



Rekenen-wiskunde in de Staat van het Onderwijs 2025

[Kees Hoogland](#)

Professor of Mathematical and Analytical Competences of Professionals at Utrecht University of Applied Sciences

April 17, 2025

De Staat van het Onderwijs 2025 - topprestaties door leraren bij rekenen-wiskunde.

*Dit stuk is geschreven vanuit het perspectief van rekenen-wiskunde en op persoonlijke titel. Het is ingegeven door de zorg dat er ondanks de poging tot nuancering door de Inspectie in deze Staat van het Onderwijs 2025, nog steeds te veel negatieve en onjuiste framing rondwaart in media en rapporten over de resultaten die leerlingen, leraren en scholen (kunnen) behalen op het gebied van rekenen-wiskunde. Ik ben ervan overtuigd dat deze aanhoudende **desinformatie** zeer schadelijk is voor het vak rekenen-wiskunde en de professionaliteit van leraren.*

Aanleiding van dit stuk is ook dat ik mij ernstig stoort aan commerciële partijen die het negatieve beeld in stand houden om simplistische, populistische en peperdure "oplossingen" aan scholen en ouders te verkopen. Ook wetenschappers die als "oplossing" voor alle maatschappelijke problemen die leraren ondervinden in de klas,

niet verder komen dan top-down voorschrijven hoe leraren zouden moeten handelen in de klas - want volgens hen evidence-informed - dragen bij aan dit probleem.

Voor het eerst zie ik in de inleiding van dit rapport de volgende zin: *"Dat dit [niveau stabiel houden] is gelukt ondanks het lerarentekort verdient een compliment aan alle betrokkenen."* (p.5) Beetje pover.

De grootste blinde vlek in dit soort rapportages over onderwijsresultaten, is de **attributie** van vermeende problemen aan gedrag van leraren en beleid van scholen, terwijl politiek beleid en inmiddels langjarige maatschappelijke ontwikkelingen richting sociale ongelijkheid veel waarschijnlijker oorzaken zijn voor de druk op onderwijsresultaten. De perverse en demotiverende prikkels die ontstaan door negatieve framing en attributie aan het onderwijs zelf, kunnen leiden tot daadwerkelijke verslechtering van het reken-wiskundeonderwijs — een klassiek geval van een aanstormende self-fulfilling prophecy. Waarvan beleidsmakers en sommige wetenschappers de schuld dan weer kunnen afschuiven op de leraren en scholen "die maar niet luisteren".

Een andere belangrijke omissie is het **gebrek aan reflectie door de Inspectie op de meetinstrumenten** zelf. Met name referentietoetsen worden steeds maar hergebruikt, zonder dat kritisch wordt gekeken naar blijvende relevantie, actualiteit en ecologische validiteit van de inhoud, vorm of uitkomsten. Vooral bij rekenen-wiskunde is dit cruciaal, omdat we anders bijvoorbeeld blijven hangen in de achterhaalde rekendoelen uit de jaren zeventig.

Ook **foutieve aannames bij het schrijven van het referentiekader Taal en Rekenen (2007)** blijven het veld teisteren — met als hardnekkigste voorbeelden de onrealistische ambities rond het niveau 1F voor vmbo basiskaderleerlingen en streefniveau 1S voor de hele basisschoolpopulatie. Dat wordt dit jaar voor het eerst in dit rapport een beetje genuanceerd, maar daarmee is dit monster in de discussie en de media over het niveau van reken-wiskundeonderwijs niet zomaar terug in zijn hok.

Beknopte analyse van het rapport De Staat van het Onderwijs 2025

Hoofdstuk 2 – Basisvaardigheden

Wat ik in dit hoofdstuk mis, is een reflectie op het verschil tussen basisvaardigheden rekenen-wiskunde-gecijferdheid (een noodzakelijk functioneel repertoire) en de kerndoelen en examenprogramma's (school)wiskunde (met veel meer en andersoortige doelen). En wat voor soort toetsing daarbij zou moeten horen — bij voorkeur ingebed in

een bredere discussie over (te vroege) selectie. De referentieniveaus verhelderen dat niet voldoende.

Wat is eigenlijk 1F en wat is eigenlijk 1S?

Even terug in de tijd. In de korte tijd dat de commissie Meijerink het rapport [Over de drempels met Taal en Rekenen](#) moest schrijven in 2007, zijn een aantal zaken niet goed uitgekristalliseerd. Bijvoorbeeld wat precies 1S of 2F inhield, en wat als “maatschappelijke standaard” moest gelden. Bij taal werd dat 2F. Bij rekenen soms 2F (functioneel rekenen-wiskunde-gecijferdheid) en soms 1S (voorbereiding op de traditionele schoolwiskunde).

Ook was het onduidelijk op welk niveau deze standaarden geankerd moesten worden. Er is namelijk een groot verschil te verwachten tussen leerlingresultaten op het traditionele schoolwiskundeprogramma (veel procedures) tegenover die op een programma dat gericht is op gecijferdheid: het praktisch interpreteren en toepassen van een reken-wiskundig repertoire.

1F – Relevantie voor 2F

Door de politieke en publieke druk zijn er destijds te veel minder relevante onderdelen in niveau 1F terechtgekomen, zoals een geïsoleerde focus op te abstracte uitrekenprocedures. Voor veel basis- en kaderleerlingen in het vmbo zijn deze onderdelen nauwelijks relevant als voorbereiding op maatschappelijk functioneren, noch op het behalen van niveau 2F, noch als voorbereiding op het nieuwe [vmbo reken-wiskunde programma](#) of de nieuwe [Rekeneisen mbo](#). Deze volkomen overbodige ballast om de nek van grote groepen vmbo-leerlingen blijft in de rapporten doorschijnen. Bijvoorbeeld in dit rapport in de constatering over de uitstroom van de basisschool naar vmbo basis (p.50). Een inhoudelijke analyse van wat voor deze doelgroep daadwerkelijk relevant is in de route po–vmbo–mbo naar een functioneel reken-wiskundig repertoire, en daar structureel op monitoren, ontbreekt. Zo'n analyse zou flinke consequenties kunnen hebben op de gangbare toets- en rapportagepraktijk, zoals nu bij de [PEIL-onderzoeken rekenen-wiskunde](#). Natuurlijk kan de Inspectie niet zomaar al haar werk in die rapporten overboord gooien, maar een fundamentele bezinning op dataverzameling, meetinstrumenten en de toon van de conclusies blijft dringend nodig.

1S – onrealistische ambitie

De veronderstelling dat 65% van de leerlingen het streefniveau 1S zou kunnen of moeten halen, hetgeen nog prominent vermeld was in [De Staat van het Onderwijs](#)

2024 (p. 42 en p.43 figuur 2b.4), is het hardnekkigste misverstand in de discussie over rekenen-wiskunde. Het heeft al 15 jaar een schadelijke impact op de publieke perceptie van wat leraren en scholen op dit gebied kunnen bereiken.

Aanbeveling 6.13 Ambitie referentieniveaus 1F en 1S.

- *Het percentage leerlingen dat minimaal het referentieniveau 1F behaalt moet toenemen van 75% naar 85%.*
- *Het percentage leerlingen dat minimaal het referentieniveau 1S behaalt moet toenemen van 50% naar 65%.*

Bron: rapport Meijerink (2008), p.55

Rond 1S is uiteindelijk door de commissie Meijerink geadviseerd (!) op basis van een soort pragmatische redenering dat voor streefniveau 1S een stijging naar 65% wel een goed advies zou zijn op basis van een geschatte aanwezige beheersing van ongeveer 50%. Dit percentage is destijds echter zonder empirische onderbouwing en doordiening als ambitie geformuleerd ([rapport Meijerink, 2008, p.55](#)) met een grove schatting van het niveau destijds. Inmiddels weten we uit de talrijke data ([en een sterke analyse door Kees Buijs, volgens Bartjens](#)) dat het realistische percentage bij de gekozen ankeropgaven destijds rond de 45% lag — toen, nu, en vermoedelijk voorlopig in de toekomst. De ad-hoc ambitie van 65% is nooit realistisch geweest. Sterker nog: om dat niveau te bereiken zou Nederland in de PISA-ranglijsten opeens ruim hoger moeten scoren dan landen als Singapore — en dat binnen een paar jaar. Toch stelde oud-minister Wiersma enige jaren geleden nog dat 75% of zelfs 80% van de leerlingen 1S zou moeten halen. Dat was een politiek statement, gespeend van elk realisme over wat de mogelijkheden zijn binnen een bestaand onderwijssysteem dat al onder druk staat door bijvoorbeeld lerarentekort.

In dit rapport is de formulering nu: *“Minder leerlingen halen het streefniveau voor taalverzorging en rekenen-wiskunde. Voor een goede aansluiting naar vmbo-t, havo en vwo is het belangrijk dat leerlingen dit streefniveau beheersen”* (p.40). Het getal 65% is inmiddels vermeden maar het onderliggende probleem blijft bestaan.

Hoofdpunt: **Met een score van 45% op niveau 1S behaalt Nederland een 10e plaats van de 81 deelnemende OECD-landen in de PISA-ranglijst en behoort het tot de Europese top 3.** Als dit niet expliciet steeds benoemd wordt in de discussies en rapportages, dan zal de fictie van de 65% voor 1S blijven rondspoken als motief voor

"daadkrachtig" ingrijpen met een herstelplan ter bestrijding van een zelfgecreëerd beeld van een "rekencrisis".

Probleem oplossen in rekenen-wiskunde

Het rapport constateert: *"Het directe instructiemodel waarbij de leraar via onder andere expliciete uitleg en door voor- en nadoen rekenkennis en -vaardigheden overdraagt, is bij rekenen- wiskunde in het po en so de meest gangbare instructie-aanpak. Daarnaast zeggen de meeste leraren aandacht te hebben voor de toepassing van het geleerde in en transfer naar andere (betekenisvolle) situaties, waarbij leerlingen zelf actief moeten nadenken. Ongeveer driekwart van de po-leraren zegt alle of bijna alle rekenlessen volgens het directe instructiemodel te geven. Ontdekkend en onderzoekend leren waarbij leerlingen via onderzoeken en ontdekken tot leren komen, komt minder vaak voor."* (p.43)

Dat is geen verrassing. Al decennialang is uitleggen een vast onderdeel van het reken-wiskundeonderwijs, zeker vóór 1975, toen alles nog met pen en papier gebeurde. Inmiddels weten we dat aandacht voor hogere-orde vaardigheden essentieel is — zowel voor technisch rekenen-wiskunde aan de bèta-kant als voor gecijferdheid, met probleemoplossen als belangrijk onderdeel. Zie bijvoorbeeld ook de uitwerking in de [allernieuwste versie van kerndoelen rekenen-wiskunde](#) (p.31, kerndoel 15).

Tegenwoordig is het uitrekenen zelf grotendeels gedelegeerd aan digitale hulpmiddelen. Wat telt, is of leerlingen een bruikbaar en overdraagbaar reken-wiskundig repertoire ontwikkelen. Onderstaande figuur uit het Common European Numeracy Framework laat hiervan een breder beeld zien.

Maximize image

Edit image

Delete image



Bron: Common European Numeracy Framework (cenf.eu)

Het ligt dan ook voor de hand om leraren te faciliteren om met deze bredere benadering te experimenteren, materialen te ontwikkelen en bijpassende toetsing te ontwerpen.

Implementatie belemmerd door toetscultuur en huidige politieke stroming

Er doemen dan nog wel twee problemen op die niet in dit rapport worden benoemd. Landen die onderwijs wérkelijk verbeteren, vernieuwen zowel de inhoud als de bijbehorende toetspraktijk. Nieuwe doelen toetsen met oude toetsen uit commerciële databanken is een recept voor stilstand én polarisatie in het debat. Daar ligt een taak voor de Inspectie om de huidige referentie- en PEIL-toetsen snel aan te passen.

Een lastiger probleem is dat in Nederland op dit moment een rechts-conservatieve onderwijsstroming terrein lijkt te winnen, versterkt door het NRO (waarom eigenlijk?), waarin met grote stelligheid wordt benadrukt dat leraren vooral instructie moeten geven, want dat is "bewezen effectief". Helaas is dat slechts bewezen effectief voor een aantal gedateerde en steeds minder relevante doelen van reken-wiskundeonderwijs.

Leraren weten gelukkig wel beter. Dat zien we ook in het rapport: *"De sturing in de rekenlessen ligt veelal bij de leraren. Ongeveer de helft van de sbo- en so-leraren en bijna 70% van de bo-leraren laat leerlingen elke rekenles zelfstandig oefenen met het toepassen van het geleerde in nieuwe probleemsituaties (Inspectie van het Onderwijs, 2024j). Dit laatste kunnen leraren nog vaker doen zodat leerlingen (meer) oefening krijgen in het zelfstandig oplossen van problemen in nieuwe situaties. Het zogeheten wiskundig probleemoplossen is namelijk de lastigste categorie opgaven voor leerlingen (zie ook*

paragraaf 2.2). Deze gaat over de vaardigheid om wiskundige problemen te formuleren, te representeren en op te lossen, terwijl niet direct duidelijk is hoe de oplossing kan worden gevonden." (p.43)

Een eenzijdige nadruk op nog meer instructie zal onvermijdelijk gaan leiden tot een versmalling van het onderwijs tot vooral lagere-orde doelen en uiteindelijk daarmee tot daling van het niveau tot op of onder het Europees gemiddelde. Uit die rechts-conservatieve autocratische top-down hoek gaat de benodigde inhoudelijke actualisering van het reken-wiskundeonderwijs en een stijging van de resultaten echt niet vandaan komen.

Tot slot – hoop?

De meest recente [actualisatie van de kerndoelen basisonderwijs](#), het [nieuwe vmbo-examenprogramma rekenen-wiskunde-gecijferdheid](#) én de nieuwe inclusieve [Rekeneisen voor het mbo](#) bieden kansen om de kwaliteit van het reken-wiskundeonderwijs te verbeteren of op zijn minst op peil te houden onder het huidige regeringsbeleid. Dan is wel absoluut noodzakelijk dat er een fundamentele discussie komt over toetsen die daar wat betreft inhoud, vorm en frequentie richting aan geven. Een discussie die uiteraard niet los gezien kan worden van de veel te vroege selectie in het huidige systeem.

Ook is het noodzakelijk dat er op een zorgvuldige en realistische manier gesproken wordt over onderwijsontwikkeling en -verbetering. Weg met het negatieve narratief over "Ze kunnen tegenwoordig niet meer rekenen".

Leraren halen al 25 jaar topprestaties met onze leerlingen op het gebied van rekenen-wiskunde.

Wat leraren daarbij zou ondersteunen is een ontwikkelingsgerichte analyse van het reken-wiskundeonderwijs met realistische doelen en met een toekomstperspectief in plaats van een hardnekkig deficiëntie- of crisisnarratief met de blik richting verleden.