DVO, en om weerwerk te bieden aan commissieleden waarvan ik wist dat ze het contextueel en constructivistisch rekenen van het Freudenthal Instituut omarmden.

Zelf kwam ik binnen de ontwikkelcommissie op voor de herwaardering van onze sterke wiskundetraditie, voor het schrappen van de formalistische moderne wiskunde, en evenzeer tegen het invoeren van het contextueel en constructivistisch rekenen. Dit stond voor mij centraal bij het helpen opstellen van de eindtermen, en iets later van het nieuwe leerplan-1998.

Dit doel werd in zekere mate bereikt, maar toch zag ik belangrijke leerdoelen sneuvelen en de leerplannen van het GO! en OVSG *methodisch* kiezen voor contextueel en constructivistisch rekenen: *de leerling construeert zijn kennis*, enz. In de leerstofpunten kwam dit wel veel minder tot uiting. In het leerplan van het katholiek onderwijs namen we inhoudelijk en methodisch afstand van het constructivisme.

3 Pleidooi voor herwaardering sterke wiskundetraditie en 4x in verzet tegen bedreigingen

$1+1=2$ zou je denken, maar de voorbije decennia bleek dat ook het vak wiskunde een vrij controversieel vak is, onderhevig aan elkaar afwisselende en tegengestelde modes: van het extreem van de *formalistische* en *hemelse* 'moderne wiskunde' naar de andere extreme pool van de aardse/contextuele en constructivistische wiskunde. De voorbije 50 jaar maakten we ook in Vlaanderen wiskundeoorlogen mee. Ik kan me voorstellen dat er binnen de commissie die de nieuwe eindtermen wiskunde opstelt ook wel uiteenlopende visies aanwezig zullen zijn.

Ons lager onderwijs kent nochtans een sterke wiskundetraditie- en ook omtrent de methodische aanpak was er destijds een grote mate van consensus. Die wiskundetraditie werd voorbije 50 jaar geregeld in vraag gesteld en ten onrechte als eenzijdig mechanistisch bestempeld. Ook de ZILL-leerplanverantwoordelijken stelden nog in 2015 dat het wiskundeonderwijs louter mechanistisch is, eenzijdig gericht "*op de reproductie van feitenkennis en rekenprocedures*" (in: *Zin in wiskunde, School & visie, eind 2015*).

Rekenen is echter steeds ook '*Denkend rekenen, rekenend denken*' (= naam van vroegere wiskundemethode). In de Vlaamse wiskundetraditie - en ook in mijn eigen wiskunde-publicaties & cursussen - werd steeds een evenwichtige visie gepropageerd, die b.v. conceptuele kennis van bewerkingen e.d. combineert met voldoende geautomatiseerde en gememoriseerde parate kennis. Parate kennis en het vlot & geautomatiseerd berekenen (= mechanistisch aspect), het inzichtelijk werken en het leren toepassen van die kennis en vaardigheden in 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* (oefenen, automatiseren, memoriseren), zei men destijds. En hoe jonger de leerlingen hoe belangrijker het leren vlot (geautomatiseerd) berekenen is. Uit de vele bijdragen over het wiskundeonderwijs uit de jaren 1930-1960 in het VOT- 'Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift' - blijkt dat ook in die tijd een evenwichtige visie gepropageerd werd. Ook de kantonale en interdiocesane proeven voor 12-jarigen wijzen op de sterke en veelzijdige wiskundetraditie in ons lager onderwijs.

Adri Treffers, een kopstuk van het Nederlandse Freudenthal Instituut, bestempelde vanaf ongeveer 1980 het klassieke rekenonderwijs als louter mechanistisch. In 2015 publiceerde hij echter een analyse van de wiskundemethodes uit de periode 1800 tot heden. Daarin gaf hij toe dat de meeste klassieke methodes ook inzicht nastreefden en veel denkvraagstukken bevatten (*Weg van het cijferen*, 2015). Hij sprak o.m. lovend 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 opgesteld door onderwijzers van onze oefenschool o.l.v. collega-opleider Chris de Graeve. Torhoutse lerarenopleiders waren overigens ook al in de jaren 1930-1970 sterk begaan met het wiskundeonderwijs. Zelf heb ik vanaf 1970 die traditie verder gezet. Als pedagoog-lerarenopleider kon/mocht ik me destijds gelukkig nog intens inlaten met de vakdidactiek voor rekenen, lezen, spellen, wereldoriëntatie ...

Zelf heb ik de voorbije 50 jaar veel energie besteed aan het verder optimaliseren van klassieke inhouden en aanpakken die allang hun deugdelijkheid bewezen hebben. Ik publiceerde er vanaf 1973 een 30-tal bijdragen over, en drie boeken: *Rekenen tot honderd*, *Meten en Metend rekenen*, en *Meetkunde* (Plantyn -Mechelen, nu ook als e-book).

Ook bij het opstellen van het leerplan wiskunde lager katholiek onderwijs deed ik mijn best om die wiskundetraditie te herwaarderen. Op 29 september 2010 was er een tussentijdse evaluatiedag van dit leerplan in de Guimardstraat met een honderdtal begeleiders en lerarenopleiders. We lasen in het verslag van *Marleen Duerloo*, toenmalig pedagogisch begeleider wiskunde, 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.”*

Ik was tevreden dat dankzij mijn jarenlange inzet in het leerplan afscheid genomen werd van de formalistische en ‘hemelse’ moderne wiskunde, en dat dit leerplan-1998 tegelijk bijna integraal afstand nam van het andere extreem, het constructivistisch en contextueel/aards rekenen waarin leerlingen b.v. vooral hun allerpersoonlijkste berekeningswijzen van 82-27 zelf moeten construeren, en waarbij al te weinig aandacht is voor wiskunde als cultuurproduct en vakdiscipline.

Strijd tegen vier bedreigingen

Jammer genoeg moest ik de voorbije 50 jaar teveel energie investeren in de strijd tegen de bedreigingen van ons wiskundeonderwijs:

(1) vanaf 1973 tegen de formalistische en ‘hemelse’ ‘moderne wiskunde’: na een lange strijd leidde dit tot de afschaffing in 1998;

(2) vanaf 1987 tegen het andere extreem: de constructivistische en contextuele/aardse wiskunde à la Freudenthal Instituut, het zgn. ‘realistisch’ wiskundeonderwijs, dat volgens mij allesbehalve realistisch was en tegelijk moeilijk uitvoerbaar in de klaspraktijk;

(3) tegen het constructivisme binnen de opstelling van de eindtermen wiskunde in 1993 en de opstelling van het leerplan wiskunde katholiek lager onderwijs in 1994-1995;

4) in 2015 nog tegen de ZILL-visie: het pleidooi voor constructivistische en contextueel rekenen in ‘Zin in wiskunde’ (in: *school & visie*).

In een bespreking van ons boek *‘Metten én metend rekenen’* (Plantyn, Mechelen, 2002) beschreef *Hugo Gevaert* onze strijd tegen extreme visies en voor de herwaardering van onze sterke wiskundetraditie: *“In de Normaalschool van Torhout bleven Feys en co de voorbije decennia opteren voor een uitgebalanceerde aanpak van het wiskundeonderwijs, waarbij men zowel aandacht had voor oerdegelijke waarden’ als voor enkele nieuwe ingrediënten. Blijkbaar vond deze aanpak, die Raf Feys ook voor andere deelgebieden van het wiskundeonderwijs volgde (zie ook zijn boeken over rekenen tot honderd en meetkunde) nogal wat aandacht. Hierdoor blijkt duidelijk zijn realistische aanpak waardoor hij zowel aandacht heeft voor het inzichtelijk functioneren als voor het functioneel karakter van het wiskundeonderwijs.*

In het eerste deel van het boek met algemene beschouwingen breekt Feys ook eens te meer een lans voor een ‘guided instruction of learning’. Noch formalistische ‘New Math’, noch andere ‘verlossende’ ideologieën zoals het constructivisme kunnen bij hem op enige genade rekenen. Gebrek aan duidelijkheid kan men Feys zeker niet verwijten. De uitwerking van de leergang ‘meten en metend rekenen’ in voorliggend boek getuigt eens te meer van een uitgebalanceerde didactische aanpak Samen-gevat: “Een waardevol didactisch werk dat in de basisscholen en pedagogische hogescholen best met de nodige aandacht gelezen wordt.”

4 Constructivisme & strijd bij opstelling eindtermen: belangrijke leerdoelen geschrapt

Bij het opstellen van de eindtermen wiskunde voor het lager onderwijs in 1993 kregen we volop af te rekenen met de constructivistische strekking. Vooral de professoren *Gilberte Schuyten (UGent)* & *Lieven Verschaffel (KULeuven)* propageerden zo’n aanpak: *doing mathematics i.p.v. knowing mathematics*. Als voorstander van een herwaardering van het klassieke rekenen deden we ons best om in de lijst van concrete eindtermen de invloed van de constructivisten te beperken. De constructivistische strekking slaagde er wel in om o.a. het belang van het gestandaardiseerd berekenen, het metriek stelsel en herleidingen, het klassiek vraagstukkenonderwijs, ... in sterke mate te relativiseren. Ook de formules voor de berekening van de omtrek, oppervlakte en inhoud sneuvelden (zie pleidooi pro formules in volgende bijdrage). Ook de belangrijke en o.i. ook inzichtelijke regel van drie werd ten onrechte als een mechanistisch trucje bestempeld en mocht niet opgenomen worden. De voorbije jaren werd hier herhaaldelijk en terecht over gelamenteerd. Ik hoop alvast dat die zaken straks in de nieuwe eindtermen weer opgenomen worden.

Een belangrijke passage in de begeleidende tekst bij de eindtermen, verwijst expliciet naar de strijd binnen de ontwikkelcommissie: *“Sommige commissieleden namen het standpunt in van constructivistisch/zelfontdekkend leren. Anderen pleitten 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, pleitten deze commissieleden voor meer structurering en voor het voldoende inoefenen en automatiseren van actief verworven kennis en vaardigheden.”*

De professoren *Gilberte Schuyten & Lieven Verschaffel* en de vertegenwoordiger van het OVSG pleitten voor *doing mathematics i.p.v. knowing mathematics*. Als mede-ontwikkelaar kreeg ik dus te kampen met voorstanders van constructivistisch en contextueel wiskundeonderwijs.

In het OVSG-leerplan wiskunde-1998 werd die constructivistische strekking zo geformuleerd: *“Constructief leren vergt probleemgericht onderwijs. Het klassieke model van de kennisoverdracht biedt weinig garantie voor de mentale activiteit van de leerlingen. Die activiteit is er wel wanneer leerlingen zelf oplossingen zoeken voor wiskundige problemen, oplossingen die niet voorgekauwd werden maar die ze zelf moeten construeren en uitproberen”* (OVSG-leerplan, 1998, p. 10). Dit betekent echter niet dat de meeste leerkrachten zo werkten in klas.

In de eindtermen wiskunde van 1996 werden uiteindelijk na veel discussie een aantal belangrijke leerdoelen jammer genoeg niet opgenomen. In de compromistekst sneuvelden belangrijke leerdoelen als b.v. de belangrijke regel van 3, formules voor berekening van omtrek, oppervlakte en inhoud, enz. Volgens de constructivisten waren dit trucjes die het inzicht belemmerden. In volgende bijdrage weerleggen we die aantijging.

In de werktekst die ik opgesteld had voor het domein bewerkingen had ik ook het klassieke onderscheid aangebracht tussen gestandaardiseerd en geautomatiseerd berekenen en het hoofdrekenen, maar ook dit onderscheid sneuvelde; de constructivisten vonden dat parate kennis (b.v. ook tafels van vermenigvuldiging) niet meer zo belangrijk was.

5 Strijd bij de opstelling van het leerplan-1998 (katholiek onderwijs), maar degelijk leerplan

Bij de opstelling van het nieuwe leerplan (katholiek onderwijs) in 1994-1997 werd ik bij de start geconfronteerd met een ontwerp tekst 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 twee andere commissieleden: prof. *Lieven Verschaffel* en de leerplanvoorzitter s.o. *André Van der Spiegel*, en van de secretaris *Gaby Tersago*.

Ik was verrast door die eenzijdige visie & heb die ontwerp tekst sterk bekritiseerd; voor mij was dit een breekpunt. Die tekst verdween terug in de lade en in het leerplan zelf treft men die stellingen in geen geval meer aan. Dit blijkt al overduidelijk uit de nauwkeurige beschrijving van de klassieke leerstofpunten per leerjaar die sterk aansloten bij onze wiskundetraditie en uit het hoofdstuk over de methodiek.

Enkel in een opsomming van een aantal ronkende *algemene 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 deed mijn uiterste best om de in de eindtermen geschrapte lesonderwerpen weer op te nemen in het leerplan – en met succes. Nog een illustratie in verband met metend rekenen. In tegenstelling tot de eindtermen en het Freudenthal Instituut die de term ‘metend rekenen’ lieten vallen en nog enkel spraken over ‘meten’, voerden we in het leerplan opnieuw de bredere benaming ‘meten én metend rekenen’ in. We voerden ook opnieuw de kennis van de formules voor het berekenen van omtrek, oppervlakte & inhoud in; ook b.v. de formule voor de oppervlakteberekening van de cirkel – die nu in het nieuwe ZILL-leerplan is weggefallen. En alles wat te maken heeft met metend rekenen en herleidingen kreeg opnieuw de nodige aandacht. Jammer genoeg kreeg ook dit keer mijn pleidooi voor het opnemen van de regel van drie geen gehoor.

Veelzijdige, uitgebalanceerde methodiek

Ik illustreer nog even hoe dit leerplan de klassieke *methodiek* herwaardeerde. In het hoofdstuk over de methodiek komt b.v. nergens het constructivistische refreintje voor dat de leerlingen hun kennis zelf

construeren vanuit contextproblemen, grotendeels zelfontdekkend dus, met de klemtoon op het grote belang van eigen berekeningswijzen van 82-27 e.d.

In het hoofdstuk over de methodiek schreef ik voor eerst 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 breed scala van didactische scenario’s. De leerinhoud en de concrete doelstelling die aan de orde zijn, spelen hierbij een belangrijke rol. Denk maar aan het verschil in aanpak bij het verwerven van inzicht in de tafels van vermenigvuldiging 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 herleidde de rol van de leerkracht geenszins tot deze van een coach. In het leerplan deden we ons best om verwijzingen naar het constructivisme te vermijden – en dit in tegenstelling tot de leerplannen van het GO! en OVSG die b.v. uitpakten met de stelling *‘de leerling construeert zijn eigen kennis.’* We besteedden ook een aparte paragraaf aan het klassieke principe van *het stapsgewijs opbouwen van kennis en vaardigheden* (= progressief compileren, voldoende automatiseren en memoriseren – dit mede om cognitieve overbelasting van het werkgeheugen te voorkomen. Parate kennis en stapsgewijze aanpak ontlasten op twee wijzen het werkgeheugen: de leerling wordt niet te veel nieuwe zaken tegelijk geconfronteerd en kan ook vlot zijn voorkennis uit zijn langetermijngeheugen halen. De steun vanwege de leerkracht werd er omschreven in termen van ‘uitleggen en demonstrenen, helpen en leergesprekken opzetten.’ We wezen er ook op het belang van de kennis van formules voor de oppervlakteberekening e.d.

Het leerplan-1998 stuurde dus aan op een herwaardering van onze sterke wiskundetraditie en op het terugbrengen van de nodige rust in het wiskundeonderwijs. Ik kon de invloed van de constructivistische visie van de mede-opstellers in sterke mate counteren, en belangrijke leerdoelen die sneuvelden in de eindtermen, werden terug opgenomen.

Grote tevredenheid over het leerplan

Het leerplan kon op heel veel instemming rekenen van de praktijkmensen en de inspectie, en ook vanuit de koepel en vanuit Nederland (zie punt 6). Het leerplan bracht een herwaardering van onze sterke wiskundetraditie en bracht de nodige rust in het wiskundeonderwijs. Het leerplan met precieze leerdoelen per leerjaar, vergemakkelijkte ook de opstelling

van wiskundemethodes. In tegenstelling met de andere leerplannen kwam er ook geen kritiek vanwege de leerkrachten.

De professoren *Dirk De Bock, Lieven Verschaffel & Wim Van Dooren* stelden in een publicatie van 2019 dat de meeste leerkrachten heel tevreden waren over ons leerplan. Ze voegden er aan toe: *“Ook uit vergelijkend internationaal onderzoek (o.a. TIMSS 2009 & 2015) bleek de zeer hoge kwaliteit van het Vlaamse wiskundeonderwijs. Vlaanderen deed het ook beter dan Nederland.”* Ze wezen ook op mijn geslaagde strijd tegen de ‘Moderne wiskunde’ vanaf 1973, en achteraf ook tegen het constructivistisch wiskundeonderwijs à la Freudenthalinstituut - waarmee ze zelf wel sympathiseerden (in: *Searching for Alternatives for New Math in Belgian Primary Schools*. (In boek: *International Reflections on the Netherlands Didactics of Mathematics*, Marja van den Heuvel-Panhuizen Editor, 2019). (Zie ook bijlage 1 hier over).

6 Strijd tegen de ZILL-visie in 2015

Ikzelf en de meeste praktijkmensen dachten na het leerplan-1998 dat de wiskundestrijd voor lange tijd gestreden was. Maar in 2015 werd ik totaal onverwacht geconfronteerd met de controversiële ZILL-visie in *‘Zin in wiskunde’*, die inzake methodiek haaks staat op deze van het leerplan-1998.

De ZILL-verantwoordelijken namen afstand van het klassieke en vigerende wiskundeonderwijs dat ze karikaturaal voorstelden. Ze pakten uit met constructivistisch en contextueel rekenen. ZILL propageerde ook totaliteitsonderwijs waarbij leerkrachten ook zoveel mogelijk de wiskunde moesten integreren in totaalprojecten. De meeste leerkrachten legden destijds het door het leerplan-1936 opgedrongen totaliteitsonderwijs à la Decroly en co grotendeels naast zich neer.

De ZILL-leerplanarchitecten katholiek onderwijs beweerden plots dat ons wiskundeonderwijs *mechanistisch was, eenzijdig gericht “op de reproductie van feitenkennis en rekenprocedures”*, en door de leerlingen niet als zinvol werd ervaren. Als verlossing uit de ellende pakten ze uit met hun zogezegd nieuwe ZILL-methodiek, de constructivistische en contextuele aanpak die in landen waar die werd ingevoerd veelal weer werd afgevoerd. Uit de ervaring in het Nederlands onderwijs hadden de ZILL-verantwoordelijken inmiddels ook al moeten weten dat de door het Freudenthal Instituut gepropageerde constructivistische en contextuele aanpak er niet enkel enorm veel kritiek kreeg, maar in de praktijk ook moeilijk toepasbaar bleek, en ook weer grotendeels verdwenen is in de klaspraktijk.

ZILL opteerde voor contextueel en ontdekkend/constructivistisch wiskundeonderwijs à la Freudenthal Instituut, precies de extreme en eenzijdige visie die we vanaf 1987 bestreden, en die ook haaks staat op de methodische visie in het leerplan-1998. Het verwonderde ons des te meer omdat er de voorbije 20 jaar enorm veel kritiek geformuleerd werd op zo'n aanpak in Nederland, VS, Canada ... en in het leerplan voor de eerste graad s.o. (katholiek onderwijs).

Ik voelde me in 2015 dus geroepen om meteen afstand te nemen van de stemmingmakerij tegen het wiskundeonderwijs en van het pleidooi voor contextueel, ontdekkend en constructivistisch rekenen (zie b.v. Onderwijskrant nr. 176 op www.onderwijskrant.be). Met enig succes blijkbaar. Sindsdien zwijgen de ZILL-verantwoordelijken in alle talen over hun wiskundevisie van 2015. Ik hoop en 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.

Die ZILL-visie op het wiskundeonderwijs sluit wel aan op de onderwijsvisie die de ZILL-verantwoordelijken propageren. ZILL opteerde voor een perspectiefwissel met als slogan '*Zin in leren, zin in leven*'. Dit wervend etiket suggereert dat de leerlingen het leren tot nog toe te weinig zinvol ervoeren en dat de leerlingen ook te weinig zelf naar de zin van het leren en van het leven mochten zoeken. De ZILL-visie slaat op zaken als ontwikkelend, actief, intrinsiek, leerlinggestuurd, constructivistisch en werkelijkheidsnabij leren, totaliteitsonderwijs, geloof in groei/kracht/zelfontplooiing van de leerling, leefschoon i.p.v. leerschoon, ... Dit zijn allemaal beladen termen die behoren tot het jargon van het naïeve progressivisme van de reformpedagogiek.

7 Grote tevredenheid over leerplan-1998 & lof vanuit koepel & vanuit Nederland

Ik denk dat ons leerplan-1998 nog altijd een modelleerplan is, en dan ook nog kan dienen als een belangrijke leidraad bij de opstelling van nieuwe eindtermen en leerplannen- met inbegrip van de eenvoudige wijze waarop we de leerdoelen formuleren. Jammer genoeg werden de nieuwe eindtermen s.o. in het al te omslachtige keurslijf van de taxonomie van Bloom gestopt. Hopelijk stapt men hier van af voor de eindtermen lager onderwijs.

De praktijkmensen waren heel tevreden met het leerplan. Ook in inspectierapporten kreeg het wiskundeonderwijs de beste score. Na het verschijnen van het leerplan vingen we opvallend veel positieve geluiden op – ook vanwege *Jan Saveyn en Marleen Duerloo* van de (katholieke) onderwijskoepel, en ook vanuit Nederland".

Lof in 2007/2010 vanuit onderwijskoepel

Jan Saveyn, destijds pedagogisch coördinator van het (katholiek) lager onderwijs, pree in 2007 eens te meer ons leerplan wiskunde. Hij loofde 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 methodische aanpak. Die is én sturend én soms ook zelfsturend, ... 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 in de Guimardstraat met een honderdtal begeleiders en lerarenopleiders waarin dit oordeel van Saveyn bevestigd werd (zie pagina 31). We begrepen dan ook niet dat de (nieuwe) verantwoordelijken voor het ZILL-leerplan plots in 2015 in het al vermelde '*Zin in wiskunde*' beweerden dat ons wiskundeonderwijs eenzijdig gericht is "op de reproductie van feitenkennis en rekenprocedures". Niets is minder waar.

Lof voor leerplan vanuit Nederland

Ook vanuit Nederland kwam er de voorbije decennia veel lof voor ons leerplan-1998. De Nederlandse prof. *Jan van de Craats* stelde in 2008 in de media dat men zich bij het herstel van de schade die de Freudenthalwiskunde in Nederland aanrichtte, het best kon inspireren op ons Vlaamse leerplan, op de Vlaamse leerboeken en op 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 van het zgn. 'realistisch wiskundeonderwijs' à la Freudenthal Instituut, 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 het leerplan en de boekjes uit Vlaanderen. De klassieke didactiek in dit leerplan is voor leerkrachten ook veel 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. Ik werkte de voorbije decennia samen met de Noordburen in hun strijd tegen de constructivistische & contextuele wiskunde van het Freudenthal Instituut dat in Nederland een ware wiskunde-oorlog uitlokte. Ik waarschuwde de Nederlanders in 1993 in de bijdrage '*Laat het rekenen tot honderd niet in het*

honderd lopen ' (in: *Tijdschrift voor Nascholing en Onderzoek van het Reken/Wiskundeonderwijs*, 11, 1993, nr. 3, p. 3-19.) Adri Treffers en andere Freudenthalers waren niet opgezet met mijn kritiek.

8 Karikaturen van klassiek wiskundeonderwijs en eenzijdige alternatieven als alternatief

Net zoals in de ZILL-publicatie *'Zin in wiskunde' werden we de voorbije 50 jaar voortdurend geconfronteerd met karikaturen van het klassiek wiskundeonderwijs*. Een paar illustraties.

Formalistische moderne wiskunde

De weeral verdwenen formalistische *'Moderne wiskunde'* werd 50 jaar geleden voorgesteld als de wiskunde van de toekomst, van de derde industriële revolutie. Ter legitimering werd beweerd dat het klassieke wiskundeonderwijs *"op lemen voeten"* berustte, de fundamentele miste van de formeel-logische verzamelingen en relatieleer en de logisch-deductieve opbouw. Zonder het begrip 'vereniging' (de logische 'of', b.v. in logiblokken die blauw of dik zijn, konden leerlingen zogezegd niet echt begrijpen wat een optelling als 5+3 betekent, zonder de verzamelingenleer beseft een leerling niet dat een wiskundige hoek beperkt is tot de verzameling van de punten en het hoekpunt, zonder inzicht in relaties kon een kind niet begrijpen dat een evenwijdige ook evenwijdig is aan zichzelf (een reflexieve relatie voorgesteld met een lus), ... Er kwam niet enkel een dosis formalistische bovenbouw-wiskunde/grammatica bij, en de klassieke inhouden werden tegelijk in het keurslijf van de verzamelingen- en relatieleer gestopt. Beproefde didactische aanpakken als automatiseren kwamen eveneens in de verdrukking. Zo mochten ook plots in het eerste leerjaar geen gestructureerde getalvoorstellingen met kwadraatbeelden meer gebruikt worden, maar enkel een voorstelling van een getal in een venndiagram met los voorgestelde elementen (punten). Ik waarschuwde al op de VLOR-startdag van 1 september 1973 voor de invoering van de moderne wiskunde in het lager onderwijs.

Met de invoering van de *Moderne wiskunde* in het lager onderwijs in 1976 geraakte het klassieke rekenonderwijs dus ondergewaardeerd en ondergesneeuwd. Met de publicatie *'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit'* (Onderwijskrant nr. 24) voerde ik in april 1982 een grootscheepse en geslaagde campagne tegen de moderne wiskunde. Ik opteerde niet enkel voor het weer opdoeken van de formalistische 'moderne wiskunde', maar vooral voor een herwaardering van het klassieke rekenen, meten en metend rekenen en meetkundeonderwijs. Na een strijd van 20 jaar werd de 'moderne wiskun-

de' weer afgevoerd binnen de eindtermen en leerplannen die vanaf 1993 werden opgesteld.

Contextueel en constructivistisch rekenen

Al vanaf de late jaren 1980 moest ik eens te meer afrekenen met een nieuwe aanval op het klassieke wiskundeonderwijs. In 1977 liet prof. Hans 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."* Het Freudenthal Instituut, bestempelde vanaf ongeveer 1980 het klassieke rekenonderwijs als louter mechanistisch.

Het F.I. lanceerde zijn constructivistisch en contextueel alternatief – onder de misleidende naam 'realistisch' wiskundeonderwijs – alsof het klassiek wiskundeonderwijs heel weinig met de realiteit te maken had. Prof. Hans Freudenthal hoopte zelfs dat wiskunde als vak binnen afzienbare tijd opgenomen zou worden binnen wereldoriëntatie, een soort totaliteitsonderwijs dus. (Merkwaardig genoeg pleit de ZILL-leerplanvisie er ook voor om wiskunde zoveel mogelijk op te nemen binnen totaliteitsonderwijs).

Het Freudenthal Instituut relativeerde/bekritiseerde in sterke mate wiskunde als cultuurproduct en vakdiscipline, en dus ook het klassieke rekenonderwijs, het klassieke metend rekenen en het klassieke meetkundeonderwijs. Vlot en gestandaardiseerd berekenen was plots niet belangrijk meer, de leerlingen mochten hun eigen berekenwijze voor bv. 82-27 construeren – met gebruik van de getallenlijn. Ook het klassieke cijferrekenen werd verlaten; de klassieke cijferdeling b.v. werd vervangen door langdradig herhaald aftrekken, een soort hoofdrekenen. De term 'metend rekenen' werd vervangen door de engere term 'meten'. Veel zaken uit het klassieke metend rekenen werden geschrappt, alle formules voor de berekening van de omtrek, oppervlakte en inhoud, en grotendeels ook de herleidingen met maateenheden en klassieke vraagstukken.

Tegelijk pleitte het F.I. voor de methodiek van het 'zelfontdekkend' leren; de leerling moest zelf zijn wiskundige kennis construeren en dit vanuit contextopgaven, vertrekkende van opgaven als b.v. zoek uit hoeveel auto's er kunnen parkeren op een parking van 50 op 80 meter.

Lieven Verschaffel over klassiek rekenonderwijs

Ook prof. *Lieven Verschaffel* liet zich al te laatdunkend uit over het klassiek wiskundeonderwijs. Het Nederlands KNAW-rapport waar Verschaffel aan meewerkte pakte in 2009 uit met een karikatuur van het klassiek rekenonderwijs (KNAW-Commissie rekenonderwijs op de basisschool). 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. 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 gevarieerd en flexibel strategiegebruik." (NvdR: in het rekenonderwijs is er altijd naast het gestandaardiseerd rekenen ook aandacht geweest voor flexibel hoofdrekenen.)

Verschaffel en co: "Het klassieke rekenen gaat er bovendien van uit dat als gevolg van dat oefenen ook het begrip van - en inzicht in de geleerde kennis en vaardigheden vanzelf ontstaan. Voor concreet materiaal en contexten is er slechts een beperkte plaats." 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. Het *Freudenthal Instituut* vond gestandaardiseerde en korte berekenwijzen niet belangrijk, maar dreef de leerlingen minstens evenzeer in de richting van een specifieke, maar tegelijk al te lange berekenwijze. Het F.I. vertrok 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 sprongen op 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 moeten ze nog achteraf de tussenuitkomsten optellen. Dit is een al te omslachtige berekeningswijze en laat ook geen automatisering toe.

Verschaffel en Co: "Pas als het niveau van vlotte beheersing van de standaardprocedure is bereikt, is er in het klassiek wiskundeonderwijs ruimte voor contexten, namelijk als toepassingen achteraf van het geleerde concept." Verschaffel en co bekritiseerden ook het klassiek vraagstukkenonderwijs. Een terechte reactie op deze laatste uitspraak van een directeur luidde: "Alsof leerlingen die klassiek rekenonderwijs krijgen 'nooit' contextsommen 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 Naaijckens, Schoolleider Turingschool).

Ik begreep ook geenszins dat Verschaffel en co het klassieke vraagstukkenonderwijs denigrerend beschreven als louter en blind toepassen van standaardprocedures. Heel wat klassieke vraagstukken vereisen veel denkwerk, zoveel zelfs dat heel veel leerlingen op vandaag ze niet meer zouden kunnen oplossen. Het alternatief 'realistisch' vraagstukkenonderwijs dat ook Verschaffel propageerde kan hoogstens een aanvulling betekenen, maar geenszins een vervanging van het klassiek vraagstukkenonderwijs. Het drong ook weinig door.

9 Ontwikkelingsdoelen kleuteronderwijs dringend bijwerken!

In het hoofdstuk over het kleuteronderwijs in het leerplan-1998 stuurde ik aan op een meer intentionele en leerkrachtgestuurde aanpak van het leren tellen e.d. Maar in het aparte ontwikkelingsplan voor het kleuteronderwijs pleitte de koepel dan weer voor beperkte aandacht, en voor ontwikkelend leren à la CEGO, bv. enkel kunnen tellen tot 5. Zo berispte een inspecteur een van onze juffen omdat ze een klassikale les *leren tellen* gaf; dat was volgens inspecteur Creyf in strijd met het ontwikkelingsplan. Het is geen toeval dat zowel in TIMSS-2015 als in TIMSS-2019 gesteld werd dat het Vlaams kleuteronderwijs op het vlak van voorbereidend rekenonderwijs ondermaats presteert. De ontwikkelingsdoelen wiskunde voor het kleuteronderwijs dienen grondig bijgesteld te worden (zie p. 49 en 50).

Bijlage 1 Leuvense profs over geslaagde strijd tegen constructivistisch en contextueel wiskundeonderwijs vanaf 1987

De professoren Dirk De Bock, Lieven Verschaffel & Wim Van Dooren beschreven in 2019 uitvoerig onze strijd tegen de moderne wiskunde en tegen constructivistisch wiskundeonderwijs in de bijdrage: *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 co beschrijven vooreerst mijn langdurige strijd tegen de moderne wiskunde en daarna mijn kritiek op constructivistisch wiskundeonderwijs à la F.I. "Sinds het eind van de jaren tachtig werden in Vlaanderen ook kritische vragen gesteld over de waarde en de haalbaarheid van 'realistisch wiskundeonderwijs' à la Freudenthal Instituut. Merkwaardig en opvallend genoeg was het weer dezelfde Raf Feys die een centrale rol in deze kritiek speelde –

net zoals in de strijd dus tegen de 'Moderne wiskunde'.

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 het proces van de-contextualisering, 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). Feys' kritisch oordeel heeft bijgedragen tot het feit dat met name 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 (ook in TIMSS-1995), 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 aarzeling om een radicalere versie van het Nederlandse 'realistische' model van het Freudenthal Instituut te implementeren."

Prof. Verschaffel en co schreven dus in 2018 nog vrij lovend over het Vlaams wiskundeonderwijs en over de tevredenheid van de leerkrachten. Ze stelden ook dat ik de intocht van het 'realistisch/constructivistisch wiskundeonderwijs had voorkomen.

(Noot. Over de plotse gevoelige daling voor TIMSS-2019 schreef ik een bijdrage in vorige Onderwijskrant.)

Bijlage 2 ZILL-wiskunde-visie 2015: pleidooi voor contextueel & ontdekkend rekenen

Het verbaasde ons ten zeerste dat er in het tijdschrift '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' wordt beweerd dat ons huidige wiskundeonderwijs niet echt zinvol is en enkel weerzin 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 weerzin tegen wiskunde zou kunnen liggen aan de huidige focus op reproductie van feitenkennis en procedures, het 'niet doen' dus..." ZILL opteert dus evenals andere voorstanders van constructivistische wiskunde voor 'doing mathematics'.

ZILL propageerde vervolgens als verlossend alternatief: *ontwikkeland onderwijs en een constructivistische, onderzoeksgerichte & contextuele aanpak*. Hierbij mag de leerling binnen een zgn. krachtige leeromgeving zoveel mogelijk zelf zijn eigen kennis construeren, b.v. voor het berekenen van 82-27 uitdokteren. Er werd dus afstand genomen van de klassieke methodische aanpakken die we propageerden in het leerplan-1998, er wordt met geen woord meer over gerept.

'Zin in wiskunde' serveerde ook enkele voorbeelden van zogezegd "conceptuele probleemopgaven binnen contextueel leren", in een krachtige leeromgeving waarin leerlingen zich onderzoeksgericht opstellen." Een voorbeeld. "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 ZILL-alternatief 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?

Waarheen met 'Meten en metend rekenen' in nieuwe eindtermen/leerplannen: terug invoeren van geschrapte leerinhouden als formules oppervlakteberekening in ET e.d.

Raf Feys

1 Inleiding en probleemstelling

In deze bijdrage hebben we het over de ingrediënten van degelijk onderwijs voor het leerdomein meten en metend rekenen, en over het lot van dit leerdomein in de eindtermen van 1997 en in de leerplannen 1936, 1957 en 1998.

In de vorige bijdrage wees ik er al op dat er binnen de ontwikkelcommissie van de eindtermen-1997 nogal wat onenigheid bestond over volgens mij toch belangrijke 'klassieke' doelstellingen van 'metend rekenen' als de kennis van de formules voor de berekening van oppervlakte en inhoud, belang van herleidingen binnen metriek stelsel,... Vooral de nefaste invloed van het Nederlandse Freudenthal Instituut dat al te weinig het klassieke metend rekenen waardeerde, speelde hierbij een rol.

In deze bijdrage pleit ik voor een herwaardering van het klassieke metend rekenen en dus ook voor het terug opnemen van belangrijke doelstellingen die geschrappt werden in de eindtermen en in bepaalde leerplannen-1998, maar die ik als mede-auteur terug opnam in het leerplan wiskunde-1998 van het katholiek lager onderwijs.

Voor de ontwikkelaars van de nieuwe eindtermen, nieuwe leerplannen en methodes verwijs ik als inspiratiebron naar het leerplan wiskunde-1998 en naar ons boek *Meten en metend rekenen* (Plantyn, 2002 – nu ook als e-book). In dit boek formuleren we een visie op dit leerdomein, en een reeks uitgewerkte leergangen: b.v. lessenreeksen over het werken met conventionele maten en meetinstrumenten, meetopdrachten, grootte-eigenschappen, invoeren van standaardmaten, verkenning van conventionele meetinstrumenten, verfijnen en vergroten van de standaardmaat, indirecte metingen, courante en minder courante samengestelde maateenheden, herleidingen, schatten op basis van referentiepunten, herleidingen metriek stelsel, nauwkeurigheid van meten en afronding, oppervlakte, omtrek en volume en inzicht in de formules, tabellen, diagrammen en grafieken, vraagstukken. e.d.

Klara Vandoyre, lector wiskunde KdG-hogeschool, schreef een uitgebreide recensie in 'School- en klaspraktijk', aflevering 177, 2003. Na een voorstelling van de verschillende hoofdstukken besloot ze: "Feys en Van Iseghem benaderen de verschillende invalshoeken en opvattingen rond meten en metend rekenen. Ook zij nemen een duidelijk standpunt in over de te volgen didactische aanpak en zij motiveeren hun visie aan de hand van tal van praktijkvoor-

beelden en recentere wetenschappelijke studies. Een waardevolle handleiding die het eigen inzicht in het didactisch proces verdiept en aanzet tot een realistische & tegelijk creatieve aanpak in de klas".

2 Freudenthal Instituut: te weinig aandacht voor klassieke metend rekenen

Mijn visie omtrent 'meten en metend rekenen' verschilde/verschilt in sterke mate van deze van het Nederlandse Freudenthal Instituut. Vanuit zijn keuze voor constructivistisch en contextueel rekenen had het F.I. te weinig aandacht voor de wiskunde als cultuurproduct/vakdiscipline - en dus ook voor tal van leerstoppunten uit de traditie van het leerdomein 'metend rekenen.' Jammer genoeg drong deze visie ook deels door binnen de ontwikkelcommissie eindtermen in 1993 en ook in bepaalde leerplannen lager onderwijs-1998.

De medewerkers van het *Freudenthal Instituut* lieten zich ten onrechte en zelfs vernietigend uit over het verleden van het leerdomein 'metend rekenen'. *Hans ter Heege* (2001 a) beweerde bv.: "Het onderdeel meten in het wiskunde onderwijs is op de basisschool nog nauwelijks ontwikkeld." In een andere publicatie werkte ter Heege (2001b) deze stelling verder uit. Volgens hem kwamen er nog tot voor kort, tot voor de invloed van de Freudenthalers dus, nauwelijks realistische & daadwerkelijke meetproblemen en praktische meetervaringen voor in de leerplannen. Er was al te weinig aandacht voor informele meetprocedures met natuurlijke maten. Men startte te vlug met gestandaardiseerde maateenheden. In de traditionele leerboeken beperkte men zich volgens hem vooral ook tot oefeningen (herleidingen) in het metriek stelsel, die hij zelf niet echt belangrijk vond. Daarom schraptten *Ter Heege en co* meteen ook de klassieke benaming *metend rekenen* en vervingen die door *meten*. Een liniaal was volgens Ter Heege ook het enige meetinstrument dat kinderen gedurende hun basisschooltijd in handen kregen.

Het F.I. stelde ook het werken met gestandaardiseerde maateenheden veel langer uit, en werkte al te lang met natuurlijke maateenheden voor lengte, oppervlakte en inhoud. Ik houd straks een pleidooi voor het vroeger werken met standaardmaten als centimeter e.d. Het F.I. vond ook de kennis van formules voor oppervlakteberekening e.d. niet enkel overbodig, maar ook inzichtbelemmerend. Het F.I. opteerde voor contextueel rekenen waarbij de leerlingen bv. zelf het oppervlaktebegrip moeten construeren vertrekkende van opdrachten als: zoek

eens uit hoeveel auto's kunnen parkeren op een parking van 50 op 90 vierkante meter. Het F.I. relatieverde ook heel sterk alles wat te maken heeft met het metriek stelsel en met herleidingen in het metriek stelsel. ... Volgens Ed de Moor (1999) had dit alles ook te maken met het feit dat prof. Hans Freudenthal een aanhanger was van het 'genetische principe', het reconstrueren door de leerlingen van de wijze waarop mensen in de loop van de geschiedenis het meten aanpakten.

Het verwondert me dus dat *ter Heege* zich zo negatief uitliet over het verleden van ons wiskundeonderwijs en over de toestand van het 'meten en metend rekenen'. Het volstaat om even de handboeken van weleer te bekijken of opgaven uit de kantonnale en interdiocesane proeven voor 12-jarigen, om te beseffen dat dit geenszins het geval is. Voor de leerlingen van de hogere leerjaren bevatten de leerboeken ook veel vraagstukken metend rekenen. In de hogere leerjaren was er wellicht iets te weinig aandacht voor diagrammen en grafieken.

Al bij al zien/zagen we geen reden om zich meewarig uit te laten over het verleden van het leerdomein 'metend rekenen'. Bij het opstellen van het leerplan wiskunde 1998 opteerden we voor een herwaardering van het klassieke leerdomein 'meten en metend rekenen', aangevuld met een paar nieuwe accenten. Noot. Ook bij het samen opstellen van een reeks wiskundepublicaties voor de basisvorming slaagde ik er destijds niet in om Ter Heege op andere gedachten te brengen.

Invloed Freudenthalers op eindtermen en bepaalde leerplannen

Er was binnen onze ontwikkelcommissie wiskunde in 1993 vooreerst al discussie omtrent de benaming van dit leerdomein. De constructivisten, de professoren *Lieven Verschaffel & Gilberte Schuyten en Luc Heyerick*, wilden per se de naam 'meten' – net als de Freudenthalers; en dus ook het accent leggen op 'doing mathematics', en niet langer op het *klassieke metend rekenen*. Zelf wou ik de naam 'metend rekenen' behouden, maar tevergeefs. Voor het leerplan-1998 koos ik later wel weer voor de benaming 'meten en metend rekenen'.

Er was binnen de ontwikkelcommissie ook veel discussie omtrent de formules voor berekening van omtrek, oppervlakte en inhoud. De constructivistische strekking won hier opnieuw het pleit. De twee eindtermen i.v.m. oppervlakte en inhoud klinken dan ook minimaal: Eindterm 2.9: "Op een concrete wijze aangeven hoe de oppervlakte en de omtrek van een willekeurige vlakke figuur en van een veelhoek kan bepaald worden." Eindterm 2.10: "Concreet aangeven hoe de inhoud van een balk kan bepaald worden."

3 Herwaardering rijke traditie vs New-Math-verdrukking en constructivistische visie

Zelf kijk ik respectvol terug op de lessen 'metend rekenen' die we als basisschoolleerling kregen in de periode 1952 en 1958. ik heb zelf geregeld gebruik gemaakt van die basiskennis - en zelfs heel intensief toen ik een huis liet bouwen. Onze buurman, een schrijnwerker van 58 jaar, vertelde destijds dat de jonge schrijnwerkers veel minder de elementaire basiskennis 'metend rekenen' onder de knie hebben dan onze generatiegenoten. In tegenstelling met ter Heege heb ik de voorbije vijftig jaar steeds gepleit voor herwaardering van dit leerstofonderdeel dat in het tijdperk van de 'moderne wiskunde' in de verdrukking was geraakt, en meer recent ook door de pleitbezorgers van het 'contextueel en constructivistisch rekenen, van het 'doing mathematics'.

Formalistische moderne wiskunde: metend rekenen in de verdrukking

Door de invoering en toevoeging van de 'moderne wiskunde' vanaf 1976 in het lager onderwijs merkten we dat de uitbreiding van het leerplan en de grote aandacht voor de formalistische benadering ook nadelig waren voor het domein 'metend rekenen'. In onze kruistocht tegen de 'New Math' wezen we er herhaaldelijk op dat ook het 'metend rekenen' in de verdrukking kwam (Feys, *Moderne wiskunde een vlag op een modderschuit*, 1982). Dit kwam ook omdat dit leerdomein zich minder leende tot toepassing van de verzamelingenleer.

4 Het leerplan-1998: herwaardering metend rekenen - rijker dan eindtermen

Bij de opstelling van het leerplan- 1998 (katholiek onderwijs) zorgden we voor een herwaardering van het klassieke leerdomein 'metend rekenen'. In plaats van louter 'meten' werd de benaming 'meten én metend rekenen' ingevoerd. Bij de voorstelling van het VVKBaO-leerplan -1998 wees ik de toehoorders op onze sterke traditie inzake metend rekenen. Ik voegde er ook aan toe: "In tegenstelling met de eindtermen blijven we veel belang hechten aan formules voor de oppervlakteberekening, aan belangrijke herleidingen met metriek stelsel, inzichten in de relatie: vorm, afmetingen, oppervlakte, oppervlakte berekenen door verdeling in gekende figuren, enz. Ik wees ook op het belang van het metriek stelsel en de herleidingen wat in de eindtermen al te weinig aandacht kreeg. Ik wees ook op enkele nieuwe accenten: omtrent de grondige verkenning van 'oppervlakte' en 'inhoud', iets meer aandacht voor maatgevoel en voor werken met diagrammen en grafieken, voor vlugger werken met conventionele maten en meetinstrumenten voor lengte, Ons leerplan-1998 bood m.i. een goede synthese van oude waarden, aangevuld met enkele recentere

ingrediënten. Ik wees er ook op dat het leerplan rijker en evenwichtiger was dan in de Nederlandse 'Proeve van een nationaal programma' gepropageerd werd. (Treffers e.a., 1989).

5 Belang van formules voor oppervlakte e.d.

In de eindtermen werd kennis van de formules jammer genoeg volledig geschrapt—ze waren volgens de constructivisten eerder inzichtbelemmerend. In ons leerplan-1998 kregen die weer een belangrijke plaats. In het OVSG-leerplan zijn enkel de formules voor de oppervlakte van de rechthoek en voor het volume van de balk behouden. In de toelichting bij het OVSG-leerplan klonk de terughoudendheid inzake formules, de invloed van het Freudenthal Instituut, sterk door. We lazen o.a.: *“Onze leerlijnen ‘meten’ monden slechts zelden uit in een formule. De hoofdzaak is om in realistische contexten het meten functioneel te maken en kinderen daarbij de kans te geven gestelde meetproblemen zelf op te lossen.”* (p. 235).

Zelf vind ik de kennis van frequent gebruikte formules wel belangrijk en heel functioneel. Ik geloof ook niet in het zomaar zelf kunnen oplossen van het probleem van bv. de berekening oppervlakte van een driehoek, cirkel ... De tegenstanders van het opnemen van formules als parate kennis vinden allereerst parate wiskundekennis minder belangrijk. Ze beklemtonen vooral de probleemoplossende vaardigheden en de eigen constructies van de leerlingen. Zij stellen verder ook dat de introductie van formules nadelig is voor het verwerven van inzicht en/of dat de eigen constructies van de leerlingen dan te weinig aan bod zullen komen.

Formules fungeren m.i. vooreerst als een *‘powerful formal tool for generalisation’*. Formules zijn in de eerste plaats kernachtige uitdrukkingen en de synthese van verkorte en handige meetprocedures. De beknopte symbolische voorstelling van de formule voor de volumeberekening van de balk ($l \times b \times h$) is makkelijk inprentbaar en is een steun bij het vlot berekenen van volumes. De ingeprente formules zijn achteraf ook een hulp om het achterliggende inzicht te reconstrueren. In het Britse standaardwerk *‘Teaching Primary Mathematics’* worden formules ook voorgesteld als *“powerful formal tool for generalisation”* (Booker, e.a., 1997).

Bij zwakkere en zelfs gemiddelde leerlingen stelt men overigens vast dat het inzicht na zekere tijd wat wegdeemstert, maar dat de kennis en het kunnen toepassen van formules veelal blijven. Veel volwassenen – ook van negentig jaar – kunnen de formules nog toepassen, zelfs al is het inzicht in de formules volledig of grotendeels verdwenen. Dit alles geldt nog meer voor formules van de oppervlakte van de driehoek en van de cirkel. Bepaalde leerlingen verwerven zelfs nooit een volledig inzicht in

de formules. We moeten dan tevreden zijn met het kennen en kunnen toepassen van de formule voor bv. de oppervlakte van de cirkel, zonder de verbinding met het inzicht in de formule.

Ik begrijp niet waarom ‘constructivisten’ zo vlug stellen dat formules (als parate kennis) niet functioneel zijn. Dit laatste geldt wel minder voor formules die we weinig nodig hebben, bv. voor de oppervlakteberekening van een ruit of van een trapezium, en die namen we dan ook niet op in het leerplan. Ik betreur wel het schrappen van de oppervlakte van de cirkel in het ZILL-leerplan.

6 Vlagger werken met conventionele maateenheden & meetinstrumenten

Te lang en eenzijdig werken met natuurlijke maateenheden in leerplan 1936 & bij F.I.

De invloed van Decroly op het leerplan van 1936 zorgde ervoor dat in de tekst expliciet werd vermeld: *‘Men zal eerst en voldoende natuurlijke maten gebruiken’* (Leerplan Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936). Het werken met gestandaardiseerde maateenheden moest volgens dit leerplan langere tijd uitgesteld worden. Dit principe was overigens heel populair binnen de reformpedagogiek die het ‘natuurlijke’/informele leren propageerde en het meer ‘formeel’ en schoolse leren wou uitstellen. Er kwam veel kritiek op het leerplan van 1936, op de propaganda voor totaliteitsonderwijs, op de globale leesmethodiek, op de Decrolyaanse aanpak van het rekenonderwijs ...

In het leerplan wiskunde van 1957 werd de klok teruggedraaid en kwam het meten met *meter en met centimeter* weer in het leerplan van het eerste leerjaar. In de leerplannen van 1998 kwam de introductie van centimeter pas in het tweede leerjaar en decimeter en millimeter soms zelfs in het vierde.

Waar kwam het lange tijd alleen werken met natuurlijke maten vandaan - en is het wel verantwoord? In de geschiedenis van het ‘meten’ werd uiteraard eerst lange tijd uitsluitend met natuurlijke maten gewerkt, en pas later met gestandaardiseerde maateenheden en meetinstrumenten zoals we die in het dagelijks leven gebruiken. In de klascontext werd deze historische genese van het meten ook vaak gereconstrueerd. De leerlingen moesten zoveel mogelijk zelfstandig de opeenvolgende historische stappen reconstrueren: het zgn. ‘genetische principe’ in de traditie van Dewey, Decroly, Piaget, constructivisme ... Vanuit de stelling dat een leerling het ontstaan van de wiskundekennis moet kunnen (re-)construeren, beklemtonen ook de medewerkers van het Freudenthal Instituut en de voorstanders van constructivistische wiskunde al te sterk het belang van het langdurig werken met natuurlijke maateenheden voor lengte, oppervlakte, inhoud ...

De voorbije 25 jaar kwam er veel kritiek op het dogmatisme van dit 'genetische principe'. A. Peter Koops (2000) verzuchtte in dit verband: *"Een overbektone van het meten met niet-standaardmaateenheden levert voor kinderen tijdverlies en moeilijkheden op die lange tijd zijn onderschat.* Vanuit mijn eigen ervaring onderschrijf ik de relativering van het werken met natuurlijke maateenheden en het psychologisch-genetische reconstructieprincipe. De culturele of formele 'maten' zijn voor kinderen soms natuurlijker/bekender dan bepaalde natuurlijke maateenheden die steeds minder gebruikt worden. De meeste kinderen maken al in een vroeg stadium kennis met standaardmaten en standaardmeetinstrumenten. Thuis bv. zien ze meten met lintmeter, vouwmeter, lat ... en ze horen over meter en centimeter, en over hoeveel kilometer het nog is naar oma. Ze verwerven al vroeg een beeld van een literpak melk, hun gewicht wordt in kilo's uitgedrukt ... Ze horen 'over vijf minuten (of over een kwartier) gaan we eten' ... Een aantal gestandaardiseerde maateenheden zijn a.h.w. 'natuurlijker' dan de meeste zgn. 'natuurlijke maateenheden' die de voorouders hanteerden.

In de bijdrage *'Lengtemeting op de basisschool - actuele ontwikkelingen en internationaal onderzoek'* wijdt A. Peter-Koop (Panama-Post, 2002) een aantal interessante beschouwingen aan deze thematiek. De conclusies bij een aantal onderzoeken zijn de volgende:

* De kinderen komen in hun leefwereld veel vroeger in contact met conventionele maten en meetinstrumenten dan de aanhangers van het genetisch principe beweren. De culturele of formele 'maten' zijn veelal natuurlijker dan natuurlijke maateenheden die steeds minder gebruikt worden. Veel jonge kinderen gaan soms al opmerkelijk goed met standaardmaten (bv. cm en m) en conventionele meetinstrumenten (bv. meter, liniaal) om. De langdradige en omstandige indirecte vergelijkingsmethoden met willekeurig gekozen maten zijn voor deze kinderen eerder zinloos en ook moeilijker. Een niet-kritisch gebruik van niet-conventionele maateenheden kan zelfs tot ontwikkeling van misvattingen leiden.

*Vooral via gerichte verkenning van conventionele maten als centimeter en meter - gekoppeld aan de verkenning en het gebruik van de liniaal - ervaren de leerlingen de drieledige structuur van het echte meetsysteem. *Er moet een van tijd en ruimte onafhankelijke maateenheid gevonden worden. Hierbij moet ook verarring tussen de maten voor lengte en oppervlakte/volume voorkomen worden. Bij het meten van lengte met stroken of blokjes treedt vlu-ger verarring op.

*De maateenheid moet herhaald toegepast en bijgeteld worden als het te meten object groter is dan de

eenheid. Het inzicht in 'schaalverdeling' en 'resultatief tellen' van de grootte is hierbij heel belangrijk. De eenheid moet systematisch onderverdeeld worden wanneer er geen natuurlijk maatgetal bestaat, dat het te meten object volledig kan omvatten.

Bij het pure aftellen met niet-conventionele, willekeurig gekozen lengtematen worden noch de betekenis van de nul, noch het herhaalde aanleggen van lijnstukken, die de eenheden respectievelijk de onderenheden representeren, in het meetproces duidelijk. Dit bemoeilijkt een werkelijk begrip van de onderliggende structuren van het meetproces.

*De kinderen zijn binnen metend rekenen te veel gedachteloos en informeel met meten bezig en dat levert te weinig resultaten op. P. Bragg en L. Outhred hebben in een breed opgezette studie de kennis van basisschoolleerlingen over lengtematen onderzocht. *"De leerlingen pasten bij de toetsopgaven twee verschillende strategieën toe: enerzijds het tellen met informele maateenheden, markeringen of afstanden, anderzijds het gebruik van een liniaal en het aflezen van de schaalindeling. Beide aanpakken verwijzen volgens de wetenschappers naar een eerder verworven instrumenteel en oppervlakkig begrip van het meetproces en laten geen dwingende conclusies toe dat er een diepergaand begrip van het hiearaan ten grondslag liggende complexe (drieledige) meetsysteem bestaat. Eerder ontstaat de indruk dat voor veel kinderen meten hetzelfde is als tellen van 'papierenen voeten', lucifers of strepen. Deze louter rekenkundige interpretatie van grootheden, die de samenhang met de aan de meting ten grondslag liggende eenheden verwaarloost, kan de opbouw van een realistische voorstelling van grootheden en van een begripsvolle afbakening van lengte, oppervlakte en inhoud blijvend belemmeren"*

T. Nunes, P. Light en J. Mason vergeleken in een onderzoek van 1993 de handelwijzen van leerlingen uit klas 2 bij lengtemeting. Dit onderzoek laat zien dat de zes- tot achtjarigen beter met conventionele meetinstrumenten voor lengte konden omgaan dan met onconventionele (zoals stuk touw). Ook uit actueel onderzoek van M. Nührenbörger (2001) in Duitsland blijkt dat leerlingen uit het 2de leerjaar, aan wie gevraagd werd - voordat ze onderwijs in lengtematen kregen om streepjes te tekenen van 1 cm respect 10 cm lang, zich daarbij vaak een liniaal voorstellen en dan volgens dit mentale beeld de streep lengtes tekenen. Bij lengtemeting is een aanpak die gebaseerd is op de voorschoolse en buitenschoolse ervaringen waarover de meeste kinderen beschikken, aangewezen. Kinderen maken geen echt onderscheid tussen 'natuurlijke maten' en 'standaard-maten'. Ook een standaardmaat is voor hen een 'natuurlijke maat'. Meetlat, lint en liniaal zijn heel natuurlijke meetinstrumenten die ze al vroeg kennen.

Evolutie leerdomein 'meetkunde' in de eindtermen & leerplannen en belangrijke ingrediënten

Raf Feys

1 Inleiding en probleemstelling

Nieuwe eindtermen moeten uitgebreider en aansluiten bij de leerplannen van 1998.

Uit de historiek van het meetkundeonderwijs kunnen we een en ander leren voor de opstelling van de nieuwe eindtermen en leerplannen. De sterke Vlaamse meetkundeonderwijs-traditie is o.i. nog steeds heel waardevol, rijker ook dan de engere en zgn. 'realistische' visie van het Nederlandse Freudenthal Instituut, waarin de zgn. ruimtelijke en driedimensionele oriëntatie centraal staat, maar er veel minder waardering is voor meetkundeonderwijs als vakdiscipline/cultuurproduct, voor het klassieke meetkundeonderwijs op de lagere school. Jammer genoeg werd het meetkundeonderwijs in 1976 in het keurslijf gestopt van de formalistische 'Moderne wiskunde'. Mede dankzij mijn lange strijd tegen de formalistische meetkunde verdween deze in 1998 terug uit de eindtermen en leerplannen.

Meetkunde is een rijk en boeiend leerdomein. Bij het opstellen van de eindtermen werden we destijds onder druk gezet om het aantal eindtermen te beperken – vooral ook de aanwezige sympathisanten van de visie van het Freudenthal Instituut stuurden hier op aan. In het leerplan-1998 dat ik mede hielp opstellen namen we meer klassieke leerdoelen op, en sloten we meer aan bij de meetkunde-traditie. Dit was o.i. ook best haalbaar omdat we in het leerplan-1998 komaf maakten met het uitgebreide formalistische & abstracte keurslijf van de verzamelingen- en relatieleer waarin meetkunde in de periode 1976-1998 terecht gekomen was.

Sommigen sturen momenteel aan op minder eindtermen; dat zou m.i. spijtig zijn. Ik hoop dat de eindtermen voor meetkunde zich nu zullen spiegelen aan de leerplannen van 1998 die in sterke mate weer aansloten bij onze sterke meetkundetraditie en die tegelijk een paar nieuwe elementen opnamen.

Voor inspiratie voor de nieuwe eindtermen, leerplannen en methodes verwijs ik ook naar ons boek 'Meetkunde' (Plantyn 2004, nu ook als e-book) waarin Hilde Van Iseghem, Raf Feys en Eline Govaert uitvoerig de vakdidactiek beschrijven, de leerinhouden en de methodiek: *vormleer (punten, rechten en vlakken & ruimtefiguren), *meetkundige relaties (evenwijdigheid en loodrechte stand, spiegelingen en gelijkvormigheid), *ruimtelijke oriëntatie, visieerlijnen en schaduw *toepassingen en vraagstukken.

In 'Zin in wiskunde' (school & visie, 2015) pleitten de ZILL-leerplanverantwoordelijken plots wel voor contextueel en constructivistisch wiskundeonderwijs à la Freudenthal Instituut. Ik publiceerde een scherpe reactie in Onderwijskrant nummer 176. Sindsdien zwijgen de leerplanverantwoordelijken er over. Ik vermoed overigens dat heel weinig praktijkmensen de visietekst van 2015 gelezen hebben.

Uit de historiek van het meetkundeonderwijs die ik straks schets, zal blijken:

- dat meetkunde in ons basisonderwijs al een lange traditie kent en ook al eind de 19de eeuw veel aandacht kreeg;
- dat door de invoering van de 'moderne wiskunde' in de periode 1976-1998 de meetkunde een metamorfose onderging en sterk formalistisch werd door het keurslijf van de verzamelingen- en relatieleer waarin de meetkunde gestopt werd.
- dat de nieuwe leerplannen -1998 afstand namen van de 'New Math'-benadering (1976-1998) en opnieuw aansloten bij de leerplannen van 1957 en bij de aanschouwelijke benadering. Ook enkele klassieke begrippen die in de eindtermen-wiskunde-1996 nog geschrapt werden, werden in de leerplannen-1998 weer opgevestigd;
- dat in de leerplannen van 1998 de traditionele leerinhoud verrijkt werd de zgn. 'ruimtelijke (driedimensionele) oriëntatie' ;
- dat onze Vlaamse leerplannen en methodes meetkunde (1998) ruimer zien dan de Nederlandse en dan het 'realistisch meetkundeonderwijs' van het Freudenthal Instituut.

2 Ed de Moor over meetkunde-onderwijs in Nederland versus Vlaamse traditie

In een lijvig proefschrift over de historiek van het meetkunde-onderwijs inventariseerde Ed de Moor (Freudenthal Instituut-Utrecht) de vele controverses en opvattingen die de meetkunde in de 19de en de 20ste eeuw in Nederland uitlokte (De Moor, *Van vormleer naar realistische meetkunde*, Universiteit Utrecht, 1999). Deze analyse is wel wat vertekend omdat het F.I. zelf al te weinig belang hecht(te) aan het klassiek meetkundeonderwijs

De Moor concludeerde ten onrechte dat de pogingen tot invoering van meetkunde op de basisschool in verschillende West-Europese landen – ook in Nederland, nauwelijks succesvol genoemd konden worden. Zelf ben ik ervan overtuigd dat ook mijn generatie al vrij degelijk meetkundeonderwijs kreeg. (Ik volgde lager onderwijs in de periode 1952-1958.)

In de tweede helft van de negentiende eeuw deed de meetkunde haar intrede in het Belgische leerplan, veelal onder de naam 'vormleer'. In Nederland werd in 1889 de vormleer uit het leerplan van de lagere school geschrapt; men gaf de voorkeur aan het 'tekenen' waarin ook een aantal meetkundige figuren e.d. voorkwamen. Zelfs nog in 1993 werd in Nederland het beperkt aantal kerndoelen voor meetkunde ter discussie gesteld door de commissie verantwoordelijk voor de kerndoelen. En pas vanaf 1994 werd meetkunde een onderdeel van de CITO-eindtoets voor het basisonderwijs. In de Vlaamse kantonnale en interdiocesane proeven voor wiskunde-6de leerjaar was er wel steeds veel aandacht voor het meetkunde-onderwijs.

De slotconclusie van *De Moor* in 1999 klonk als volgt: "*De meetkundeprogramma's van de realistische reken-wiskundemethoden (à la Freudenthal Instituut) die thans in Nederland op de markt zijn, verschillen onderling naar omvang en inhoud. In de meeste methoden ontbreekt een programmatische onderbouwing voor meetkunde. Voor de leraren is het niet duidelijk wat de (minimum-)doelen zijn. Het is dus onduidelijk wat nu eigenlijk het meetkunde-onderwijs op de huidige basisschool in Nederland voorstelt*" (De Moor, 1999, p. 613). Dat lijkt me ook mede de fout te zijn van het Freudenthal Instituut zelf dat al te weinig belang hecht aan het klassiek meetkunde-onderwijs en te veel aan zgn. 'meetkundige wereldoriëntatie' als b.v. zich voorstellen hoe het zij- en bovenaanzicht van een serie voorwerpen op tafel eruit ziet, een soort driedimensionele meetkunde. De pessimistische analyse van *Ed de Moor* is sterk gekleurd door de specifieke historiek in Nederland en wellicht ook door het besef dat het eigen Freudenthal Instituut er na al die jaren ook nog niet in slaagde om duidelijke leerlijnen voor meetkunde uit te werken.

In tegenstelling tot Nederland werd het domein meetkunde (vormleer) op het einde van de 19de eeuw in België niet geschrapt en ook nadien bleef het steeds een belangrijk onderdeel van het vak wiskunde. In de periode van de 'moderne wiskunde' (1976–1998) werd de meetkunde jammer genoeg *in het formalistisch keurslijf van de verzamelingen- en relatieleer gestopt*; maar in de eindtermen en leerplannen van 1998 schraptten we de formalistische benadering. Zelf stuurde ik hier al sinds 1976 op aan. In mijn publicatie van 1982 '*Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit*' was het schrappen van dat soort meetkunde een belangrijk aandachtspunt. De leerplannen van 1998 sloten weer aan bij de rijke meetkunde-traditie in het Vlaamse lager onderwijs.

3 Leerplannen 1936 & 1954/1957: praktijkgerichte en aanschouwelijke vormleer

3.1 Leerplan 1936: aanschouwelijk leren al doende & à la reformpedagogiek : stap achteruit!

In het leerplan van 1922 kreeg meetkunde al een belangrijke plaats; met leerstofpunten die zelfs veel overeenstemming vertonen met de huidige leerplannen.

In het Belgische leerplan van 1936 werd vanuit de pedagogisch-didactische principes van 'De Nieuwe Schoolbeweging' (reformpedagogiek) gekozen voor het 'leren al doende' en voor een beperking van de leerinhoud; de invloed van Ovide Decroly was duidelijk merkbaar. Vormleer moest starten vanuit de waarneming: in de omgeving worden concrete figuren ontdekt die daarna getekend, geknipt en gevouwen worden. Het verwoorden van eigenschappen en het opstellen van berekeningsformules kreeg minder aandacht.

In het leerplan 1936 (Ministerie van Onderwijs) treften we als leerinhouden aan: *tweede leerjaar: vierkant, rechthoek, driehoek herkennen; vouwen, uitsnijden, plakken. Door vouwen, over elkaar leggen, construeren, de grondeigenschappen van deze figuren vaststellen. *vierde leerjaar: "zeer eenvoudige beschouwing, vergelijking, ontleding – zonder bepalingen! – van kubus en bol, van kubus en balk. Constructie. Vierkant, rechthoek, driehoek, parallelogram: constructie en vergelijking. Rechte, scherpe en stompe hoeken. Evenwijdige lijnen, rechten die elkaar rechthoekig snijden (loodlijnen), rechten die elkaar scheefhoekig snijden (schuine lijnen). Tekenen met lat en winkelhaak" (p. 70).

Het leerplan van het katholiek onderwijs vertoonde analoge kenmerken, maar in de commentaren bekleemtoonde men meer de systematiek in de leerstofopbouw en het niet blijven steken in de methodiek van de aanschouwelijkheid en in het leren 'al doende' à la Dewey en Decroly. Volgens bepaalde critici was er nog een hele weg af te leggen tussen het ervaringsbegrip 'hoek' (bv. de hoek van de klas) en de wiskundige keninhoud van het begrip 'hoek'. De term 'hoek' in het dagelijks taalgebruik betekent b.v. zo dicht mogelijk bij het hoekpunt (een stoel in de hoek), in de meetkunde gaat het om een meetkundige hoek.

3.2 Degelijk leerplan 1957

Vanuit de scholen en leerkrachten kwam er veel kritiek op het leerplan van 1936. Er werden al vlug nieuwe – meer evenwichtige – leerplannen ontworpen. In het leerplan van 1957 kwamen er duidelijker leerstoflijnen en omschrijvingen van de leerinhoud.

den. Aan de systematische opbouw van de meetkunde, aan de leerlijnen en aan de begeleiding door de leerkracht werd meer aandacht besteed. Dit was ook de meetkunde van mijn lagere schooltijd (1952-1958).

Zelf heb ik in mijn startperiode als normaalschooldocent (1971) nog enkele jaren de uitwerking van dit leerplan meegemaakt. Ik herinner me boeiende uitwerkingen en lessen. De opgaven meetkunde van de kantonnale en interdiocesane examens uit die tijd bevestigden dat van de leerlingen heel wat verwacht werd, ook op het vlak van het redeneren.

4 Moderne Wiskunde : 1976-1998: abstractocratie en formalisme: op verkeerde spoor

4.1 Formalistische meetkunde & abstractocratie

Bij de intrede van de 'moderne wiskunde' (New Math) in 1996 kregen we een radicale breuk met de traditionele aanschouwelijke en functionele aanpak:

- een streng logisch-deductieve opbouw; • de meetkundige begrippen (vlak, rechte, evenwijdige, hoek, driehoek, rechthoek ...) worden in de formele en abstracte taal van de relaties en verzamelingen gestopt; • abstracte en hiërarchische classificatie van vlakke en ruimtelijke figuren, in het leerplan van het rijksonderwijs vanaf het tweede leerjaar • sterke uitbreiding van het leerplan.

Zelf heb ik op het VLO-Colloquium van 1 september 1973 openlijk afstand genomen van de 'moderne wiskunde' en in 1974 in het tijdschrift *'Persoon en Gemeenschap'* (Feys 1974). Achteraf ondernam ik een ware kruistocht tegen de invoering van de 'moderne wiskunde' (o.m. in: *Moderne wiskunde een vlag op een modderschuit*, *Onderwijskrant* nr. 24, april 1982). Met die geslaagde wiskundecampagne kon ik op korte tijd wel het wiskundetij en de aandacht voor de onderwerpen moderne wiskunde doen afnemen, maar het duurde nog wel tot het leerplan van 1998 vooraleer de 'Moderne wiskunde' werd afgevoerd.

Vanuit de optie voor een logisch-deductieve opbouw verantwoordde b.v. inspecteur *Robert Barbry* waarom volgens hem pas in het vierde leerjaar gestart kon worden met de vormleer en niet langer in de eerste en tweede graad. Hij schreef: *"We vertrekken immers pas in het vierde leerjaar van het vlak π , zijnde een oneindige verzameling punten. Geleidelijk worden door afgrenzen (deelverzamelingen: rechten, figuren...) de belangrijkste eigenschappen en rijkdom van het vlak π ontdekt. We doen hierbij veelvuldig een beroep op de taal van verzamelingen en relaties. Pas in het vierde leerjaar is de basis*

aanwezig om te starten met vormleer, om de verzamelingen- en relatietaal te kunnen toepassen" (Barbry, 1978). De vorm van figuren en van de logiblokken mocht dan ook niet met termen als vierkant, rechthoek driehoek benoemd worden. Men mocht volgens Barbry en andere leerplanopstellers in het kleuteronderwijs en in de eerste drie leerjaren enkel spreken over tegel, deur & dak, want volgens de moderne wiskunde was een vierkante logiblok ook een soort rechthoek, ruit, parallellogram ...

Op bijscholingen maakte de West-Vlaamse begeleidster Martha Deriemaecker de leerkrachten zelfs wijs dat de kleuters ook spontaan dergelijke termen gebruikten. De lessen over meetkundige figuren moesten dus volgens het leerplan katholiek onderwijs uitgesteld worden tot het begin van het vierde leerjaar.

De 'moderne wiskunde' zag over het hoofd dat kinderen en kleuters zich vanaf de geboorte ruimtelijk oriënteren en dat de kleuters figuren allerhande kunnen en moeten leren verkennen en hierbij ook de wiskundige termen moeten leren gebruiken - uiteraard op een aanschouwelijke wijze. Ook de ouders hanteren overigens de meetkundige termen. In de Vlaamse ontwikkelingsplannen-1998 voor het kleuteronderwijs is er m.i. nog te weinig aandacht voor meetkundige initiatie; in veel andere landen is dit wel het geval.

4.2 Begrippen in keurslijf verzamelingenleer

Traditionele begrippen werden in het keurslijf van de verzamelingenleer gestopt. Leerkrachten moesten uitleggen dat een (begrensd) lijnstuk ook een oneindige verzameling punten is, omdat men die puntjes altijd maar kleiner kan maken. *Evenwijdigen* werden voorgesteld in een verzameling met lege doorsnede (ze hebben immers geen punten gemeen), en zelfs als reflexieve relatie voorgesteld met een lus-pijl: elke rechte is immers volgens dit soort formalistische benadering ook evenwijdig met zichzelf. Hoe 'meer lussen' hoe meer lust, schreef ik ooit - maar dit viel niet in goede aarde bij de minnaars van de moderne wiskunde.

Een *hoek* werd omschreven en voorgesteld als de verzameling punten van twee halve rechten (benen van de hoek) met hetzelfde beginpunt (hoekpunt). Die punten werden met een verzameling voorgesteld en de kinderen moesten leren dat de punten die tot de hoeksector behoren, niet tot de hoek (verzameling) behoren. Een driehoek werd veelal voorgesteld als 'een gesloten gebroken lijn, bestaande uit drie lijnstukken; voorgesteld met een venndiagram behoorden de punten binnen de omtrek van de driehoek niet langer tot de driehoek.

4.3 Vormleer: rubricitis

Het grootste deel van het vormleeronderwijs werd in beslag genomen door het logisch-hiërarchisch classificeren en deductief uitbouwen van het netwerk van de vlakke en ruimtelijke figuren. Men vertrok steeds van de meer algemene (=lege) begrippen. Dit betekent bv. dat de rechthoek en het vierkant de meer specifieke of gevulde begrippen) voortaan helemaal achteraan het lijstje kwamen. Het leerplan van het rijksonderwijs vermeldde al als doelstelling voor het tweede leerjaar: *"In de verzameling der veelhoeken kunnen rubriceren met als criterium: evenwijdigheid-gelijkheid der zijden of hoeken; en kunnen voorstellen in een venndiagram."* Vanuit de nieuwe formalistische omschrijvingen (bv. een vierkant is een rechthoek met vier gelijke zijden, een parallellogram met...) kon men een quasi onbeperkt aantal rubriceeropdrachten bedenken.

De studie van parallellogram, rechthoek e.d. startte in het leerplan van het katholiek onderwijs pas in het vierde leerjaar. In het kleuteronderwijs en in de eerste 3 leerjaren van het lager onderwijs mocht men driehoekige, vierkante, rechthoekige ... vormen enkel benoemen met dak, tegel, deur...

Vormleer onttaarde tot een systeem van definities en logisch-hiërarchische classificaties. Men koos voor de volgorde 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 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 en werd als een deelverzameling van een rechthoek, een ruit ... beschreven. Een rechthoek werd aldus een trapezium waarvan alle hoeken recht zijn, maar evengoed een parallellogram met 4 (of ten minste één) rechte hoeken, enz.. Zulke hiërarchische (onderschikkende) omschrijvingen waren vrij abstract en variabel, veel complexer dan de vroeger op de aanschouwing steunende opsomming van de verschillende (aanschouwelijke) begripskenmerken.

We konden aldus niet meer vanaf de kleuterschool aansluiten bij de intuïtieve begrippen die de kinderen al gevormd hadden en die vooral betrekking hebben op de rijkere en mooie figuren. ...

4.4 Besluit

De 'moderne meetkunde' was verschaald tot een leerstofvernieuwing waarbij niet langer het wiskunde-gebruik, maar de wiskunde-beschouwing, i.c. het aanleren van een structuralistische grammatica, centraal stond. Zo leerden de kinderen dat begrippen als 'evenwijdig', 'veelvoud van ' ... het grammaticaal kenmerk 'reflexieve relatie' gemeen hadden, want een getal is een veelvoud van zichzelf, zoals we ook een rechte kunnen beschouwen als evenwijdig met zichzelf. Aanschouwelijk en pragmatisch gezien hebben beide begrippen echter niks gemeen.

Men koos voor een hervorming van (overwegend) structureel-formalistische aard, waardoor de toepasbaarheid van de meetkunde sterk afnam. De studie van de meetkunde werd niet langer als middel (tot kennisverwerving of wereldoriëntatie) aangezien, maar in de eerste plaats als doel op zich. Hierdoor kwamen de doelstellingen van een wiskundige basisvorming in het gedrang. Het leerplan werd ook met een groot aantal nieuwe begrippen uitgebreid, met de gekende pedagogische kwalen als gevolg.

Methodisch gezien verwachtte men alle heil van één denkvorm, het logisch-abstraheren of standaardiserend classificeren, en dit met behulp van een zeer uitgebreide en formele vaktaal. Dit hield ook in dat de leerkracht alles moest voorzeggen en voortonen in stijve en ongewone formuleringen en dat er te weinig ruimte was voor meer actieve werkvormen en voor geleid-ontdekkend en probleemoplossend leren.

We stelden in 'Moderne wiskunde, een vlag op een modderschuit' voor om voor de vormleer terug aan te sluiten bij het pragmatisch, dagelijks taalgebruik en opnieuw te werken met een opdeel-classificatie: een parallellogram verwijst dan naar één welbepaald soort vierhoek met de overstaande zijden evenwijdig en gelijk, maar geen rechte hoeken ...

Bij een opdeelclassificatie en opbouw 'van rijk naar arm' bestaat de relatie tussen bv. het 'rijkere' vierkant en de 'armere' rechthoek in het wegvallen van een bepaald kenmerk. Vanuit de traditionele opbouw van de vormleer, kan men aldus de verkenning van de 'mooie figuren' opnieuw starten in de lagere leerjaren. Ook voor kleuters is het praktisch de 'mooie' vormen te leren kennen en benoemen, bijvoorbeeld ook voor knutselactiviteiten. Bij de verwoording luidt het dan b.v.: 'We verpakken het caeautje in een rechthoekig doosje', 'We leggen het touw in een kring (cirkel) neer'; 'Ik gebruik een deksel om een rondje (cirkel) te tekenen', enz.

5 Ruimtelijke wereldoriëntatie volgens FI interessante invalshoek, maar eenzijdig, een van de doelen in onze ET & leerplannen

In Nederland – waar de klassieke meetkunde al lang niet meer op het officiële programma van het basisonderwijs stond – deed de zgn. 'meetkundige wereldoriëntatie' vanaf 1977 haar intrede. Het gaat hier om een 'informele meetkundeleergang, los van de euclidische traditie'. Het Freudenthal Instituut (Utrecht) beklemtoonde de ruimtelijke oriëntatie en de intuïtieve meetkundige begrippen die ontwikkeld worden in contact met de ons omringende wereld. Merkwaardig genoeg besteedde deze zgn. 'realistische meetkunde' weinig aandacht aan de verkenning van de klassieke meetkundige begrippen en figuren die o.i. in het dagelijkse leven en in het beroepsleven een belangrijke rol spelen.

Het Freudenthal Instituut ontwierp een nieuw soort meetkunde waarin het 'zich oriënteren' (in brede zin) centraal staat: b.v. zich voorstellen hoe het zij- en bovenaanzicht van een serie voorwerpen op tafel eruit ziet; kunnen aangeven of foto's van dichtbij of van ver genomen zijn en waar de fotograaf zich bevond, reflecteren op de vaste verhouding tussen hoogte van voorwerpen en lengte van hun schaduwbeeld... In onze leerplannen 1998 werd dan ook maar een deel van deze 'kijkmeetkundige activiteiten' opgenomen.

De voorbeelden op zich en het feit dat er weinig verwezen wordt naar bv. de klassieke vormleer, wijzen erop dat de Freudenthalers veel minder waarde hecht(t)ten aan de traditionele onderwerpen en aan de inspiratie vanuit de meetkunde als vakdiscipline, die ook verder gaat dan de informele en intuïtieve benadering. Bij meetkunde als vakdiscipline gaat het niet zomaar om de informele verkenning van de materiële wereld waarin we leven, maar eerder om de regelmatige vormen in de werkelijkheid die precies omwille van hun regelmaat binnen de wiskunde speciale namen gekregen hebben: bv. driehoek, vierkant, cirkel, rechte lijn, lijnstuk, hoek... Er is nog een grote afstand tussen 'de hoek van de klas' en de wiskundige hoek.

6 Degelijke Vlaamse leerplannen-1998

De eindtermen (1996) en de leerplannen van 1998 sluiten opnieuw aan bij de leerplannen van 1957, bij het klassiek vormleeronderwijs. De 'moderne wiskunde' is eruit verdwenen.

Zelf was ik een van de drie ontwikkelaars van het leerplan van 1998 (katholiek onderwijs). Het leerplan nam volledig afstand van de abstracte en formalistische benadering van de 'moderne wiskunde' en beklemtoonde het functioneel karakter. Het sloot ook in sterke mate aan bij het leerplan van 1957, in veel sterkere mate nog dan de eindtermen. Tegelijk werd een deel van de nieuwe (Nederlandse) invalshoek van de zgn. 'meetkundige wereldoriëntatie' geïntegreerd binnen de rubriek 'ruimtelijke oriëntatie' (drie-dimensionele meetkunde).

ZLL-leerplan

Het recente ZILL-leerplan wiskunde van het katholiek onderwijs nam grotendeels de leerstofpunten van het leerplan van 1998 over. Het leerplan duidt jammer genoeg wel minder aan voor welk leerjaar de leerstofpunten bestemd zijn. Jammer genoeg opteerde ZILL voor de contextuele en constructivistische methodiek.

Pleidooi voor herwaardering cursorisch onderwijs voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in hogere leerjaren lager onderwijs

Raf Feys

1 Wereldoriëntatie/zaakvakken in eindtermen en leerplannen-1998

Onderzoekers stelden de voorbije jaren zowel in de eindtermtoetsen een opvallende achteruitgang voor natuurkennis/wetenschappen vast. Jammer genoeg beschikken we niet over toetsen voor geschiedenis ook daar is de kennis van de leerlingen sinds de invoering van de nieuwe eindtermen en leerplannen in 1998 sterk gedaald.

Eind 1992 nodigde een medewerker van de 'Dienst voor onderwijsontwikkeling' (DVO) me uit voor een advies omtrent de eindtermen voor wereldoriëntatie en de zaakvakken. Ik stelde voor om in de hogere leerjaren naast een aantal 'rijke' thema's, toch voldoende leertijd te behouden voor systematisch/cursorisch onderwijs voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde – zoals ook in vroegere leerplannen het geval was. Ik merkte dat dit niet de visie van de DVO was en dat bleek ook uit de latere eindtermen. Onderwijskrantredactielid *Annie Buellens* verdedigde wel onze visie binnen die commissie, maar kreeg geen medewerking. De voorzitter van de ontwikkelcommissie wereldoriëntatie was prof. Ferre Laevers, een tegenstander van systematisch onderwijs voor de zaakvakken en iemand die weinig afwist over de klassieke zaakvakken.

Ook de leerplannen W.O. van 1998 namen jammer genoeg afstand van het cursorisch zaakvakkenonderwijs in de hogere leerjaren. We kregen voortaan thematisch w.o.-onderwijs. In Engeland & Nederland noteerden we de voorbije 20 jaar opnieuw veel meer aandacht voor cursorisch onderwijs geschiedenis, natuurkennis en aardrijkskunde in de derde graad - en vaak ook al in de tweede graad. Het Franse lager onderwijs is de zaakvakken traditie steeds getrouw gebleven.

2 Getuigenis van onderwijzers over uitholling zaakvakken

De ervaren onderwijzer *Jef Boden* drukte destijds zijn grote misnoegdheid uit over het W.O.-onderwijs in zijn opiniebijdrage 'Het lager onderwijs is het noorden kwijt' op de VRT-website, 14 oktober 2010. In de paragraaf 'Dolend in de mist: alles integreren?' schrijft hij: "Een van de ontegensprekelijke oorzaken van de ondefinieerbare snert is de actuele modieuze koorts van de geïntegreerde levensechte didactische aanpak. Thema's en onderwerpen mogen dan

in een leuke eenheidsverpakking zitten, de inhoud is voor de meeste leerlingen een catastrofe. Topper van dit gebeuren is het leergebied wereldoriëntatie. Dit bevat zes domeinen - natuur, techniek, mens, maatschappij, tijd en ruimte - die echter niet beschouwd worden als zes leergebieden. Het magische woord is 'multiperspectiviteit', thematisch onderwijs. Bekijk alles vanuit verschillende invalshoeken en de leerlingen gaan ontdekken hoe alles in elkaar haakt, elkaar beïnvloedt en hoe daarin brongebruik een essentiële vaardigheid is die op alle domeinen van toepassing is. Mooi, denk je dan. Helaas gaat dit aan minstens 75% van de kinderen voorbij. Hoe zullen zij ooit wijzer worden in deze chaos? Ze hebben nooit een referentiekader voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde aangeleerd gekregen dat als kapstok voor die losse flodders informatie kan dienen.

Tegelijk vermeldt de brochure met eindtermen, visie en achtergrond dat binnen W.O. *bronnen beoordelen voortaan een logische vaardigheid* wordt. Logisch? Zonder fundament dreigen de bronnen voor de meerderheid een martelend doolhof te worden. Ook geschiedenis als vak is uit het lager onderwijs geschrapt. We lezen: "De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdperiode aan de hand van een tijdsband." Enkele bladzijden ervoor werd gesteld dat de geschiedenis-indeling beperkt blijft tot vier periodes: Prehistorie/oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe Tijden en Onze Tijd. Deze indeling laat volgens de brochure ruimte over voor zowel nadere specificering als voor vergelijking met andere culturen en tijdsrekeningen. Helaas heb je om verschillen te ontdekken een basis aan zelfkennis, kennis van de eigen cultuur en geschiedenis nodig. In die vaagheid is het niet moeilijk om het noorden te verliezen."

Onderwijzer *Vlinderstof* lamenteerde in zijn-n blog over het lot van natuurkennis/wetenschappen in de derde graad lager onderwijs. Hij betreurde: "Ik besprak destijds in de derde graad 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 de eigenschappen van het licht,.... Ik gaf die lessen heel graag en de kinderen vonden het interessant. Nu zit in heel het W.O.-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. Jullie vragen je misschien af waar ik dan wel les over geef. Wel, ik leer ze nu in het 5de hoe borsten gemaakt worden bij de slager."

3 ZILL opteert vr totaliteitsonderwijs: bricolage

Het recente ZILL-leerplan (katholiek onderwijs) gaat nog een stap verder dan het leerplan W.O.-1998, en kiest nu zelfs resoluut voor *totaliteitsonderwijs* zoals in het leerplan van 1936. Hierbij moeten leerinhouden van alle vakken in principe betrokken worden bij de uitwerking van thema's - veelal via vrije associatie. *Een soort hutsepotonderwijs/bricolage; nog minder samenhangend dan in thematisch W.O.-onderwijs van het leerplan-1998.*

De leerinhouden van de verschillende leergebieden moeten 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'".* Dit lijkt ons bricolage: het verbinden van zaken/leerinhouden die weinig of niets met elkaar te maken hebben. Wat heeft een loopoefening, kennis van de verschillende werelddelen en de berekening van de inhoud van een kubus met elkaar te maken?

ZILL opteert dus voor totaliteitsonderwijs waarin via vrije associatie zaken uit verschillende vakgebieden verbonden worden: *"Ook als het b.v. gaat om een les over de tafels van vermenigvuldiging, dan moet men daar ook 'alle' andere leergebieden en leerdoelen bij betrekken. Het doel moet zijn om de verschillende leergebieden samen in één les aan te pakken."* Moet men dan de les wiskundig vermenigvuldigen verbinden met het bijbelverhaal over de vermenigvuldiging van de broden, enz.?

Zo'n totaliteitsonderwijs reikt nog verder dan het werken met zgn. belangstellingscentra die in het leerplan-1936 en door Decroly gepropageerd werd, maar dat weinig of geen bijval kende bij de leerkrachten. 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. Het leidt regelrecht tot oppervlakkigheid en tot het al te weinig bekijken van de leerinhoud.

Volgens ZILL is het met elkaar verbinden van alle leergebieden een revolutionaire ingreep. Het leerplan 1936 à la Decroly stuurde hier echter ook al op aan, maar slechts een beperkt aantal scholen

ging hier op in. De leerkrachte bewezen lippen-dienst. ZILL opteert ook methodisch voor een eenzijdige, ontdekkende/constructivistische aanpak.

4 Optocht van thematische W.O. & open project onderwijs in de jaren 1980

Voor de zaakvakken natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde werd in de jaren tachtig mede vanuit Nederland de thematische aanpak en het open projectonderwijs ook in Vlaanderen volop gepropageerd - het meest vanuit de methodescholen. Er kwam veel kritiek op cursorisch en systematisch onderwijs, en veel propaganda voor een louter thematische en projectmatige aanpak. Zelf bleven we het belang van voldoende cursorisch onderwijs voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in de hogere klassen propageren - naast een aantal rijke thema's.

Op de Nationale Onderwijsdag van 1981 in de Blandijnberg kwamen twee Nederlandse sprekers het open projectonderwijs propageren en de methodescholen pakten er eveneens uit met ervaringsgericht projectonderwijs & totaliteitsonderwijs i.p.v. cursorisch zaakvakkenonderwijs. Op die nationale onderwijsdag sprak ik me kritisch uit over open en vakkenoverschrijdend projectonderwijs, ervaringsgericht en zelfontdekkend leren, totaliteitsonderwijs.

Ik besteedde de voorbije decennia in Onderwijskrant veel bijdragen aan het leerdomein wereldoriëntatie. Jammer genoeg werd bij de opstelling van de eindtermen en de leerplannen-1998 te weinig rekening gehouden met mijn waarschuwingen en voorstellen. *De eindtermen en leerplannen-1998 leidden tot een niveaudaling voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde; en tot veel gelamenter over W.O. in de doorlichtingsrapporten van de inspectie.* De leerkrachten weten niet goed wat van hen precies verwacht wordt. Dit blijkt ook uit de inspectierapporten. En ZILL opteert nu zelfs voor totaliteitsonderwijs, niettegenstaande de niveaudaling en de vele kritiek op het leerplan-1998.

Ik verwijs voor mijn visie over de zaakvakken en W.O. ook naar mijn boek: *Wereldoriëntatie op nieuwe wegen*, (Plantyn, 2000, nu ook als e-book). Daarin besteed ik zowel aandacht aan het werken met 'rijke' thema's als aan cursorische zaakvakkenonderwijs in de hogere klassen, met o.a. een uitgewerkte leerlijn voor geschiedenis, lesprotocollen voor lessen over de eigenschappen van lucht e.d.. Ik besteed ook veel aandacht aan methodische vragen, aan de werkvormen. Ik beschrijf er ook uitvoerig mijn kritiek op het werken met thema's op basis van vrije associatie/bricolage, op de ervaringsgerichte aanpak en open projectonderwijs. Samen

met studenten van de lerarenopleiding werkten we in de jaren 1975-1990 ook leerpakketten uit voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde en een 35-tal leerpakketten voor vakkenoverschrijdende en goed doordachte W.O.-thema's. We verspreidden een 30.000 les- en ideeënpakketten voor leerkrachten.

4 Kritiek op thematische W.O. in Nederland & terugkeer cursorisch onderwijs

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. De vele voorstanders van het leerlinggericht ont-plooiingsmodel maakten volgens Ansink een karikatuur van W.O.: *de inhoud en systematiek was niet zo belangrijk*. Dit leidde tot chaotisch, onge-structureerd 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* van september 1996 legde eveneens een verontrustende balans van de huidige toestand in Nederland voor. 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.*"

De vele kritiek in Nederland en Engeland op zo'n w.o. leidde de voorbije 20 jaar tot het terug invoeren van cursorisch onderwijs van de zaakvakken in de hogere leerjaren. In Frankrijk bleef de traditie met systematisch vakonderwijs voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde steeds doorwerken – zelfs in lagere klassen.

5 Besluit : voldoende cursorisch in hogere leerjaren & geen plakwerk-integratie

Thematisch onderwijs draait in de praktijk al te vaak uit op een nieuwe verpakking, een leerstofordening rond een centraal gekozen thema via vrije associatie. Ik ben geenszins voorstander van totaliteitsonderwijs of overwegend plakwerkintegratie, en nog minder van totaliteitsonderwijs zoals in ZILL-leerplan. 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 ook een rijk en goed doordacht 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; ...*

De thematische aanpak dringt zich vooral op waar we sleutelproblemen aan de orde stellen. Dit betekent echter geenszins dat we het onderwijs volledig thematisch moeten uitbouwen of dat we alle leerinhouden 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: zoals b.v. een systematische behandeling van historische periodes.

Uit onvrede met de eindtermen en leerplannen-1998 nam ik 15 jaar geleden het initiatief voor het opstellen van de methode '*Tijdwijzer*' (Pelckmans) voor geschiedenis, en voor aardrijkskunde '*Ruimtwijzer*'. De scholen die ermee werkten kregen echter veelal de kritiek dat dit in strijd was met het leerplan.

De leerkrachten konden in het verleden een beroep doen op uitgewerkte methodes voor de zaakvakken. Vaak was er ook een onderwijzer die zich toelegde op het vak geschiedenis, een andere op natuurkennis en nog een andere op aardrijkskunde. Hopelijk krijgen we straks weer systematisch onderwijs voor natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde.

Pleidooi voor optimalisering kleuteronderwijs in nieuwe eindtermen en programma's. Recente oproepen voor grondige bijsturing van ons kleuteronderwijs

Raf Feys & Stella Brasseur

De voorbije jaren werd er in veel landen steeds meer aandacht besteed aan de optimalisering van het kleuteronderwijs. Men gaat er van uit dat dit een belangrijke periode is voor de ontwikkeling van de taal e.d. en voor het optimaliseren van de onderwijskansen - in het bijzonder voor kleuters die sociaal of cognitief kansarm zijn, anderstalig zijn, enz.

Met *Onderwijskrant* startten we al vijf jaar geleden een campagne om prioritair aandacht te besteden aan het optimaliseren van het kleuteronderwijs - en dit in het perspectief van de nieuwe eindtermen en curricula. We verwezen hierbij naar tal van recente studies en naar het buitenland. We wezen er ook op dat uit TIMSS-2015 bleek dat *"Vlaamse kleuters minder ver staan inzake voorschoolse geletterdheid bij de start van het lager onderwijs dan in andere landen het geval is. TIMSS-2019-verantwoordelijke Peter Van Petegem (UA) stelde in december j.l. nog: "49 % van de ouders zegt dat hun kroost bij het begin van de lagere school 'niet goed' zelfstandig kon tellen, letters kon herkennen, hun eigen naam kon schrijven. In andere Europese landen lukt dat veel beter. De resultaten zijn opvallend, vooral omdat kinderen in Vlaanderen al vroeg naar school gaan"* (De Standaard, 31 december 2020).

Helena Taelman, lerarenopleider-Odisee stelde op 31 december j.l. in D.S. *"Traditioneel vinden veel mensen dat het kleuteronderwijs moet focussen op de speelse ontwikkeling en het welbevinden. Het 'schoolse' aspect, aan de slag gaan met letters en cijfers, .. hoeft nog niet aan bod te komen. Anderen, zoals ikzelf, pleiten ervoor om meer aan de slag te gaan met letters en cijfers."* Lerarenopleider *Johan De Wilde* (Odisee) plaatste een analoge opinie op de website van Klasse: *"Ik pleit voor een programma dat ook gericht aan taal en wiskunde werkt. Ons kleuteronderwijs sleept een verkeerd beeld mee uit het verleden. Typerend is de Duitse benaming Kindergarten. Alsof de kleuterklas een idyllisch ommuurd tuintje is, waar kleuters vanzelf groeien als je ze genoeg warmte en liefde geeft. Voor het kleuteronderwijs gaat men er ook nog al te vaak van uit dat leraren het curriculum zelf ontwerpen. Onderzoek toont dat een gericht programma voor pakweg wiskunde, kinderen cognitief versterkt en hun welbevinden geenszins naar beneden haalt."*

De Nederlandse onderzoeker *P.L. Slot* concludeerde in 2019: *"Onze reviewstudie van 32 verschillende interventiestudies toonde aan dat kleuteronderwijscurricula gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid een positief effect hebben op*

leerresultaten in het eerste leerjaar. Vooral ook kinderen die het risico lopen op een achterstand hebben veel baat bij een meer uitgebalanceerd aanbod van activiteiten. Ook voor het bevorderen van de aandachtsfunctie en andere executieve functies geldt dat vooral ook dat soort kinderen sterk blijken te profiteren van het gestuurd aanbod van activiteiten i.v.m. woordenschatontwikkeling, ontluikende gecijferdheid & geletterdheid" (In: Kennisdossier BKK het jonge kind Bureau Kwaliteit Kinderopvang - zie Internet).

De EURYDICE-studie van 2009 pleitte eveneens voor een gebalanceerde aanpak met een dosis aanbodgerichte programma's : directed curriculum woordenschatontwikkeling, voorbereidend rekenen en lezen, ...), die toeneemt naarmate de kleuters ouder worden (*Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, 2009).

In een VRT-uitzending over 'gelijke/optimale onderwijskansen' in 1971 poneerde ik al dat ik geen heil verwachtte van GOK-structuurhervormingen s.o. als het VSO, maar wel van een prioritaire investering in het verhogen van de kwaliteit van het kleuteronderwijs en van het lager onderwijs. Vanaf de lancering van het EGKO, het *ervaringsgericht keuteronderwijs* van prof. *Ferre Laevers* in 1976 namen we radicaal afstand van zijn kindvolgende *child-development*-visie, zijn zelfontplooiingsmodel. Laevers beweerde in 1993 nog: *"Ons EGKO heeft aangetoond dat in een kleuterklas van 25 en meer kinderen het praktisch haalbaar is de individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten. De kleuters kunnen (bijna) moment na moment bepalen wat ze gaan doen. De kinderen weten wat goed is vanuit hun innerlijke groei drang. Begeleide activiteiten (bv. verhaal vertellen) mogen niet als verplichte activiteiten gepresenteerd worden"* (Pedagogische Periodiek, oktober 1993). Een andere basisstelling luidde: *"Een kleuter kan evengoed schoolrijp, leesrijp en rekenrijp worden door het spelen met poppen dan door gerichte activiteiten met letters, cijfers ..."* Er was dus geen nood aan aanbodgerichte en leerkrachtgestuurde activiteiten voor het woordenschatonderwijs, voor voorbereidend lezen, rekenen...

We stelden de voorbije 40 jaar dat in zo'n aanpak al te weinig aandacht besteed wordt aan voorschoolse geletterdheid: aan leren lezen en rekenen, aan systematisch woordenschatonderwijs (+ extra NT2-lessen voor anderstalige leerlingen), aan het oefenen van executieve functies als concentratie-

en doorzettingsvermogen, leren luisteren naar leerkracht en andere leerlingen, zelfbeheersing, emotieregulatie i.p.v. b.v. het laten afreageren van agressie zoals ook het CEGO propageerde, enz.

In wetenschappelijke publicaties maakt men veelal een onderscheid tussen twee aanpakken: de zgn. 'child-development' of 'developmental-constructivist' approach, de 'activity-oriented' kleutertuin en anderzijds de meer uitgebalanceerde aanpak. De voorstanders van een ontwikkelingsgerichte en kindvullende aanpak vinden dat het vooral moet gaan om spel met materialen (leerling-materiaal interactie), simulatiespel, muzisch bezig zijn, exploreren, ... In dergelijke programma's krijgen gericht woordenschatonderwijs en schoolse vaardigheden als letterkennis en klankbewustzijn & voorbereidend rekenen al te weinig aandacht. Vrij initiatief en vrij spel in speelhoeken met materiaal staan centraal, "with open-ended activities. Teachers' roles are primarily supportive rather than directive" (R. Slavin).

In de ontwikkelingsdoelen en ontwikkelingsplannen -1998 stond de visie van Laevers jammer genoeg te centraal. Het ontwikkelingsplan van het katholiek onderwijs-1998 stelt bv. ook expliciet dat "kinderen tot 7 jaar zich op een incidentele en speelse, minder gerichte wijze ontwikkelen en dat men moet inspelen op de individuele noden en rijpheid van elk kind." Het tellen werd er beperkt tot tellen tot 5. Ook de recente ZILL-leerplanoperatie van de katholieke koepel loopt nog steeds hoog op met de ontwikkelingsgerichte aanpak en met het ontwikkelingsplan van het kleuteronderwijs van 1998.

De voorbije jaren publiceerden we in Onderwijskrant een aantal bijdragen over de dringende optimalisering van het kleuteronderwijs (zie nr. 196 en nr.176) We lezen in de al vermelde studie van P.L. Slot: "De grootschalige en invloedrijke EPPSE-studie in Engeland concludeerde: 'De kwaliteit van het curriculumaanbod gericht op ontluikende geletterdheid en gecijferdheid bleek een belangrijke voorspeller van leeruitkomsten, zowel op de korte termijn, in de vorm van betere pre-academische vaardigheden bij aanvang van de lagere school' als op de langere termijn in termen van betere schoolprestaties op 11-jarige leeftijd (Sylva et al., 2006 & 2011). ... Uit onze studie blijkt eveneens dat Nederlandse ouders – en het meest nog de lager opgeleide ouders - het voor kleuters vanaf drie jaar belangrijk vinden dat er ook aandacht is voor de ontwikkeling van pre-academische vaardigheden, zoals ontluikende geletterdheid en gecijferdheid. Er is ook sprake van een kleine incongruentie in wat ouders verwachten en verlangen en wat leerkrachten belangrijk vinden in wat zij de kinderen aanbieden."

Ook Slavin en Co pleitten in 2001 tegen het eenzijdige 'child development'-model en voor een geba-

lanceerde én-én aanpak: "Balanced programs are intended to use the best aspects of both developmental-constructivist and skills-focused approaches. Some of the day is devoted to whole-class or small-group activities specifically focused on building language and early reading skills, ... Further, balanced programs are likely to regularly assess children's progress and to carefully plan both teacher-directed and childinitiated activities that contribute to progress toward specific language and literacy goals. But they also organize childinitiated activities, activity stations, art, and music. Activities are likely to be organized in themes, and are likely to provide many opportunities for make believe, experimentation, and unstructured group play" (Slavin, Chambers, Chamberlain & Hurley 2001).

Besluit

We pleiten dus voor een grondige aanpassing van ons kleuteronderwijs, voor een meer gebalanceerde aanpak zoals al in de meeste landen het geval is.

Met dit themanummer voeren we een campagne voor het verder optimaliseren van ons kleuter- en lager onderwijs. De nivellering in de ET/OD en leerplannen van 1998 moet o.i. worden weggewerkt.

De voorbije 45 jaar publiceerden redactieleden honderden bijdragen en een tiental boeken over de aanpak van de verschillende leerdomeinen in het lager onderwijs, en over het kleuteronderwijs. Voor het leren lezen in het eerste leerjaar verwijzen we nog even naar onze directe systeemmethodiek (zie Onderwijskrant nr. 196 en nummer 156 , en het boek Beter lezen lezen, Acco, 2010). Ook aan de leerdomeinen Frans, muzische vorming, filosoferen met kinderen , werken met kinderboeken ... werden destijds bijdragen besteed. We verspreidden ook een 40-tal leerpakken over w.o.-thema's en de zaakvakken. Redactieleden participeerden aan het opstellen van eindtermen en leerplannen, methodes voor wiskunde, spelling ..., of adviseerden.

In onze opdrachtverklaring bij de start van Onderwijskrant in 1977 stelden we dat het niet volstond algemene ideeën te formuleren, maar dat er ook nood was aan concrete uitwerkingen voor de klaspraktijk. Veel redactieleden hebben zich voor deze opdracht intens ingezet.

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 Feys Raf
-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

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

Onderwijskrant brengt beschrijvingen van - en kritische reflecties over onderwijs.

Bepaalde bijdragen zijn wetenschappelijk gestoffeerd; andere zijn een directe neerslag of weergave van opvattingen en praktijkervaringen.

Onderwijskrant is een onderwijstijdschrift 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 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever**:
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

ONDERWIJS KRANT

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

April-mei-juni 2021 – € 8

- *Nivellerende ET & leerplannen -1998 moeten grondig bijge-
werkt worden. Ook meer eindtermen nodig i.p.v. minder! 2
- *Pleidooi voor herwaarderen i.p.v. afschaffen klassieke
grammatica in lager onderwijs 10
- *Spelling niet zo belangrijk meer, werkwoordspelling afschaffen?
Dringende herwaardering! 23
- *Strijd tegen sterke relativering van AN en geschreven taal 26
- *Waarheen met nieuwe eindtermen, leerplannen & methodes
wiskunde? Pleidooi voor verdere herwaardering van
onze sterke wiskundetraditie 29
- *Waarheen met 'Meten en metend rekenen' in nieuwe eindter-
men/leerplannen: 38
- *Evolutie leerdomein 'meetkunde' in de eindtermen
en leerplannen wiskunde en belangrijke ingrediënten 42
- *Pleidooi voor herwaardering cursorisch onderwijs voor
natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in hogere
leerjaren lager onderwijs 47
- *Pleidooi voor optimalisering kleuteronderwijs in nieuwe eind-
termen en programma's. Recente oproepen voor grondige
bijsturing van ons kleuteronderwijs 50



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!