



Klassieke talen

Vakspecifieke trendanalyse 2015

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Klassieke talen

Vakspecifieke trendanalyse 2015

Februari 2016

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

2016 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Auteur: Annemieke van der Plaat

Informatie

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 438

Internet: www.slo.nl

E-mail: r.vandevorle@slo.nl

AN: 7.7408.640

Inhoud

Voorwoord	5
1. Het waarom en waartoe van het klassieke talenonderwijs	7
1.1 Toegevoegde waarde voor de maatschappij en voor de leerling	7
1.2 Talen leren: voor een specifieke doelgroep	9
1.3 Onderwijsdoelen en de lespraktijk	10
2. Klassieke talencurriculum in Nederland	13
2.1 Het beoogde curriculum: doelen en inhouden	13
2.2 Het uitgevoerde curriculum: wat gebeurt er in het land?	14
2.3 Het gymnasium en het gerealiseerde curriculum	17
3. Van BUG-analyse naar verbeterpunten	21
3.1 Leerplankundige ontwikkelingen	22
3.2 Knelpunten	25
3.3 Kansen	26
4. Trends in ontwikkelingen	29
4.1 Digi-taalonderwijs	29
4.2 Integratie van taal en cultuur vanaf de onderbouw	30
4.3 Geïntegreerd grammaticaonderwijs	30
4.4 Toetsing	30
4.5 Algemene leerplankundige trends en de klassieken	31
5. Inspelen op trends	33
Referenties	35

Voorwoord

SLO beoogt met de trendanalyse klassieke talen een beeld te schetsen van het onderwijs klassieke talen in het kader van gymnasiale vorming op de categorale gymnasia en scholengemeenschappen in Nederland. Aanleiding hiervoor is enerzijds de behoefte van het ministerie van OCW aan inzicht in het curriculaire landschap in Nederland, en anderzijds is het de taak van SLO het onderwijsveld te monitoren en zo leerplankundige consequenties per vak in kaart te brengen.

Deze *trendanalyse* heeft vooraleerst een signalerende functie van allerlei geluiden, initiatieven, ontwikkelingen, gebeurtenissen en processen in het klassieke veld die zonder kwalificatie en rangorde worden gepresenteerd zonder de pretentie van een onderliggend uitgebreid marktonderzoek. Bronnen als Facebook, groepen op LinkedIn voor docenten klassieke talen, zoals Classici en Auxilia, websites voor classici van de vakvereniging en Digischool en publicaties worden naast elkaar geciteerd. In de volgende trendanalyse zal een aantal trends nader worden onderzocht.

Na een eerste inleiding over de – historische – positie en aard van het schoolvak (H.1) volgt de inventarisatie van al wat het klassieke curriculum raakt (H.2). Deze inventarisatie valt in drie delen uiteen. In het eerste deel wordt het beoogde curriculum beschreven zoals formeel is vastgelegd (H. 2.1). In het tweede deel volgt een beschrijving van het uitgevoerde curriculum: de huidige onderwijspraktijk van alle dag (H. 2.2). Tot slot volgt een overzicht van het gerealiseerde curriculum voor zover dat met cijfers kan worden onderbouwd (H.2.3). Deze curriculaire inventarisatie wordt geanalyseerd om te komen tot knelpunten, verbeterpunten en kansen (H. 3). In hoofdstuk 4 wordt geprobeerd om een aantal ontwikkelingen eruit te lichten door ze bijeen te brengen in actuele trends die als perspectief kunnen dienen op de ontwikkeling in de (klassieke) toekomst.

Uitgebreider onderzoek is echter nodig om te kunnen komen tot meer onderbouwde uitspraken over omvang en implicaties van deze trends en perspectieven. De noodzaak van monitoring kan in dit verband niet voldoende benadrukt worden: om de huidige situatie nader te kunnen analyseren en interpreteren, om huidige en gewenste ontwikkelingen te vergelijken, om vast te stellen of er problemen zijn, en zo ja wat en waar ze liggen, om te weten of voorziene of onvoorziene ontwikkelingen de gewenste kant opgaan, zijn systematische analyse en evaluatie noodzakelijk.

Moge deze notitie een eerste aanzet daartoe zijn.

1. Het waarom en waartoe van het klassieke talenonderwijs

1.1 Toegevoegde waarde voor de maatschappij en voor de leerling

In het algemeen bloeien de categorale gymnasia en gymnasia op de scholengemeenschappen. Het aantal leerlingen dat kiest voor gymnasiaal onderwijs en dat die opleiding met een gymnasiumdiploma afrondt, neemt licht, maar constant toe in de laatste decennia. In vergelijking met het gymnasiumonderwijs in Europa neemt Nederland een bevoorrechte positie in (VCN, 2014). Deze positieve constatering laat onverlet dat er binnen het gymnasiumonderwijs met veel toewijding en inzet wordt gewerkt om het gymnasium als bloeiende opleiding in stand te houden. Het gymnasium is niet een vanzelfsprekende keuze voor talentvolle leerlingen met ambitie voor een universitaire vervolgopleiding. Sinds 2012 met de invoering van de nieuwe kernvakken is het feit nu ook in woord bezegeld: de schoolvakken Grieks en Latijn zijn hun vanzelfsprekende – of zelfs *voorwaardelijke* – positie als ‘kernvak’ van het pre-universitaire curriculum definitief kwijt en zij hebben plaats moeten maken voor wat aan het begin van de 21^{ste} eeuw als de kern van het onderwijs wordt gezien: Nederlands, Engels en wiskunde. Deze ontwikkeling is in 1907 in gang gezet met de invoering van de Wet-Limburg en versterkt doorgezet in 1968 met de invoering van de Mammoetwet, waardoor het meer en meer mogelijk werd ook met een andere opleiding dan het gymnasium toegelaten te worden tot de universiteit (Verhoeven, 1996; (Gymnasium in Nederland sd.).

Nieuwe wetten zijn altijd een gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen. De discussie rond het nut en de positie van de klassieke talen in het onderwijs in Nederland is dan ook heel oud en heeft zijn wortels in elk geval al in de tweede helft van de 19^{de} eeuw, zoals het citaat van Multatuli uit 1873 duidelijk maakt: "Het komt mij voor, dat de telkens hernieuwde strijd over het nut der klassieken bij het onderwijs slecht gevoerd wordt. De wederzijdse argumenten geven meer blijk van voor- en tegeningenomenheid, dan van onpartijdig onderzoek en zaakkennis." (*ibidem* p. 2: geciteerd door Verhoeven naar Leeman). In 2010 heeft de Verkenningcommissie klassieke talen in opdracht van het ministerie van OCW zich opnieuw over deze vraag gebogen naar aanleiding van de dalende resultaten op het centraal eindexamen met name voor het vak Latijn. Het is niet de eerste keer dat de minister een commissie instelt om een onderzoek naar het schoolvak klassieke talen uit te voeren. In 1967 werd de Commissie Modernisering Leerplan Klassieke Talen (CMLKT)¹ ingesteld en in 1984 de Werkgroep heroverweging Eindexamens Klassieke Talen (WEKT). Het gymnasiumonderwijs is zo in wisselwerking met de maatschappelijke ontwikkelingen en in continue discussie en debat omgevormd van curriculumbepalend kernvak op de eerste Latijnse scholen via vak onder de vakken naar een van de subvakken. In cijfers uitgedrukt betekent dit dat het onderwijsprogramma tot in de negentiende eeuw fulltime was gewijd aan de klassieken in ruime zin² en exclusief toegang gaf tot de universiteit. Vanaf 1815 werden andere vakken toegevoegd aan het gymnasiumcurriculum. In de jaren zestig nog werd gemiddeld ca. 20 lesuur per week aan Latijn en Grieks besteed. In diezelfde periode verloor het gymnasium meer en meer ook het exclusieve recht tot toelating tot universitaire opleidingen. Vanaf de invoering van de Mammoetwet in 1968 geeft het atheneum gelijke toelatingsrechten tot alle opleidingen en krijgt de leerling de vrijheid om zeven examenvakken te kiezen waaronder Grieks en/of Latijn. Sinds de invoering van de tweede fase heeft het gymnasium een kleiner aandeel gekregen in de

¹ Een vervolg op de *Werkgroep Eigentijds Gymnasium* (1966).

² Inclusief bijv. retorica en filosofie

potentiële toelevering van studenten aan de universiteiten (van 100% naar 20%) en de vakken Grieks en Latijn zijn van hoofdvak tot een keuzevak met maximaal 5 uur per week verworpen. Het oudste schoolvak is dus in extreme mate geëvolueerd in wisselwerking met de maatschappelijke ontwikkelingen (Hooff v. A., 1997).

Deze maatschappelijke en politieke ontwikkelingen hebben de classici altijd scherp gehouden. De noodzaak tot gezonde herbezinning op de positie van het onderwijs klassieken is eigenlijk een constante, maar wordt in de maatschappelijke discussie vaak vertaald naar de vraag: *wat is het nut van het schoolvak Grieks en Latijn?* Parallel aan die discussie loopt een tweede discussielijn: *welke vakdoelstellingen borgen de vormende waarden?* In die discussie worden de vakdoelstellingen steeds opnieuw gerelateerd aan en vertaald naar de eisen die de maatschappij op dat moment aan het onderwijs stelt. Waar het begin jaren 70 ging om door de confrontatie met het eigene en het vreemde met de antieke auteur in gesprek te raken, een gesprek “(...) waarin de interpretator zijn eigen standpunten, meningen en horizon realiter op het spel zet.” (Sicking, 1971, p. 13), is dat verschoven: “Tegenwoordig, na het postmodernisme, is niet ‘het vreemde’ het probleem, maar het ‘eigene’: wat is dat eigenlijk? Wat is identiteit en hoe komt die tot stand? Hoe functioneert een individu in de verschillende rollen? Hoe werkt groepsvorming en wat is de rol van het (groeps)verleden daarin? Hoe werkt culturele herinnering.” (Kroon & Sluiter, 2010, p. 16). Maar zoals de Verkenningcommissie ook stelt: “zo’n slingerbeweging in het moderne denken over identiteit en anders-zijn maakt in feite geen verschil voor het nut van de bestudering van de antieke wereld: met de thematiek kunnen classici hoe dan ook uit de voeten. De centrale opgave blijft: reflectie op het eigene en het vreemde.” (Kroon & Sluiter, 2010, p. 16). Classici onderschrijven dus nog immer dat de klassieken een unieke en specifieke bijdrage leveren aan de algemene vorming van de leerling. Maar daarmee is niet gezegd dat onze maatschappij anno nu deze vorming in de humanistische traditie nog waardevol vindt voor het programma van voortgezet wetenschappelijk onderwijs. In België wordt een link gelegd tussen maatschappelijke ontwikkelingen en de visie op onderwijs. In de tijd van de hervorming van het ASO (algemeen secundair onderwijs) in 2011 houdt schrijver en hoofdredacteur bij Ons Erfdeel, Luc Devoldere, een betoog voor een volwaardig alfa-alternatief voor intellectuele vorming naast de bèta-profielen: “Het ene is niet beter dan het andere, maar het is wel anders.” (Devoldere, 2011). Verbaal ziet ook dat de alfavakken in het algemeen vormende onderwijs in de knel zijn geraakt: “Men vormt geen individuen meer, maar producenten die in hun vrije tijd alleen belangrijk zijn als consumenten. In deze ontwikkeling naar economisch gestuurd onderwijs is voor Latijn en Grieks inderdaad geen plaats, evenmin voor geschiedenis, aardrijkskunde, literatuur en alle andere vakken zonder direct economisch nut. Zij zorgen voor verbreding en verdieping, zodat het blikveld niet vernauwd.” (Verbaal, 2011). Deze boude conclusie is voor hem een logisch gevolg van het huidige maatschappelijk klimaat waarin opbrengst en nut als leidend worden beschouwd voor het handelen en de (politieke) besluitvorming en de vraag naar vorming en waarde lijkt te zijn verstomd. Kan het Nederlandse onderwijs ook zonder de schoolvakken klassieke talen? Kunnen de door classici geclaimde vakdoelstellingen ook zonder onderwijs in Griekse en Latijnse taal en cultuur gerealiseerd worden? Het is gemakkelijk om deze vraag positief te beantwoorden sinds vanaf 1917 het directe praktische nut – toelating tot de universiteit – begon te vervagen. Vanuit het individu geredeneerd kunnen Grieks en Latijn als onderdeel van de vorming gemist worden, als je het voortgezet onderwijs reduceert tot een toelatingstraject voor het hoger en wetenschappelijk onderwijs. Er is immers aan de schoolvakken Grieks en Latijn geen ander praktisch nut verbonden dan toelating tot de studie Griekse en Latijnse taal en cultuur (GLTC) (zie H.1.2). Maar voorstanders betogen dat het maatschappelijk belang van het (voort)bestaan van gymnasiale vorming rondom de kern van de lectuur van Griekse en Latijnse literatuur groot is, zo niet noodzakelijk (Nussbaum, 1997; Hooff v. A., 2013). Er is geen alternatief vakgebied dat – naast het scherpen van de geest – juist om de inhoud zelf van belang is voor het maatschappelijk bewustzijn in Europa. Want, “Wie een reële inhoud wil geven aan zijn eigen positie in de culturele traditie die deel uitmaakt van zijn natuurlijke situatie, zal de antieke

beschaving in vele en gevarieerde reflecties ontmoeten bij elke bocht van de weg die hij gaat. De oudheid is in alle cruciale perioden van de Europese geschiedenis onmiddellijk aanwezig geweest. Sterker: juist de voortdurende presentie van de antieke cultuur is een van de belangrijkste factoren, die een Europese traditie haar eenheid geven; Europa strekt zich in tijd en ruimte zo ver uit als de werkingssfeer van Grieken en Romeinen reikt. Het lijkt niet overdreven te beweren, dat ons aller zintuig voor het verleden (en daarmee ons vermogen de situatie waarin we bestaan te beleven zoals ze is) zou atrofiëren zodra de Grieken en Romeinen volstrekt afwezig zouden zijn. Onze voorgeschiedenis is zozeer van hun werking doortrokken dat ze zonder hen onverstaaanbaar wordt en haar werking niet meer kan uitoefenen.” (Sicking, 1971, p. 10). De Verkenningcommissie actualiseert het gedachtengoed van Sicking als volgt: “Het nieuwe belang van ‘Europa’ versterkt de relevantie van kennisneming van de gezamenlijke voorgeschiedenis en van de cultuur die door alle Europese landen als bakermat van de eigen beschaving wordt gezien.” (Kroon & Sluiter, 2010, p. 17). Critici betogen dat die vakdoelstellingen ook zonder de talen gerealiseerd kunnen worden via het lezen van klassieke teksten in vertaling (Bolkenstein, 2011). Maar met het lezen van klassieke teksten in vertaling in plaats van in het origineel, wordt het hart weggesneden uit de vormende waarde van de klassieke talen in de traditie van de alfawetenschappen (Nussbaum, 1997). De klassieke talen dragen, niet alleen door de inhoud van de te lezen teksten, maar ook door de specifieke benadering van deze teksten, op unieke wijze bij aan de persoonlijke vorming van de leerling. Het is de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van de maatschappij om een context te creëren waarbinnen de kennis van de klassieken gewaarborgd blijft voor toekomstige generaties. De keuze voor de klassieke talen als schoolvak biedt een garantie voor die continuïteit.

1.2 Talen leren: voor een specifieke doelgroep

Het Centraal Bureau voor de Statistiek levert cijfers over de samenstelling en spreiding van de leerlingenpopulatie over de jaren 2010-2014 (CBS a,b, 2014). Gymnasiale vorming in Nederland is exclusief voor een specifieke doelgroep, het bovenssegment van de leerlingenpopulatie binnen het voortgezet onderwijs. In 2014 zat in klas 3 van het totale leerlingenaantal van alle niveaus en schoolsoorten 20,7% op het vwo. In klas 4 19,6% (zie tabel 4). Van deze vwo-leerlingen volgde respectievelijk 27,3% (klas 3) en 23,8% (klas 4) een gymnasiumopleiding. Dat is ca. 5% van de totale leerlingenpopulatie (zie tabel 2). Deze leerlingen zaten verspreid over de 288 gymnasiumafdelingen van scholengemeenschappen en 38 categorale gymnasia (BGV, 2014). Tot 2014 was de score op de eindtoets van de Cito leidend voor de toelating tot het vo. Dezelfde toelatingsnorm (545 of hoger) wordt gehanteerd voor alle onderwijstypen binnen het vwo (Cito, sd). Toch stellen scholen soms strengere eisen aan de toelating tot de homogene gymnasiumbrugklas of het categorale gymnasium. Ook aan een leerling die naar het tweetalig vwo of technasium wil, worden aanvullende hogere eisen gesteld, maar deze onderwijsvormen worden ook op het havo en vmbo-t als variant met extra uitdaging aangeboden. Er is echter nooit een serieuze poging ondernomen om een gymnasiumopleiding op havoniveau te ontwikkelen. Er zijn geen onderzoeksgegevens over de vraag of die wordt tegengehouden, omdat classici de opleiding graag exclusief willen houden of omdat de praktijk steeds weer uitwijst dat deze talen veel van de leerlingen vragen, zowel qua intellectuele capaciteit als discipline en motivatie. Het uitstroomcijfer onder gymnasiasten tussen 2010 (klas 3) en 2014 (klas 6) is 23,8%, terwijl het uitstroomcijfer onder de niet-gymnasiumvwo'ers 12,2% is in diezelfde periode (berekening op grond van tabel 3). De uitstroom na klas 3 (profielkeuze) is slechts deels toe te schrijven aan het niveau of de motivatie van de leerling. Er zijn ook (excellente) leerlingen die in hun pakket geen ruimte meer hebben voor één van de klassieke talen of een praktische afweging maken tussen tijdinvestering, opbrengst en relevantie voor een vervolgopleiding. De keuze van een klassieke taal betekent immers een substantieel hogere urenbelasting dan voor een ander keuze vak, maar het gemiddelde op het CE voor de klassieke talen ligt lager dan het gemiddelde – van diezelfde

groep leerlingen – op de andere vakken. Tot slot is er behalve de studie Griekse en Latijnse Taal en Cultuur geen andere opleiding die Latijn of Grieks als toelatingsvoorwaarde stelt. Onderzoek is nodig om deze cijfers te kunnen duiden.

Er zijn echter ook geen signalen, noch in de media noch in de wetenschappelijke literatuur, waaruit blijkt dat wordt getwijfeld aan de hoge moeilijkheid van de schoolvakken klassieke talen. De moeilijkheid van de vakken zelf wordt nog eens versterkt door het feit dat in klas 1 tot 3 de talen bovenop het vwo-vakkenpakket komen. De extra uren voor Latijn en Grieks worden deels gecompenseerd door de contacttijd van andere vakken te verminderen. Daarmee wordt de hele opleiding verzaamd. In de bovenbouw zit de extra verzwaring, in de hoge studiebelasting (760 SBU) tegenover 440 of 480 SBU voor een ander keuzevak.

In Nederland speelt de discussie die in de ons omringende landen wordt gevoerd over de vraag of Latijn effectief is in te zetten bij taalzwakke leerlingen totaal niet (Sparks, Ganschow, Fluharty, & Little, 1996; Hill, 2006; Van Houdt, 2012; Van Houdt, 2012; Ashe, 1997; Thies, 2004). Dat is opvallend omdat de zorg om het effect van taalachterstand voor de opleidings- en toekomstkansen van jongeren ook in Nederland op dit moment een speerpunt is in het onderwijsbeleid (Rijksoverheid, sd).

1.3 Onderwijsdoelen en de lespraktijk

In 2013 is hard gewerkt aan de ontwikkeling van een *gouden standaard voor de gymnasiumopleiding*. Hiermee wordt de scholen een handreiking geboden om visie en beleid te ontwikkelen op de organisatie en inrichting van de gymnasiumopleiding. In deze *Gouden Standaard* staat de inbedding van de klassieke talen in de opleiding en de facilitering van het onderwijs in de klassieke talen in brede zin centraal (Kits, 2014). De *Gouden Standaard* beoogt zo een bijdrage te leveren aan de verwezenlijking van de onderwijsdoelen van de klassieke talen. De ontwikkeling van dit kwaliteitsinstrument voor de gymnasiumopleiding is een uitvloeisel van het Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen. De commissie heeft een analyse gemaakt van de situatie van de klassieke talen in het vwo in het licht van de langlopende problemen en doet aanbevelingen tot verbetering. Zij heeft daarbij de doelstellingen van de klassieke talen richtinggevend laten zijn. (Kroon & Sluiter, 2010, p. 8). Op pagina 18 concludeert de commissie dat het draagvlak voor de doelstellingen zoals van oudsher geformuleerd, ook na ruim 20 jaar nog breed is. Ook ziet de commissie de doelstellingen, zoals geformuleerd in de eindtermen uit 1991, als “goede vertaling [...] van de maatschappelijke en academische doelstellingen die met dit onderwijs beoogd worden.” Zij maakt daarbij wel twee kanttekeningen. Er is in het veld een langlopende discussie over de weging van de toetsing van de verschillende eindtermen. Er wordt opnieuw een discrepantie geconstateerd tussen de papieren doelstellingen en de vertaling hiervan in de onderwijspraktijk (Kroon & Sluiter, 2010, p. 18-19). De opdracht aan het onderwijs is dus werk te maken van de doelstellingen en daarmee ook de interpretatie van het examenprogramma en de didactiek in de klas inclusief de toetsingspraktijk kritisch te herzien. Herintegratie van de cultuur in de beide talen is een eerste randvoorwaarde om de doelstellingen in de lespraktijk te realiseren. De *Gouden Standaard* geeft een verdere impuls aan de scholen om de gymnasiale vorming binnen en buiten het vaklokaal gericht te laten aansluiten bij de verwachtingen die deze opleiding oproept en om de kwaliteit van de gymnasiumopleiding te borgen. De verkenningcommissie stelt na onderzoek immers vast dat de doelstellingen van de klassieke talen alleen gerealiseerd kunnen worden, als het schoolbeleid is dat alle betrokkenen kunnen varen op de kracht van de vanzelfsprekendheid³. Zo stelt zij: “De gymnasiumafdeling zou in de visie van de verkenningcommissie binnen de school en haar presentatie naar buiten (naar ouders en toekomstige leerlingen) moeten inzetten op het onderscheidende karakter van de klassieke talen en gebruik moeten maken van het feit dat het gehele palet van vakken in de

³ Rapport Verkenningcommissie H. 8.

gymnasiumopleiding door de vaste aanwezigheid van de klassieke talen verrijkt en uitgebreid wordt” (Kroon & Sluiter, 2010, p.35).

Concluderend trekt de gymnasiumopleiding in Nederland een relatief grote, constante, licht toenemende groep vwo-leerlingen. Daarmee neemt Nederland binnen Europa en de Verenigde Staten een bijzondere positie in, omdat alle gymnasiumleerlingen standaard Grieks en Latijn krijgen aangeboden in de onderbouw, alvorens zij de keuze maken voor (minimaal) een van beide als examenvak. De aandacht voor cultuur geïntegreerd in de taal zoals gereflecteerd in de schoolboeken voor onderbouw en bovenbouw is bijzonder. Het ruime en jaarlijks toenemende aanbod van rijk geïllustreerde en complete schoolboeken wordt over de grenzen alom geroemd. Het gegeven dat in deze opvallend positieve context classici altijd kritisch zijn en vakinhoudelijke discussies breed gevoerd worden, toont slechts hun professionele betrokkenheid met het schoolvak.

2. Klassieke talencurriculum in Nederland

2.1 Het beoogde curriculum: doelen en inhouden

De schoolvakken Grieks en Latijn zijn beperkt tot het vwo van het voortgezet onderwijs en vormen een *conditio sine qua non* voor gymnasiale vorming. Het is bij wet vastgelegd in het inrichtingsbesluit WVO dat een gymnasiumdiploma aan een tweetal criteria moet voldoen (Ministerie van OCW, 2013). Om een gymnasiumdiploma te krijgen, moeten leerlingen in de onderbouw Grieks én Latijn volgen (*ibidem* hoofdstuk 3: artikel 21 lid 4). Voor de bovenbouw geldt voor degenen die voor augustus 2014 met het tweede-faseprogramma zijn gestart aanvullend dat zij examen doen in ten minste een van beide klassieke talen tezamen met het vak klassieke culturele vorming (KCV) (*ibidem* hoofdstuk 3: artikel 26b lid 2). KCV wordt formeel alleen gegeven in de bovenbouw.

Per 1 augustus 2014 is de bovenbouw heringericht door de integratie van het vak KCV in de beide talen Grieks en Latijn en zijn twee nieuwe vakken ontstaan: Griekse taal en cultuur (GTC) en Latijnse taal en cultuur (LTC) beide met 760 studiebelastingsuren. De keuze voor ten minste het examenvak LTC of GTC zal dan voldoende zijn om het gymnasiumdiploma te behalen. Omdat de integratie recht doet aan de oorspronkelijk beoogde doelen van de schoolvakken Grieks en Latijn, betekent de integratie van de cultuur in de programma's van de talen dat de centrale examenprogramma's niet gewijzigd hoeven te worden. Voor het schoolexamenprogramma zijn de oude eindtermen voor KCV toegevoegd aan de eindtermen van de talen bij wijze van explicitering van de beoogde vakdoelen.

2.1.1 Onderbouw vo

Voor het inhoudelijke curriculum van de onderbouw van de vakken Grieks en Latijn is bij wet niets vastgelegd. Docenten en schoolboekmakers werken intuïtief toe naar de minimumlijst van de morfologie, syntaxis en stilistische en literaire termen van de vakken Grieks en Latijn, die door het College voor Toetsing en Eindexamens (CvTE) worden gepubliceerd. Begin januari 2014 bleek het CvTE deze lijsten te hebben gewijzigd. De nieuwe minimumlijsten, aangehecht bij de eindexamensyllabi 2015, zijn geldig vanaf het centraal examen 2015. Deze publicatie kan echter nog niet hebben geleid tot aanpassingen in de onderbouwmethodes.

Op de site *Leerplan in beeld* staat het kernprogramma klassieke talen voor de onder- en bovenbouw (SLO, sd.). Het kernprogramma beoogt op beknopte wijze een onderwijspraktijk te beschrijven, ook als deze niet (onderbouw) of nauwelijks formeel is vastgelegd. In een kernprogramma worden op een compacte wijze de inhoud en vaardigheden beschreven in een doorlopende leerlijn die als grootste gemene deler naar voren komt.

Ook in het schooljaar 2014-2015 zal weer een aantal vo-scholen in Nederland meedoen met een pilot voor de ontwikkeling en implementatie van het *European Certificate for Classical Languages* (ECCL, *ie.* ELEX, European Latin Exam, en EGEX, European Greek Exam). Er zijn hierbij 24 landen in Europa betrokken. *Vestibulum*, het eerste niveau voor Latijn en Grieks is af. *Ianua*, *Palatium* en *Thesaurus* volgen in een later stadium. *Vestibulum* voor Latijn of voor Grieks is bedoeld voor leerlingen die één jaar Grieks of één jaar Latijn hebben gevolgd (4 lessen per week). Omdat het aantal contacturen op de Nederlandse scholen nogal uiteen kan lopen, mag het examen ook aan leerlingen die een jaar hoger zitten, worden voorgelegd. Het ELEX 2014 en EGEX 2014 zal dit schooljaar tussen 26 september en 12 december 2014 worden afgenomen op de deelnemende scholen.

2.1.2 Bovenbouw vo

In de examenprogramma's Grieks, Latijn en KCV (Ministerie van OCW, 2013a) . (geldig tot 01-08-2014) en de examenprogramma's voor LTC en GTC (Ministerie van OCW, 2014a, 2014b) (geldig vanaf 01-08-2014) is de inhoud van de vakken in grote lijnen vastgesteld alsmede de eindtermen. In aanvulling op de examenprogramma's publiceert het College voor Toetsen en Examens (CvTE) jaarlijks de stofomschrijving inclusief het *pensum* voor het centraal examen (CE) in een syllabus voor het vak Grieks (CvE, 2014a) en voor het vak Latijn (CvE, 2014b) waarmee de exacte CE-stof is vastgesteld. In januari 2015 zijn voor het eerst de syllabi voor het eindexamen 2017 in de nieuwe vakken LTC en GTC gepubliceerd (CvTE, 2015a, 2015b). In de bijlagen van deze eindexamensyllabi staat voor LTC, GTC, Grieks en voor Latijn de *minimumlijst voor de vormleer, syntaxis en literaire termen*. Er is geen algemeen overzicht vastgesteld voor de basiskennis van het vocabularium of de cultuurhistorische achtergronden. In de bovenbouw ligt het accent op het begrijpen – via een woordelijke vertaling – van authentieke Griekse of Latijnse teksten in hun context en in relatie met latere tijd. Deze vaardigheid wordt getoetst in het schoolexamen (SE) aan de hand van de eindtermen. De school stelt in het PTA de vorm, inhoud en weging vast binnen het wettelijke kader. Het schoolexamencijfer bepaalt voor 50% het eindexamencijfer. Het centraal examen (CE) bestaat uit een ongeziene vertaling (vertaalvaardigheid) en vragen naar aanleiding van gelezen teksten (tekstreflectie) aan de hand waarvan een deel van de eindtermen wordt getoetst. Beide CE-onderdelen hebben een weging van 50%.

Bij KCV wordt aandacht besteed aan verschillende aspecten van de klassieke cultuur: beeldende kunst, filosofie, verhalengoed, theater, beeldhouwkunst. Vanaf 2014 worden in het examenprogramma van LTC en GTC taal en cultuur geïntegreerd aangeboden. Dat betekent ook dat de eindtermen van KCV zijn toegevoegd aan de eindtermen voor de vakken Grieks en Latijn, waarbij wel is vastgehouden aan de oude status van schoolexamenvak zonder centrale toetsing. De eindtermen van de vakken LTC en GTC worden dus deels alleen op het schoolexamen en deels ook op het centraal examen getoetst.

2.2 Het uitgevoerde curriculum: wat gebeurt er in het land?

2.2.1 Onderwijspraktijk

In het onderwijs klassieke talen bestaan drie manieren om een lesbevoegdheid te behalen:

- 1) na een universitaire masteropleiding in het schoolvak door een tweede masteropleiding te volgen aan de universitaire lerarenopleiding,
- 2) via een universitaire bacheloropleiding door de educatieve minor te volgen en
- 3) na een universitaire masteropleiding in de geesteswetenschappen door als zij-instroomer in de opleiding het verkort universitair traject tot leraar klassieke talen te volgen.

De eerste twee worden aangeboden op vijf universiteiten, UvA, VU, RU, RUG, UL en de laatste in een samenwerkingsverband van dezelfde vijf universiteiten. De masteropleiding en het zij-instroomtraject leiden op tot een eerstegraadsbevoegdheid en de educatieve minor leidt op tot een beperkte bevoegdheid voor de onderbouw van het gymnasium. De opleiding in het kader van de wet zij-instroom is opgezet, omdat er aan het begin van dit millennium een groot tekort aan bevoegde classici was. De Vakvereniging Classici Nederland (VCN) kreeg in de zomer van 2014 van enkele collega's uit het veld te horen dat het moeilijker was om een baan te vinden ook voor bevoegde net afgestudeerde en ervaren classici. Mede op grond hiervan heeft zij het plan opgevat om een enquête onder haar leden uit te zetten. Er zijn sinds 2006 nog geen nieuwe gegevens over het percentage lessen dat door onbevoegden wordt verzorgd. Toentertijd werd het percentage geschat op 20%.

2.2.2 Onderbouw vo

In de praktijk richt het curriculum voor de taalverwerving in de onderbouw zich – in een doorlopende leerlijn – op het programma van de bovenbouw en de eindtermen. Methodemakers houden immers de *Minimumlijst Grieks/Latijn voor de vormleer, syntaxis en literaire termen* als leidraad aan voor de opzet van de onderbouwmethodes. Dat wil zeggen dat zij in principe alles in de basismethode opnemen, tenzij zij expliciet melden dat een onderdeel buiten (hun opvatting van) de basisstof valt. In de onderbouw ligt het accent op de opbouw van een kennisbasis van het vocabularium (ca. 1.200-1.500 basiswoorden), de grammatica en cultuur. Leerlingen hoeven de taal alleen passief te beheersen: het gaat primair om het kunnen vertalen en in context begrijpen van eenvoudige teksten.

In de onderbouw worden de bestaande lesmethodes over het algemeen als leidraad gehanteerd voor het onderwijs en vormen aldus het curriculum zoals vastgelegd in het vakleerplan. De 'klassieke' markt is overzichtelijk: er zijn twee lesmethodes voor Grieks (*Pallas* (1994), *Kosmos* (2006)), en zeven methodes voor Latijn (*Fortuna* (1996), *Lingua Latina* (2002), *Disco* (2004), *Vivat Roma* (2006) en *Via Latina* (2012), *S.P.Q.R.* (2014) en *Lingua Latina per se illustrata* (2014)). Bij navraag bij de auteurs van *Tolle, lege* blijkt dat op een klein aantal scholen (ca. 5) een Belgische methode voor Latijn wordt gebruikt (*Tolle, lege*, 2006), een methode waarin vanaf les 1 – geadapteerde – originele Latijnse teksten worden aangeboden. In het schooljaar 2014-2015 start een vijftal scholen met actief Latijn met de methode *Lingua Latina per se illustrata*, een methode waarin de (actieve beheersing van) Latijnse taal centraal staat. Incidenteel wordt 'methodeloos' lesgegeven (LinkedIn, 2013). Levend Latijn wordt ingezet vanuit de veronderstelling dat – naar analogie van de moderne vreemde talen en moedertaal didactiek - actief Latijn een krachtig didactisch middel is om Latijn te leren. De reacties die beide nieuwe methodes Latijn (*Lingua Latina per se illustrata* en *S.P.Q.R.*) oproepen bij docenten, geven aan dat veel docenten zoeken naar andere of aanvullende didactieken en lesmaterialen.

Docenten vertrouwen erop dat de uitgevers rekening hebben gehouden met de minimumlijsten en eindtermen die voor het College voor Toetsen en Examens het uitgangspunt vormen voor de kennisbasis van de leerling. Het schoolboek wordt daarmee gelijkgesteld aan de doorlopende leerlijn.

Docenten geven aan dat de taalverwerving (grammaticale en lexicale kennis) veruit de meeste tijd en aandacht vraagt en dat op het cultuuronderwijs het eerst wordt bezuinigd als de contacttijd minimaal is (door urenreductie of door combiklassen). Die praktijk wordt ook weerspiegeld in de toetsing. Net als bij de levende talen wordt het grammaticaonderwijs en het vocabulaire vaak als doel op zich en niet in een functioneel perspectief voor het verwerven van de passieve taalvaardigheid gericht op (literair) tekstbegrip geoefend en getoetst (Plaats, van der, 2011). De opbouw en beheersing van de kennisbasisstof van taal staan centraal, maar daarmee is de toepassing niet geborgd.

Er zijn wel ontwikkelingen in het oefenaanbod voor de taalverwerving. Zo verliest de losse oefening terrein ten gunste van contextgebonden oefeningen, wordt reflectie van de leerling ingebouwd door middel van het geven van feedback of eigen keuze in het aantal oefeningen. Alle Nederlandse lesmethodes voor Latijn en Grieks bieden nu ook naast het boek (extra) digitaal materiaal. Een viertal scholen heeft in samenwerking met een bedrijf educatieve korte (max. 3 min.) filmpjes gemaakt van alle standaard grammaticaonderwerpen van de basisgrammatica. Deze filmpjes kunnen ook ingezet worden bij een *Flipping the classroom*-didactiek (It-Workz, sd). De onlangs verschenen methode *S.P.Q.R.* heeft ook als extra een aanbod in flitscolleges waarin de basisgrammatica-instructie in maximaal drie minuten wordt gepresenteerd (Staal & Roeland, sd). Bij de methode *Via Latina* worden als extra materiaal (onder meer) instructieve PowerPointpresentaties aangeboden, waarin per hoofdstuk de nieuwe grammatica wordt uitgelegd op begrip van het talige fenomeen⁴ gevolgd door

⁴ Lees hierover verschillende bijdragen van G. Westhoff (Westhoff (2006; 2007; 2013))

verwerkingsvragen en niet primair op vormkenmerken en vertaalsuggesties (Hermaion, sd). Ook *Quamlibet*, het Vaknetwerk van de VU biedt enkele instructieve PowerPointpresentaties (Vrije Universiteit Amsterdam, sd).

Omdat met betrekking tot de klassieke cultuur geen algemene kennis en vaardigheden zijn vastgelegd voor de onderbouw, is het afhankelijk van de gebruikte methode en van de docent welke kennis (onderwerpen uit de antieke cultuur) wordt aangeboden, wat de leerling daarmee moet kunnen (vaardigheden) en in welke mate (tijd en gewicht) de cultuur aandacht krijgt in de lessen en toetsing. Hoewel voor een deel van het schoolvak de basiskennis is vastgelegd in de minimumlijsten van het CvTE, geldt toch ook *mutatis mutandis* een blinde vlek voor de vakspecifieke vaardigheden die de leerling moet beheersen voor taalbegrip, tekstbegrip en vertaalvaardigheid.

De onderbouwmethodes bereiden de leerlingen voor op de bovenbouw die bij wet start aan het begin van klas 4. Het aantal lesuren voor de vakken Grieks en Latijn verschilt per school en schoolsoort enorm. Er is ook verschil in startmoment. Latijn start op de categorale gymnasia standaard in klas 1. Grieks volgt meestal in klas 2, soms wordt al in klas 1 een eerste kennismaking met Grieks geboden. Op de gymnasiumafdelingen van de scholengemeenschappen is het beeld veel diverser. Een toenemend aantal scholen begint in klas 1 met Latijn en/of met klassieke cultuur. In de regel wordt (halverwege) in klas 2 gestart met Grieks. Maar een start pas in klas 3 is geen uitzondering. Het aantal lesuren per leerjaar kan sterk uiteenlopen van 1 tot 4 uur in per week, waarbij de lengte van de lesuren uiteen kan lopen van 45 minuten tot 90 minuten.

In het schooljaar 2013-2014 hebben ongeveer 1000 Nederlandse leerlingen van categorale gymnasia en scholengemeenschappen meegedaan aan het *European Certificate for Classics Language* (ECCL, ie. ELEX en EGEX) in het eerste niveau, *Vestibulum*. Van de 24 landen die meewerken aan de ontwikkeling van de examens hebben er circa tien de examens op scholen afgenomen. Het examen wordt in het najaar afgenomen. In Nederland is het examen gemaakt door leerlingen van klas 1 tot en met klas 4 omdat het aantal contacturen verschilt en ook het moment waarop met Grieks wordt gestart.

2.2.3 Bovenbouw vo

In de dagelijkse lespraktijk in de bovenbouw staat het een-op-een vertalen van authentieke teksten met een focus op de talige reflectie daarop centraal. Docenten hebben veel vrijheid bij het inrichten van het schoolexamenprogramma. Formeel bepaalt het bevoegd gezag van de school de inhoud van het schoolexamen, maar in de praktijk bepalen de classici zelf welke auteurs en teksten behandeld worden in het schoolexamenprogramma met in achtneming van de wettelijke kaders zoals vastgelegd in de examenprogramma's.

De klassieke cultuur wordt in klas 5 en 6 nog in een apart vak, KCV, aangeboden aan een gemengde groep van graecisten en latinisten en soms ook atheneïsten en incidenteel havisten. Voor het cohort vierdeklassers dat is gestart in 2014, is de cultuur geïntegreerd in de talen (LTC en GTC). Voor de schoolexamenstof is niets vastgelegd over de cultuurkennisbasis. De eindtermen voor het vak KCV zijn alleen gericht op globaal en algemeen geformuleerde vaardigheden, niet op specifieke kennis. Docenten hebben hierin een grote vrijheid. Ook ten aanzien van het taal- en tekstbegrip en de vertaalvaardigheid is sprake van grote vrijheid en diversiteit in de lespraktijk. Voor deze vaardigheden is alleen het *wat de leerling moet kennen* vastgelegd waar het de vormleer, syntaxis en literaire termen betreft en een minimum aantal te lezen pagina's in originele tekst en in vertaling, maar niets over het *wat de leerling daarmee moet kunnen*. Sinds de globalisering van de eindtermen in 2007 bieden deze de docent ook nauwelijks expliciete sturing.

2.3 Het gymnasium en het gerealiseerde curriculum

2.3.1 In- en uitstroom en samenstelling van de gymnasiumpopulatie

Tabel 1. *Ontwikkeling in populatie in absolute getallen en percentages.* (Bron: CBS-StatLine)

Leerlingen	Vwo- leerjaar1	Gymnasium leerjaar 1	%	Vwo- leerjaar 6	Gymnasium leerjaar 6	%	Totale leerlingenpopulatie leerjaar 1
Per onderwijs- soort							
2010/11	21 869	9 282	42,4%	37 618	8 853	23,5%	199 969
2011/12	22 639	9 398	41,5%	37 633	8 924	23,7%	205 975
2012/13	23 912	9 494	39,7%	36 906	8 816	23,9%	208 930
2013/14	26 036	9 566	36,7%	36 529	8 717	23,9%	210 614

Het totaal aantal leerlingen op het vwo groeit tussen 2010 en 2014, zoals ook de totale leerlingenpopulatie een stijgende lijn laat zien. In absolute getallen groeit ook het aantal leerlingen dat een gymnasiumopleiding volgt in klas 1, maar percentueel is een daling te zien tussen 2010 en 2014 van 42,4% naar 36,7% (zie tabel 1)⁵. Het zou erop kunnen duiden dat het gymnasium niet meer de eerste of enige keuze is voor leerlingen uit groep 8 die een vwo+-opleiding zoeken. De toekomst moet uitwijzen of deze dalende trend ook wordt doorgezet in een dalend percentage van leerlingen die een gymnasiumdiploma behalen (in de jaren 2016-2020).

De toename met ca. 3.000 van het aantal gymnasiasten van klas 1 naar klas 2 is toe te schrijven aan de instroom in een homogene gymnasiumklas vanuit een brugklas (zie tabel 2). Vanaf klas 2 neemt het aantal gymnasiasten gestaag af van ca. 12 300 naar ca. 8 800 in klas 6. Aan het einde van de onderbouw stopt een aantal leerlingen met de gymnasiumopleiding (vergelijk aantal leerjaar 4 in jaar N met aantal leerjaar 3 in jaar N-1). De verdeling jongens/meisjes wijkt op het gymnasium niet af van de totale vwo-populatie. Op het gymnasium zie je dezelfde trend in ontwikkeling van instroom naar uitstroom. In 2010 en 2014 is de verhouding jongens/meisjes in klas 1 circa 53%-47% en in klas 6 is dat omgekeerd: circa 46% - 54% (zie tabel 3 en 4).

⁵ In 2011-2012 is het percentage gymnasiumleerlingen in klas 1 41,5% van de vwo-leerlingen en in 2012-2013 39,7%.

Tabel2: Aantal gymnasiasten naast totaal aantal vwo-leerlingen. (Bron: CBS-Statline)

Leerjaar	Vwo 2010-11	Gymnasium 2010/11	Vwo 2011/12	Gymnasium 2011/12	Vwo 2012/13	Gymnasium 2012/13	Vwo 2013/14	Gymnasium 2013/14	% gym /totaal 2013/4	Leerlingen totaal in 2013/14
1	21 869	9 282	22 639	9 398	23 912	9 494	26 036	9 566	4,5%	210 614
2	35 171	12 238	35 684	12 324	35 803	12 317	36 706	12 238	5,8%	209 852
3	42 765	11 436	43 061	11 498	42 950	11 654	43 172	11 794	5,7%	208 379
4	42 724	9 659	41 879	9 741	41 520	9 921	41 520	9 864	4,7%	211 444
5	41 580	9 092	40 904	9 124	40 624	9 191	40 248	9 380	9,8%	96 014
6	37 618	8 853	37 633	8 924	36 906	8 816	36 529	8 717	22,9%	38 057

Tabel 3. Aantal leerlingen op het vwo en op het gymnasium per leerjaar in 2010-2011 naast het aantal leerlingen⁶ (Bron: CBS-Statline)

Leerjaar 2010/11	Vwo	% Vwo van totaal	Jongen	% jongens op vwo	Meisje	% meisjes op vwo	Gymn.	% gym van vwo	Jongen	% jongens op gym	meisje	% meisjes op gym	Leerlingen totaal
1 ³	21 869	10,9%	11 585	52,9%	10 284	47,0%	9 282	42,4%	4 874	52,5%	4 408	47,5%	199 969
2	35 171	17,7%	17 196	48,9%	17 975	51,1%	12 238	34,8%	5 983	48,9%	6 255	51,1%	198 354
3	42 765	21,7%	20 068	46,9%	22 697	53,1%	11 436	26,7%	5 465	47,8%	5 971	52,2%	197 243
4	42 724	20,5%	20 036	46,9%	22 688	53,1%	9 659	22,6%	4 521	46,8%	5 138	53,2%	208 431
5 ⁴	41 580	43,2%	19 398	46,7%	22 182	53,3%	9 092	21,9%	4 195	46%	4 897	53,9%	96 295
6 ⁵	37 618	95,9%	17 298	46%	20 320	54%	8 853	23,5%	4 076	46%	4 777	54%	39 244

⁶ Alle niveaus & alle onderwijssoorten (inclusief bijvoorbeeld speciaal onderwijs, wereldschool, thuisonderwijs en particulier onderwijs)

Tabel 4. Aantal leerlingen op het vwo en op het gymnasium per leerjaar in 2013-2014 naast totaal aantal leerlingen.

Leerjaar 2013/14	Vwo	% vwo van totaal	Jongens %	Jongens op vwo	Meisje %	Meisjes op vwo	Gymn.	% gym van vwo	Jongens op gymn.	% jongens op gymn.	Meisje op vwo	% meisjes op vwo	Leerlingen totaal
1 ³	26 036	12,4 %	13 787	53%	12 249	47%	9 566	36,7%	5 083	53,1%	4 483	46,9%	210 614
2	36 706	17,5 %	17 833	48,6%	18 873	51,4%	12 238	33,3%	6 052	49,5%	6 186	50,5%	209 852
3	43 172	20,7 %	20 519	47,5%	22 653	52,5%	11 794	27,3%	5 777	49%	6 107	51%	208 379
4	41 520	19,6 %	19 443	46,8%	22 077	53,2%	9 864	23,8%	4 706	47,7%	5 158	52,3%	211 444
5 ⁴	40 248	41,9 %	19 223	47,8%	21 024	52,2%	9 380	23,3%	4 396	46,9%	4 984	53,1%	96 014
6 ⁵	36 529	96%	17 354	47,5%	19 175	52,5%	8 717	23,9%	4 012	46%	4 705	54%	38 057

2.3.2 Onderbouw vo

Het beheersingsniveau van leerlingen voor Grieks en Latijn wordt niet anders gemeten dan door de eigen docent, ook omdat er feitelijk geen formele kerndoelen zijn vastgesteld. Hierover worden geen gegevens verzameld door een externe partij. De methodes leveren meestal wel toetsmateriaal aan in de vorm van een bundel met Latijnse en Griekse teksten per hoofdstuk. De onderlinge weging in het (rapport)cijfer van de verschillende vaardigheden, taalreflectie, tekstreflectie en cultuurreflectie is vrij. De docent is ook vrij in de organisatie en vorm van zijn toetsing binnen de grenzen die de school aangeeft. Hij maakt keuzes in toetsduur en – frequentie, toetstype (grammatica, proefvertaling, vocabulaire, gelezen stof, cultuur), toetsvorm (bijvoorbeeld schriftelijk, mondeling, presentatie, creatieve opdracht), vraagsoorten en vraagniveaus, weging. Door het grote verschil per school in het aantal contacturen voor Grieks en Latijn, is er ook geen sprake van een algemeen eindniveau aan het einde van de onderbouw. Scholen zijn dan ook onderling niet te vergelijken op hun rapportcijfers. Een aantal Nederlandse scholen heeft in 2013 (weer) deelgenomen aan de pilot voor het opstellen van een ERK voor Grieks en Latijn. De Nederlandse leerlingen kwamen op voor het *European Latin Exam* (ELEX) en voor het *European Greek Exam* (EGEX). Voor Latijn zijn 104 medailles uitgereikt, waaronder 3 gouden medailles. Grieks bleek lastiger voor de Nederlandse onderbouwleerlingen. Er zijn 16 medailles uitgereikt. De VCN adviseert daarom om het EGEX aan gymnasiumleerlingen van klas 3 of 4 voor te leggen.⁷ Het verschil in achtergrond tussen de leerlingen die het examen medio november 2013 aflegden, is heel groot. Mogelijk versterkt door de grote diversiteit tussen lesmethodes in de selectie van het cultuuraanbod. Het examen is in de huidige vorm niet valide. Van de leerlingen uit klas 1 slaagde ca. 8,5%, maar van de leerlingen uit klas 4 slaagde 100%. In Nederland zijn de leerlingen niet specifiek voorbereid op het examen. De evaluatie met de andere Europese partners heeft in het najaar van 2014 plaatsgevonden.

⁷ Zie Bulletin VCN, 157, najaar 2014, p. 13.

2.3.3 Bovenbouw vo

De toetsing in het kader van het schoolexamen valt onder de verantwoordelijkheid van de docent en het schoolbestuur. Er is geen formeel orgaan of instelling – bijvoorbeeld Cito of schoolboekuitgevers – van waaruit schoolexamentoetsen worden aangeleverd. Informeel vindt wel uitwisseling van toetsen plaats, individueel of via *GreX*, *de vakcommunity klassieke talen* (Digischool, sd) en *Quamlibet*, het *VU vaknetwerk Klassieke Talen* (Vrije Universiteit Amsterdam, sd). De SLO biedt soms een handreiking aan docenten met suggesties voor vraagtypen of toetsvormen, maar het is niet verplicht om deze op te volgen (Bekker, 2012). De toetsvorm is vrij, maar in de praktijk voornamelijk schriftelijk. Er zijn geen gegevens of en in welke mate sinds de laatste wijziging in 2007 de praktische opdracht nog deel uitmaakt van het PTA van de klassieke talen. Dit soort verschillen zouden ook mee kunnen spelen kunnen in de door Obbink gesignaleerde discrepantie tussen het schoolexamencijfer en het eindexamencijfer (Obbink (2008). De correctie van toetsen vindt uitsluitend plaats onder verantwoordelijkheid van de vakdocent en heeft in aanleg (het primaire doel is begrip van literaire teksten en cultuur) een mate van subjectiviteit. Daarbij komt dat de kwaliteit van de schoolexamens niet door een onafhankelijke instantie wordt geborgd. Alleen door de externe prikkel van de Inspectie voor het onderwijs die stelt dat het gemiddelde van het schoolexamen niet meer dan een half cijferpunt mag afwijken van het centraal examen, vinden tussen secties en directies gesprekken over de kwaliteit van de toetsing en het onderwijs plaats.⁸ Een 7 voor het SE op de ene school is dus niet zomaar te vergelijken met een 7 op een andere school, zonder de contextvariabelen (bijvoorbeeld aantal en type toetsen, vraagniveaus, weging van vertaalvaardigheid, begrip van de cultuur en tekstbegrip, herkansingsregeling, normering) mee te nemen. Daardoor is het niet mogelijk om op grond van gemiddelde cijfers scholen met elkaar te vergelijken. Alleen het centraal examenwerk wordt voorgelegd aan een tweede corrector. Over de correctie van de proefvertaling is veel discussie op de jaarlijkse eindexamenbijeenkomsten en in het vakblad van de Vakvereniging Classici Nederland (Huisman, Rijpstra, de Rooij & Simons, 2012).

In het verleden gaven de examenresultaten, met name voor Latijn op het onderdeel van de proefvertaling, reden tot zorg: een hoog percentage onvoldoendes zelfs na correctie met een hoge N-term. Met name de resultaten op de proefvertaling waren zwak en dalend, ook al presteerden sommige scholen uitstekend. De resultaten sinds 2011 laten een positiever beeld zien.

Overzicht van de N-term van het laatste decennium (zie tabel 5) laat een ontwikkeling zien van – met name bij Latijn – een hoge N-term naar steeds lagere N-termen. In de laatste vijf jaar is de N-term voor Latijn en Grieks met uitzondering van Latijn 2012 – altijd onder de N=1 geweest. Dat betekent dat het Cito de resultaten naar beneden heeft moeten bijstellen, omdat anders door de hoge resultaten voor het vak Latijn of Grieks leerlingen in dat jaar een grotere kans hebben om te slagen dan in de voorafgaande jaren. Kortgezegd, in de laatste vijf jaar waren de examens Latijn en Grieks op een jaar na (Latijn 2012) te goed gemaakt, tussen 2005 en 2009 was het slechts een maal nodig (Grieks 2006) om de cijfers af te waarderen als compensatie voor een te makkelijk examen.

Tabel 5. Overzicht van de N-term van het laatste decennium. (Bron: Examenblad)

Jaar	Latijn	Grieks	Jaar	Latijn	Grieks
2013/14	0,3	0,2	2008/09	1,0	1,2
2012/13	0,0	0,7	2007/08	1,7	1,1
2011/12	1,0	0,3	2006/07	1,7	1,4
2010/11	0,9	0,5	2005/06	1,8	0,4
2009/10	0,9	0,8	2004/05	1,7	1,0

⁸ Op 25 juni heeft de minister de Kamer per brief geïnformeerd over een voorgenomen aanpassing van de indicatoren van de Inspectie. De Inspectie zal de indicator Verschil SE-CE laten vervallen (Kamerstukken II 2015).

3. Van BUG-analyse naar verbeterpunten

“Het is essentieel dat het veld de reeds bestaande doelstellingen en eindtermen bevestigt en ter harte neemt.” Daarmee opent de Verkenningcommissie de reeks van aanbevelingen over zes pagina's per thema of gericht aan de stakeholders (Kroon & Sluiter, 2010, § 10 p. 51-56). Na grondige analyse is zij tot de conclusie gekomen dat het schoolvak *per se* geen herziening behoeft, maar dat de vertaling van de brede vakdoelstellingen in de lespraktijk en toetsing aandacht vraagt van alle betrokkenen: goede gymnasiale vorming behelst meer dan een voldoende op het centraal examen voor het vak Latijn of Grieks. Kwaliteit laat zich niet alleen vertalen naar “output in meetbare resultaten”, zoals eindexamencijfers. Deze visie op het schoolvak vraagt om een herbezinning op de praktijkverwerking van de leerinhoud van de vakken Grieks en Latijn in de onder- en bovenbouw.

De commissie biedt daartoe een palet aan aanbevelingen die in *samenhang* bijdragen aan een oplossing van de decennialang bestaande problemen in het onderwijs klassieken. Ook in het verslag van het onderzoek naar succesbevorderende en succesbelemmerende factoren bij het vak Latijn op de gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen, wordt de noodzaak tot *samenhang in aanpak* benadrukt, om te voorkomen dat “de toren omvalt, als je hapsnap stukjes uit het bouwwerk trekt” (Waslander, 2011). Ook de verkenningcommissie spreekt nadrukkelijk alle stakeholders aan (Kroon & Sluiter, 2010, p. 54-56). Hierin schuilt echter ook meteen een risico dat iedereen op elkaar zit te wachten of ieder zich over zijn eigen stukje buigt, terwijl niemand de eindverantwoordelijkheid heeft over het geheel. De minister legt de verantwoordelijkheid voor het bewaken van de samenhang in oplossingen neer bij de classici zelf, als partij met het grootste (directe) belang. Hoe realistisch het is om de docent deze taken erbij te geven zonder een duidelijke opdracht en zonder middelen om de partners aan te spreken, zal de toekomst uitwijzen. Ook binnen de stuurgroep *Gouden Standaard* is die zorg onderkend. Daarom is bij de opheffing van de stuurgroep met alle partijen afgesproken dat het Landelijk Overleg Klassiek Onderwijs Nederland (LOKON) optreedt als waakhond over het implementatieproces. De Belangengroep Gymnasiale Vorming (BGV) zal in 2015 op de gymnasiumafdelingen van de scholengemeenschappen een onderzoek uitvoeren naar ‘de stand van de gouden standaard’.

Voor de onderliggende visie op de noodzakelijk samenhangende veranderingen wordt verwezen naar het rapport van de Verkenningcommissie, *Het geheim van de blauwe broer* (Kroon & Sluiter, 2010). Ook de minister van onderwijs, cultuur en wetenschap hechtte belang aan meer samenhang binnen het gymnasiumcurriculum en zij gaf dan ook het klassieke veld de opdracht een goudenstandaard voor de gymnasiumopleiding te beschrijven. Hiermee wordt gesteld dat de vakdoelstellingen van de klassieke talen slechts ten dele binnen het vaklokaal gerealiseerd worden. Latijn en Grieks leer je in het vaklokaal, maar je gymnasiumopleiding krijg je bij alle vakken gedurende je hele schoolcarrière. Toch ligt zeker ook bij de classici zelf een belangrijke verantwoordelijkheid om de doelstellingen van de klassieke talen beter voor het voetlicht te brengen en in de dagelijkse onderwijspraktijk en in toetsing te realiseren. De onderdompeling in taal en cultuur begint bij de klassieke talen, waarbij het vertalen (eindterm 1) slechts een middel is om toegang te krijgen tot een Griekse of Latijnse tekst: “Binnen de beoogde doelstellingen van het vak zijn echter ook (en vooral) het kunnen interpreteren en evalueren van de tekst belangrijke eindtermen. [...] In de bovenbouw wordt dus idealiter de stap gemaakt van lectuur naar *lectuurreflectie*, waarbij taal en cultuur een onlosmakelijk geheel vormen.” Dit einddoel, het reflecteren op de gelezen teksten door de informatie te plaatsen in de

context van toen en ook betekenis te geven voor het leven nu, wordt in het huidige centraal examen en de schoolexamens onvoldoende getoetst, aldus de commissie (Kroon & Sluiter, 2010, p. 41). Domein A eist alle tijd en aandacht op, opdat de leerling wordt voorbereid op de proefvertaling, en de domeinen B en C worden nauwelijks in het centraal examen getoetst. Zo blijkt de eindtoets, i.c. het centraal examen, zeer bepalend te zijn voor de onderwijspraktijk die de Verkenningscommissie kwalificeert als *teaching to the test* (Kroon & Sluiter, 2010, p. 18).

3.1 Leerplankundige ontwikkelingen

3.1.1 Naar een curriculum gericht op vakdoelstellingen (leerdoelen vs. leerinhoud)

In het veld wordt breed onderkend dat verschillende factoren bijdragen aan een onderwijspraktijk waarin *teaching to the test* de norm wordt en de vakdoelstellingen die niet op het centraal schriftelijk eindexamen worden getoetst, gemarginaliseerd worden. De vakdoelstellingen, c.q. het vertrekpunt voor gymnasiale vorming, moeten zichtbaar worden gemaakt in een doorlopende leerlijn van klas 1 tot en met klas 6. Dat impliceert de ontwikkeling van een evenwichtige geïntegreerde doorlopende leerlijn voor de talen en cultuur vanuit doelstellingen. Een doorlopende leerlijn *Taalvaardigheid klassieke talen* is in 2011 gepubliceerd (Bekker, 2011). Daarmee is een (belangrijk) deel van het schoolvak uitgewerkt, maar docenten geven aan dat het onderwijs in de cultuur – geïntegreerd in het taalonderwijs – voor hen nog terra incognita is, zowel inhoudelijk als organisatorisch. In de Toelichting vernieuwd examenprogramma Klassieke Talen vwo 2014 wordt de docent suggesties aangereikt voor de nieuwe inrichting van de vakken LTC en GTC (SLO, 2013). Vakdidactici ervaren de onduidelijkheid over wat in de onder- en bovenbouw gedaan moet worden aan cultuur als onwenselijk. Alles wat niet *moet*, wordt weggedrukt in het krachtveld waarin meetbare leerresultaten belangrijker zijn dan vorming. Zonder duidelijkheid over de inhoud van de Griekse en Romeinse cultuur in de onderbouw en de C van LTC en GTC in de bovenbouw, zijn ‘doorlopende leerlijn’ en ‘integratie van taal en cultuur’ loze begrippen. Mogelijk voorzien de door de SLO ontwikkelde *Kernprogramma’s* voor de vakken Grieks en Latijn in de behoefte van een beschrijving van de vakdoelstellingen en concretisering van de gymnasiale vorming naast de formele eindtermen.

Op grond van het verkenningsrapport (Kroon & Sluiter, 2010) concludeert ook de minister dat het examenprogramma niet gewijzigd hoeft te worden, omdat dit op zich de integratie van taal en cultuur en een grotere ruimte voor de vormende waarde van het schoolvak niet in de weg staat. De beoogde verandering begint bij de docent. Professionalisering en aanpassing van de opleiding (initieel en nascholing) zijn hiervoor nodig, omdat de historie laat zien dat een dergelijke (gedrags)verandering niet vanzelf plaatsvindt (Kroon & Sluiter, 2010, p.51). De minister kiest er niet voor om via ‘de achterdeur’, het CE, het veld te prikkelen tot deze gedragsverandering, maar laat het over aan de docenten en de opleidings- en scholingsinstituten. De website *Quamlibet*, van het samenwerkingsverband van de VU en UvA, biedt een eerste platform waar initiatieven van alle stakeholders samengebracht kunnen worden.

3.1.2 Naar een waardevolle en maatschappelijk relevant curriculum (vakinhoud vs. vorming)

De discussie over de maatschappelijke waarde en relevantie van het schoolvak Grieks en Latijn moet serieus genomen worden. Ook in de *Gouden Standaard* worden classici als eerste aangesproken om de waarde van hun vak uit te dragen. Maar de school die kiest voor een gymnasiumopleiding draagt hierin een gezamenlijke verantwoordelijkheid en moet de classici ondersteunen, zodat de brede gymnasiale vorming een plaats krijgt binnen het gymnasiale curriculum van alle vakken. Want de *Gouden Standaard* zet de norm dat de overtuiging van leerling, docent, schoolleider en ouder, die kiest voor een gymnasiumopleiding, moet

doorklinken in de gehele gymnasiumopleiding, in de lessen, het programma *extra muros* en in de toetsing inclusief het centraal examen.

3.1.3 Naar een doelmatiger curriculum (tijd vs. leerinhoud)

Gymnasiale vorming als uitgangspunt voor het schoolvak vraagt veel tijd, inzet, ervaring en kennis van de vakdocent, maar ook veel durf. Docenten krijgen de opdracht nu serieus werk te maken van de beoogde vakdoelstellingen en de vormende waarde van de klassieken en de gymnasiumopleiding en dit ook door te trekken naar de toetsing tot en met het centraal examen. Dat staat op gespannen voet met de beperkte contacttijd en de dalende leerresultaten op het centraal examen en de druk om het SE-gemiddelde niet te ver uiteen te laten lopen met het gemiddelde CE-cijfer. Meer doen in dezelfde tijd en het liefst ook nog met een hogere leeropbrengst. De ontwikkeling van effectieve en flexibel inzetbare leermiddelen (e.g. digitaal lesmateriaal) die onderzoeksmatig worden geïmplementeerd, ontlasten de docent en kunnen de docent ervan overtuigen om zijn lespraktijk te veranderen. Effectiviteit kan ook worden gezocht in samenhang tussen vakken. Zo wordt incidenteel per school een *schoolgrammaticaleerlijn* voor de talen in kaart gebracht. Door overzicht in te behandelen stof en kennis van de gebruikte terminologie kunnen de talendocenten hun onderwijsrendement verhogen. Terwijl de leerling nu nog al te vaak denkt dat hij bij elk vak een eigenstandige trukendoos moet opentrekken. Zo is er veel variatie in terminologie (bijvoorbeeld passivum vs. lijdende vorm), in stappenplannen (zinsanalyse bij Latijn) en in volgorde en naam van naamvallen (Duits en Latijn). Ook is er gebrek aan overzicht over de overlap of raakvlakken tussen schoolvakken (vergelijk de theorie over retorische middelen in de methode Latijn of Nederlands of de filosofische kennis bij de klassieken met die bij het vak godsdienst of filosofie). Soms is er zelfs sprake van een botsing met de inhoud van andere schoolvakken (bij de klassieke talen wordt bij het vertalen redekundig en taalkundig ontlede op inconsequente wijze gemixt). (Vervolg)afspraken over volgorde van de onderwerpen en over uniformering van de terminologie vergroot bij de leerling het begrip en de leerbaarheid. Dat zal direct doorwerken in het doorstroomrendement van de (hoog)begaafde leerling.

Duidelijkheid over de klassieke vakinhoud en het vakleerplan is een eerste voorwaarde voor het maken van afspraken met collega's. Het formeel ontbreken van enige vorm van omschrijving van de leerinhoud in de onderbouw leidt ook tot een misplaatst idee van vrijblijvendheid en levert aansluitingsproblemen op in de bovenbouw en onduidelijkheid voor de examenmakers. In het eindrapport van de Verkenningscommissie, onder vakdidactici en in gesprek met docenten wordt het idee opgeworpen om de cultuur-historische component van de klassieke talen in de onderbouw te expliciteren. Door bijvoorbeeld te beginnen met een inventarisatie van de cultuur-historische component in de gangbare basismethodes, kan een eerste concept van een gemeenschappelijke basis (kennen en kunnen) worden opgesteld. Het cultuurdeel van de klassieke talen moet vanaf het eerste begin serieus genomen worden, omdat zonder kennis en begrip van de cultuur waarin taal en tekst heeft gefunctioneerd, een leerling geen literair tekstbegrip kan ontwikkelen. De verkenningscommissie adviseert dan ook om voor de onderbouw de leerinhouden en eindtermen behorend bij de brede vakdoelstellingen op te stellen waarin taalverwerving, lectuuronderwijs en cultuuronderwijs in onderlinge samenhang een duidelijke plaats krijgen in de doorlopende leerlijn en toetsing (Kroon & Sluiter, 2010, § 9.4.1-3).

Het vastleggen van de leerinhouden en eindtermen in een onderbouwleerlijn gericht op het begrijpend lezen van literaire klassieke teksten biedt ook een uitgelezen kader om de taalverwervingsfase en het leesonderwijs te herzien naar recente wetenschappelijke ontwikkelingen. Ondersteuning vanuit de universiteiten en nascholingsinstituten kan de classicus hierbij helpen om te voorkomen dat ieder op eigen kracht het wiel moet uitvinden. De website *Quamlibet* (Vrije Universiteit Amsterdam, sd), een initiatief van de Vrije Universiteit van Amsterdam met financiering van NWO is een goed voorbeeld hoe het WO in samenspraak met docenten nieuwe ontwikkelingen en inzichten in de wetenschap snel in de lespraktijk kan

implementeren. Dit vaknetwerk klassieke talen is positief ontvangen en gewaardeerd en biedt kant-en-klaar lesmateriaal voor de docenten in het veld (PowerPointpresentaties en geannoteerde lectuur). Over de grens is ook kennis en ervaring te halen: in België is onlangs in het curriculum voor het katholieke onderwijs verplichtend opgenomen dat het grammaticaonderwijs Latijn uitgaat van de functionele grammatica.

3.1.4 Naar valide en evenwichtige toetsing van het curriculum en de vakdoelstellingen (toetsing vs. leerdoelen)

Vanaf begin jaren '80 wordt in onderzoek en rapporten gesignaleerd dat de opzet van de toetsen in het kader van het schoolexamen voor klassieke talen niet voldoet aan de vakdoelstellingen (Kroon & Sluiter, 2010; Verhoeven, 1996). Deze discrepantie betreft ook de toetsing van vakdoelstellingen middels het centraal examen. Ondanks deze steeds terugkerende discussie en de twijfel over validiteit van de toetsing, blijft alles bij het oude. De gevoeligheden, met name over het toetsonderdeel van de ongeziene vertaling (Kroon & Sluiter, 2010, p. 27-31), frustreren elke actie richting onderzoek naar een alternatieve toetspraktijk. Daarnaast signaleert de Verkenningcommissie een verschraving in toetsing doordat alles wat niet centraal wordt getoetst, uit het curriculum wordt geschrapt (*ibidem*: p. 18 §3.6 *Teaching to the test*). De gevraagde gedragsverandering van de vakdocenten zal niet spontaan optreden. Dat vraagt om scholing en tijd voor vakinhoudelijke ontwikkeling. Het vertrouwen van de minister om aan de vakdocent zelf de inhoudelijke verandering (integratie van KCV in de beide talen en de consequenties daarvan voor het SE en CE) over te laten, wordt door in elk geval vier externe krachten ondermijnd: tijdsdruk, c.q. overvraging van de docent, geldgebrek op veel – kleine – scholen, de urennorm en het SE/CE-cijfer als normindicator. Dat leidt ertoe dat bepaalde schoolexamenspecifieke vaardigheden onderbelicht blijven of op een te oppervlakkig niveau worden getoetst. Terwijl aandacht voor de hele set eindtermen en het niveau waarop deze worden getoetst juist nodig is om ook de nodige diepgang en nuancering inherent aan de gymnasiale vorming te bereiken. Docenten zullen dus veel support kunnen gebruiken bij het zoeken naar alternatieve toetsing. Daarbij is het van belang dat alternatief toetsmateriaal valide is.

3.1.5 Naar een professioneel curriculum (visie en docentrollen)

De docent klassieke talen speelt een cruciale rol bij vakinhoudelijke vernieuwing. Als professional moet hij kunnen aangeven welke ondersteuning hij daarbij van de andere stakeholders nodig heeft. Tegelijk is hij de motor in het proces van toetsing van de eigen school aan een *Gouden Standaard voor gymnasiumopleiding*. Dat vraagt om vakinhoudelijke professionalisering zodat de classicus, na herbezinning op het curriculum in de onderbouw, een geïntegreerde doorlopende leerlijn gericht op de eindtermen en vakdoelstellingen kan verzorgen waarbij de ontwikkeling van de leerling centraal staat in plaats van het centraal examen. De professionele docent vraagt ook ruimte van zijn schoolleiding in tijd en middelen om zich te professionaliseren. Druk op de docent bijvoorbeeld om lesuitval te vermijden of om geen beroep te doen op het individuele nascholingsbudget, maar ook de algemeen gevoelde hoge werkdruk kunnen belemmerende factoren zijn. Zo blijkt uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs dat de docent de ruimte voor professionalisering niet altijd benut (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

Een professioneel curriculum laat ruimte voor keuzes in volgorde en aanbod van de onderdelen. De methode ondersteunt het leerproces, maar moet flexibel te gebruiken zijn. Digitalisering van (extra) lesmateriaal ondersteunt de docent bij het werken met meer individuele leerarrangementen waarmee leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. De drie uitgevers van klassieke methodes zijn volop bezig met de ontwikkeling van digitaal materiaal bij de bekende methodes. Docenten maken nog niet breed en vanzelfsprekend gebruik van dit extra materiaal, hetzij door onbekendheid met of ontoereikendheid van ICT-middelen, hetzij doordat het materiaal niet goed aansluit op de behoeften van docent en leerling. Inzicht in de principes waar

(digitaal) lesmateriaal aan moet voldoen, is nodig en draagt bij aan kwaliteitsborging van het onderwijs.

3.2 Knelpunten

3.2.1 De Proefvertaling op het centraal eindexamen

De discussie over de vorm van de toetsing van eindterm 1 en de onderlinge weging van alle eindtermen op de toets houdt het klassieke veld in een wurggreep. Nu bepaalt eindterm A1.1 sub 1 (de kandidaat kan een ongeziene passage vertalen) voor 50% het centraal examencijfer en blijft een aantal andere eindtermen onderbelicht (A1.1sub 3, B3, C5). Bij gebrek aan alternatieve toetsvormen verzandt een gesprek over de toetsvorm van eindterm A1.1 sub 1 gemakkelijk in een patstelling: je bent voor of tegen het vertalen. De meeste classici echter die willen nadenken over alternatieve toetsvormen, zijn voor vertalen, maar zoeken een toetsvorm waarbij je meer kunt dan vaststellen dat de leerling de oppervlaktestructuur van de tekst misschien heeft begrepen. Binnen het klassieke veld is niet voldoende kennis en tijd om met onderbouwing de validiteit van de huidige toetsvorm aan te tonen of alternatieven uit te werken en uit te testen. Om deze patstelling te doorbreken is het eerst van belang om alternatieven te vinden voor de proefvertaling in de huidige vorm.

3.2.2 Doelstellingen zonder beschreven curriculum

Het gebrek aan duidelijkheid over de vakinhoud in relatie tot de vakdoelen leidt tot willekeur, verschillen tussen scholen en problemen met de centrale eindtoetsing. Door de lange traditie waarin het onderwijs in de klassieken staat, is er sprake van een scheefgroei, omdat de maatschappij andere eisen aan het onderwijs stelt. Het is ook onduidelijk wie het eigendom heeft over de basiskennis voor Grieks en Latijn. Er is ooit een gebruiksdocument opgesteld, omdat het CvTE inzicht in de basiskennis wilde hebben met het oog op het opstellen van centrale toetsen. Die lijst wordt bijgesteld naar inzicht van het CvTE met als enig doel functionaliteit voor centrale toetsing. De centrale toetsing beslaat echter maar een deel van de eindtermen en de vakdoelstellingen en de door de maatschappij gewenste vormingsdoelen. In de praktijk heeft dit document een veel grotere reikwijdte gekregen dan oorspronkelijk bedoeld, door het ontbreken van enige andere richtlijnen voor de onderbouw en zeer open richtlijnen voor het schoolexamenprogramma (zie paragraaf 2.1.1 en 2.1.2).

3.2.3 De gymnasiumopleiding onder de vwo+-programma's

De concurrentie binnen het vwo+-segment vraagt om een herbezinning op de gymnasiumopleiding. Naast het gymnasium werven scholen ook al met een technasium en een entrepenasium. De markt zit niet stil en zoekt allerlei aanbod waarmee het bovenssegment van de vwo-leerlingen wordt aangesproken. Het gymnasium wordt niet meer vanzelfsprekend gezien als alternatief voor excellent en uitdagend onderwijs. De aandacht van classici is de laatste jaren opgeëist door problemen binnen het vak (zie paragraaf 1.1), waardoor er nog geen duidelijk antwoord is van het klassieke veld op de toenemende concurrentie. Het antwoord moet mogelijk niet alleen gezocht worden in pr-activiteiten, maar ook in het vak zelf (zie paragraaf 1.3).

3.2.4 Motivatie van de leerling

De motivatie van de Nederlandse leerling is zeer laag (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Er zijn geen gegevens over de vraag hoe dit doorwerkt in de studiehouding en keuze voor een schoolvak dat veel vraagt van de leerling en maatschappelijk gezien weinig oplevert in de ogen van velen.

3.2.5 Scholen onder water

Op de meeste scholen wordt goed gymnasiaal onderwijs aangeboden. Op een klein aantal scholen is echter een situatie gegroeid waarin het onderwijs in de klassieke talen in toenemende mate onder druk is komen te staan. In de concurrentieslag en onder financiële druk worden beslissingen genomen waarbij soms het gymnasium op papier overeind wordt gehouden, maar waarbij in de praktijk de kwaliteit van het onderwijs niet meer te verdedigen is (Waslander, 2009; Waslander, 2011) (Goris, 2007) (Kroon & Sluiter, 2010). De geografische ligging en spreiding van deze scholen rechtvaardigt lang niet altijd de beslissing van een school om een noodlijdende gymnasiumafdeling tot elke prijs open te houden. Wanneer het onderwijs aan zeer kleine groepjes wordt samengevoegd en de contacttijd wordt geminimaliseerd, is misschien nog net aan het verplichte programma voor het centraal eindexamen te voldoen, maar niet aan de vakdoelstellingen. Het onderwijs in Latijn en Grieks is dan verworden tot een examentraining en de school verliest daarmee het kernvak en de motor van de gymnasiumopleiding.

3.3 Kansen

3.3.1 De gouden standaard

Het rapport van de verkenningcommissie heeft het probleem in het klassieke onderwijs in Nederland grotendeels blootgelegd en vele aanbevelingen gedaan om de klassieke onderwijspraktijk te verbeteren. De minister heeft twee aanbevelingen laten uitwerken, de integratie van de talen en cultuur in de bovenbouw en de ontwikkeling van een *Gouden Standaard* voor gymnasiale vorming. De overige aanbevelingen heeft zij overgelaten aan de kracht van het klassieke veld. Nu, vier jaar na de publicatie van het rapport, blijkt dat er op verschillende plaatsen hard wordt gewerkt aan de vernieuwing van de klassieke onderwijspraktijk, maar dat overzicht en een samenhang hierin nog onvoldoende is. Daarnaast wordt op een aantal terreinen geen activiteit ontplooid, omdat niet duidelijk is wie de verantwoordelijkheid moet nemen en wie tijd en middelen kan vrijmaken. Recent onderzoek (Waslander, 2011; Kroon & Sluiter, 2010) heeft echter benadrukt dat de onderliggende problematiek van zwakke examenresultaten alleen opgelost wordt door een totaalaanpak vanuit een breed gedragen visie op de vormende waarde van en gymnasiumopleiding. Uit de BUG-analyse vloeit dan ook de noodzaak voort tot het monitoren van en het inspelen op alle geconstateerde – veelal losstaande – ontwikkelingen, maar op het initiëren en coördineren van een verkenning van alternatieve toetsvormen, (digitaal) lesmateriaal en andere educatieve ICT-toepassingen, curriculumvernieuwing, curriculumontwikkeling en een professionaliseringsaanbod voor docenten. Alleen via samenwerking en samenhang in aanpak en beleid krijgt de *Gouden Standaard* betekenis als instrument voor alle participanten om te blijven streven naar verbetering van de brede gymnasiale vorming. In het bijzonder door ontwikkeling van educatief materiaal (voorbeelden van vakoverstijgende projecten, geïntegreerde lessen) en instrumenten waarmee participanten hun werkelijke positie en gewenste positie op weg naar de *Gouden Standaard* in kaart kunnen brengen.

3.3.2 Vakdidactisch onderzoek

Acht samenwerkende universiteiten hebben een programma ontwikkeld dat bevoegde vo-docenten en lerarenopleiders de mogelijkheid biedt promotieonderzoek te doen op het terrein van de vakdidactiek van de geesteswetenschappen (Vakdidactiek geesteswetenschappen, 2014). In 2014 zijn twee van de vijf universitaire vakdidactici GLTC gestart met dit -alfa-promotietraject. Er wordt onderzoek gedaan naar een effectieve vertaaltraining voor de bovenbouw en naar een didactiek waarmee leerlingen kunnen komen tot integratie van taal en cultuur tijdens de lectuur van Latijn of Grieks in de bovenbouw. Daarnaast wordt gewerkt aan een project om vakdidactisch arsenaal voor de integratie van de cultuur in de talen (LTC en GTC) te ontwikkelen en bijeen te brengen op een website (Adema, sd).

3.3.3 Gesproken Latijn als krachtig didactisch middel

De interesse onder classici voor de methode *Lingua Latina per se Illustrata* is groot. Een vijftal scholen is in 2014 gestart met deze methode waarbij in de klas ook Latijn wordt *gesproken*. De nascholingscursussen worden frequent bezocht. De methode leert Latijn op de manier zoals ook moderne vreemde (levende) talen op school worden aangeboden. Op termijn kan deze praktijkervaring inzicht geven in het rendement van dit onderwijs voor de kennis en vaardigheden die de leerlingen voor Latijn moeten beheersen in de bovenbouw.

4. Trends in ontwikkelingen

Het klassieke veld is op allerlei fronten actief bezig met verbetering van het gymnasiale onderwijs. Toch blijven er altijd zaken waarvoor extra aandacht gevraagd wordt. De Lampasredactie laat met een oproep aan het veld zien welke onderwerpen zij relevant vindt voor het vakdidactisch themanummer.

Tabel 6. *Oproep bijdrage Lampas* (Bron: VCN-Bulletin okt. 2014)

Voorstel bijdragen voor vakdidactisch themanummer Lampas	
1	Activeren, uitdagen d.m.v.: a. gesproken Latijn b. ICT c. videogebruik (flipping the classroom) d. game-based learning
2	Actualiseren
3	Differentiëren
4	Integratie taal/cultuur
5	Literatuuronderwijs en combinatie van extensief/intensief lezen
6	Samenhang met andere alfavakken
7	Toetsontwerp

Daarmee krijgt het vorige vakdidactische themanummer dat in juni 2011 is verschenen, na vier jaar een opvolger. Bij een viertal van deze actuele onderwerpen wordt kort stilgestaan. In § 4.5 worden de trends in het klassieke onderwijs naast meer algemene leerplankundige thema's gezet.

4.1 Digi-taalonderwijs

Uit de oproep van de Lampasredactie kan worden afgeleid dat ICT en het klassieke onderwijs in ontwikkeling is. In deze oproep aan docenten om bijdragen in te sturen voor een vakdidactisch themanummer, worden onder punt 1, activeren en uitdagen, ICT-middelen nadrukkelijk genoemd als middel om leerlingen te activeren en uit te dagen (zie tabel 6).

Ook de vakdidactici noemen het thema ICT en onderwijs (zie paragraaf 4.5) en plaatsen dit op de 7^{de} plaats (zie tabel 7). Niet zozeer omdat het hun interesse en zorg niet heeft, maar omdat op dit punt al veel ontwikkeling is en omdat andere vakinhoudelijke thema's meer aandacht vragen. Alle methodes werken hard aan digitalisering van – aanvullend – materiaal bij hun methode. Op verschillende plaatsen worden flitscolleges ontwikkeld ten behoeve van flipping the classroom (zie § 2.2.2). Daarmee lijken de classici meer en meer hun weg te vinden in het inzetten van ICT-middelen bij het vormgeven van het onderwijs.⁹

⁹ Zie ook rapport Verkenningcommissie § 9.4.1

4.2 Integratie van taal en cultuur vanaf de onderbouw

Voor de bovenbouw is de integratie van taal en cultuur in de lespraktijk en toetsing een feit per 1 augustus 2014 met de invoering van de vakken LTC en GTC. De vertaalslag naar de lespraktijk en de implicaties hiervan voor het onderwijs in de onderbouw, moet op de meeste scholen nog (verder) ontwikkeld worden.¹⁰ In dat licht moet ook de oproep van de Lampasredactie worden gezien (zie tabel 7, nr. 4). De Verkenningcommissie onderkent de noodzaak van vakdidactisch onderzoek ten behoeve van de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal (ook digitaal), het uitvoeren van pilots en het scholen van docenten (Kroon & Sluiter, 2010, p.52). In 2014 is een onderzoek gestart over dit onderwerp (zie § 3.3.2). Vakdidactici geven echter aan dat hieraan voorafgaand eerst de inhoud van de klassieke cultuur beschreven moet worden in programma en (tussen-)doelen en eindtermen (zie § 3.2.1). Ze benadrukken daarbij dat het niet primair gaat om een opsomming van feitjes, maar zeker ook om begrip van concepten en om vaardigheden. Omdat in de onderbouw geen kerndoelen zijn en de traditie van de vakken Latijn en Grieks qua voorschriften uitsluitend op de grammatica en stilistiek is gericht¹¹, is het onduidelijk welke cultuur in de onderbouw en bovenbouw geïntegreerd moet worden. Op de valideringsbijeenkomsten van het Kernprogramma Latijn en Grieks werd het gemis van een beschrijving van de vakinhoud met name op de niet-talige aspecten van het schoolvak duidelijk gevoeld. Het kernprogramma GTC en LTC voorziet deels in de behoefte van docenten. In het kernprogramma wordt een doorlopende geïntegreerde brede betekenisvolle leerlijn aangegeven met tussendoelen op weg naar de eindtermen. Omdat het kernprogramma slechts een weergave is van de (beschreven) praktijk, biedt het geen concrete invulling van de inhoud van de kennis over cultuur, omdat deze nog niet bestaat.

4.3 Geïntegreerd grammaticaonderwijs

Classici ondervinden in hun lessen het effect van veranderingen in de leerlijn bij de levende talen en de effecten van het niveau van de pabo's. De parate kennis van de grammaticale begrippen en het inzicht in de zinsstructuur is ook onder gymnasiumleerlingen zwak. Dit soort taalzwakheid speelt ook op het gymnasium en vraagt om een aanpassing in het taalbeleid. In de *Gouden standaard* staat op p. 11 de suggestie om grammaticaonderwijs voor alle talen geïntegreerd aan te bieden. De Lampasredactie nodigt dan ook het veld uit om ervaring met geïntegreerd taalbeleid te delen (punt 6 uit tabel 6). Geïntegreerd taalonderwijs leidt niet alleen tot efficiënter onderwijs, maar biedt ook een context waarin taalvergelijking, taalverwantschap en doorwerking een vanzelfsprekend aspect van onderwijs wordt en waarin collega's in overleg gaan, zodat zij zich bewuster worden van het programma van de collega's en de grote raakvlakken tussen de vakken. Als binnen een school het vakinhoudelijk overleg tussen de talensecties op gang komt, is er ook ruimte om te leren van elkaar wat betreft de taalkunde en didactiek.¹² Uiteindelijk kan geïntegreerd grammaticaonderwijs een opstap vormen naar bredere integratie van het taalbeleid. Het verdient aanbeveling om de kennis en ervaring die er op enkele scholen al is, te ontsluiten voor andere scholen. Als ook de nascholingsinstituten hun rol hierin oppakken of uitbreiden, kan serieus werk gemaakt worden van de aanbeveling van de Verkenningcommissie (Kroon & Sluiter, 2010, p. 39).

4.4 Toetsing

Dat het onderwerp toetsing actueel is (zie tabel 6 punt 7 en het verschijnen van het eerste nummer van Toets! (2013)) onderschrijven ook de vakdidactici GLTC (zie tabel 7). Toetsing

¹⁰ Zie ook rapport Verkenningcommissie § 9.4.2, 9.4.3.

¹¹ De CvTE hanteert een minimumlijst voor Grieks en voor Latijn van de morfologie, syntaxis en stilistiek. Er is geen basiskennis vastgelegd noch voorgeschreven voor de cultuur, woordenschat en doorwerking van LTC en GTC.

¹² Zie ook rapport Verkenningcommissie § 9.4.1.

heeft hun zorg, omdat de gevraagde veranderingen in het aanbod en didactiek in de klas, niet tot volle ontwikkeling kunnen komen, als die lijn niet ook in de (eind)toetsing wordt doorgetrokken.¹³ Tegelijk ervaren vakdidactici dat hun studenten het maken van goede en evenwichtige toetsing lastig vinden. Ook horen zij dit van ervaren docenten terug bij nascholing. Methodemakers merken dat evenzo, omdat het aanleveren van extra toetsmateriaal een belangrijk punt is bij de keuze voor een methode.

Op de vraag of vakdidactici aanvullend nog een thema op de agenda voor komend jaar willen zetten antwoorden zij direct: vertaalslag van domein A, B en C in de (centrale) toetsing. Niet de eindtermen zijn per se de beperking, maar de wijze waarop alle eindtermen op niveau en evenwichtig worden getoetst.¹⁴ Vakdidactici betreuren het dat de Verkenningcommissie geen beweging heeft kunnen krijgen in de patstelling onder classici over de vraag hoe de eindtermen en met name tekstbegrip het best getoetst kunnen worden. De discussie werd snel verengd tot de vraag of de proefvertaling wel of niet behouden moest blijven op het centraal examen en liep daarop dood (zie § 3.2.2). Daarmee lijkt ook de discussie verstomd over de rol van vertalingen, over intensief en extensief lezen over de doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw voor het aanleren van taalbegrip in dienst van tekstbegrip.¹⁵

4.5 Algemene leerplankundige trends en de klassieken

In het voorjaar van 2014 zijn de vakdidactici GLTC van de vijf universiteiten (voor deze trendanalyse) gepeild over het belang van algemene leerplankundige thema's voor het eigen vak. Hun werd gevraagd een prioritering aan te brengen in 10 thema's (zie tabel 7) op grond van hun ervaring met het opleiden van studenten aan de universitaire lerarenopleiding en het professionaliseren van docenten klassieke talen. Opgemerkt zij dat de thema's niet gemakkelijk gewogen kunnen worden, omdat ze van ongelijke grootte zijn. Dit geldt zeker voor het onderwerp van de Europese examens dat voor het schoolvak Grieks en Latijn een geheel andere betekenis heeft dan het ERK en de daarvan afgeleide toetsing voor de levende talen.

Tabel 7 Prioritering vakdidactici Klassieke Talen

	Prioritering algemene leerplankundige thema's	Overlap tabel 6
1	Gedifferentieerd onderwijs	ja
2	Toetsing	ja
3	Doorlopende leerlijn	
4	Scholing en ondersteuning	
5	21st century skills	ja
6	Onderwijstijd	
7	ICT en onderwijs	ja
8	Richtlijnen	
9	Ondervragen/onderpresteren	
10	ECCL exams (Elex/Egex)	Ja

¹³ Zie ook rapport Verkenningcommissie § 3.2, 3.8, 9.3, 9.5.

¹⁴ Zie ook rapport Verkenningcommissie § 3.2, 3.8, 3.7, 9.5.3 en 9.5.4, 9.7.1, 9.7.2, 9.7.3.

¹⁵ Zie ook rapport Verkenningcommissie § 9.4.1, 9.4.3, 9.5.1, 9.5.2.

Algemene leerplankundige thema's hebben ook de aandacht en zorg van classici in het onderwijs. Dat neemt niet weg dat de focus ook sterk is gericht op vakinhoudelijke thema's, aangezien het klassieke veld volop bezig is om de adviezen van de Verkenningcommissie te implementeren in de onderwijspraktijk. De actualiteit vraagt van classici een 'Janusopstelling': enerzijds gericht op de eigen vakinhoud en eigen lespraktijk en tegelijk naar buiten gericht om de verwevenheid met en verankering in de realiteit van de dag te bewerkstelligen en bewaken.

5. Inspelen op trends

In deze eerste vakspecifieke trendanalyse is een beeld van het schoolvak Grieks en Latijn geschetst door recente ontwikkelingen ook te plaatsen in de context van waaruit deze zijn voortgekomen. De vakspecifieke trendanalyse richt daarom de blik niet alleen op de afgelopen periode. De veelheid aan ontwikkelingen kan niet losgezien worden van de opdracht van de Verkenningscommissie klassieke talen, ook al dateert deze van 2010. In 2014 zijn twee adviezen van de Verkenningscommissie opgevolgd door de formele integratie van de taal en cultuur en door de publicatie van de *Gouden standaard*. Beide kunnen niet gezien worden als een simpele 'mission accomplished', maar impliceren eerder een startpunt voor nog veel werk voor alle stakeholders binnen het onderwijs in klassieke talen.

Deze eerste vakspecifieke trendanalyse is dan ook zelf meer een opmaat voor een vervolg. In 2015 en 2016 zullen de beschreven trends en ontwikkelingen worden gevolgd, onderzocht en geduid, zodat in 2016 een nieuwe trendanalyse gepubliceerd kan worden.

Referenties

ANP. (2008, 05 24). *Cijfers Grieks en Latijn schoolexamen te hoog*. de Volkskrant.

Ashe, A. (1997). *Latin for special needs students: meeting the challenge of students with learning disabilities*. In R. A. LaFleur, *Latin for the 21st Century*. (p. 237-250). Glenview: Scott-Foresman-AddisonWesley.

Bekker, R. (2011). *Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid klassieke talen*. Enschede: SLO.

Bekker, R. (2012). *Handreiking schoolexamen Klassieke Talen. Bij het examenprogramma geldig vanaf schooljaar 2014-2015*. Enschede: SLO.

BGV. (2014). *Scholengemeenschappen met gymnasiale opleiding*. Opgehaald van: <http://bgv.aob.nl/scholen/>

Boers, F. E. (2003, 12). *Kampen met kennen en kunnen in het vreemdetalenonderwijs*. Impuls 34e JG nr.2, 105-112.

Bolkenstein, F. (2011, oktober 22). *Schaf vertaling af*. Trouw.

Bureau ICE. (2013, najaar). *Een nieuw magazine over toetsen in het voortgezet onderwijs* *Waarom juist nu?* Toets! nr.1, p. 5.

CBS. (2014a). *StatLine, VO; leerlingen, onderwijssoort in detail, leerjaar*. Opgehaald van: <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=80040NED&D1=49-52&D2=a&D3=1-6&D4=0-2,l&D5=0&D6=0&D7=7-10&HD=140926-1005&HDR=G4,T,G1,G2&STB=G3,G5,G6>

CBS. (2014b). *StatLine: VO; leerlingen, onderwijssoort in detail, leerjaar*. Opgehaald van: <http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=80040NED&D1=0-21&D2=a&D3=1-6&D4=0-2,l&D5=0&D6=0&D7=7-10&HD=140926-1009&HDR=G4,G1,G2&STB=G3,G5,G6,T>

Cito. (sd). *Schooladvies*. Opgehaald van www.cito-score.nl
<http://www.onderwijsconsument.nl/citoscores-en-schooladviezen-citobandbreedtes/>

CvE. (2014a). *Griekse taal en literatuur vwo. Syllabus centraal examen 2014*. Opgehaald van https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2014-grieks-vwo/2014/vwo/f=/grieks_def_versie_vwo_2014.pdf

CvE. (2014b). *Latijnse taal en literatuur vwo. Syllabus centraal examen 2014*. Opgehaald van http://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2014-latijn-vwo/2014/vwo/f=/latijn_def_versie_vwo_2014.pdf

CvTE. (2015a). *Griekse taal en literatuur vwo. Syllabus centraal examen 2017*. Opgehaald van: http://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2017-griekse-taal-en/2017/vwo/f=/151012_Grieks_versie_2_1_vwo_2017.pdf

CvTE. (2015b). *Latijnse taal en literatuur vwo. Syllabus centraal examen 2017*. Opgehaald van http://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2017-latijnse-taal-en/2017/vwo/f=/151012_Latijn_versie_2_1_vwo_2017.pdf

CvTE, Ministerie van OCW. (sd). *Examenprogramma's (algemeen)*. Opgehaald van: <http://www.examenblad.nl/onderwerp/examenprogramma-s-algemeen/2014/vwo?topparent=vq41h1h4i9qe>

Devoldere, L. (2011, juni 27). *Latijn als tegenwicht voor de waan van de dag. Een kritische vrijsplaats*. De Standaard.

Digischool. (sd). *Greex, vakcommunities Klassieke Talen*. Opgehaald van: <http://klassieketalen.vakcommunity.nl/>

Goris, M. (2003). *Eindrapport van de enquête situatie onderwijs Klassieke Talen en KCV in het schooljaar 2001/2002*. Enschede: SLO.

Goris, M. (2007). *Vakdossier Tweede Fase klassieke talen: problemen in het onderwijs Klassieke Talen in Nederland en mogelijke wegen naar een betere toekomst*. Enschede: SLO.

Gymnasium in Nederland (sd). In *Wikipedia*. Opgehaald van: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Gymnasium>

Hermaion. (sd). *Hermaion digitaal*. Opgehaald van: <http://www.hermaiondigitaal.nl/course/index.php?categoryid=4>

Hill, B. (2006). *Latin for students with severe foreign language difficulties*. In J. (Grüber-Miller, When dead tongues speak. Teaching beginning Greek and Latin. (p. 50-56). Oxford: Oxford University Press.

Hooff, v. A. (1997, mei 1). *Wiskunde als het nieuwe Latijn*. NRC. Opgehaald van <http://www.nrc.nl/handelsblad/van/1997/mei/01/wiskunde-als-het-nieuwe-latijn-7351674>

Hooff, v. A. (2013, oktober 9). *Zonder gymnasium ben je blind in het museum*. NRC. Opgehaald van <http://www.nrc.nl/handelsblad/van/2013/oktober/09/zonder-het-gymnasium-ben-je-blind-in-het-museum-1303710>

Huisman, A. Rijpstra, C., Rooij, D. de, & Simons, M. (2012, oktober). *Correctie vertaling CE: discussiestuk*. Het Bulletin 147, 7-12.

Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Ruimte voor professionalisering leraar niet altijd benut*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

It-Workz. (sd). *Latijn-online/Stimmit Latijn*. Opgehaald van: <http://www.it-workz.nl/diensten/latijn-online>

Kamerstukken II 2015, 31 289, nr. 246.

Kits, K. (2014, juni). *Gouden Standaard*. Opgehaald van <http://www.vcnonline.nl/index.php/publicaties/vcn-publicaties/gouden-standaard>

Kroon, C., & Sluiter, I. (2010). *Het geheim van de blauwe broer: eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden/Enschede: Verkenningcommissie Klassieke Talen/SLO.

Linkedin. (2013). *Discussion group Classici (NL). Lesgeven zonder methode?*

Ministerie van OCW. (2013a). *Examenprogramma Griekse taal en literatuur vwo. Latijnse taal en literatuur vwo*. Opgehaald van <https://www.examenblad.nl/examen/grieks-vwo-2/2013/vwo?topparent=vg41h1h4i9qe>

Ministerie van OCW. (2013b). *Inrichtingsbesluit WVO*. geldig op 20-06-2013. Opgehaald van http://wetten.overheid.nl/zoeken_op/BWBR0005946/HoofdstukIII/3/Artikel21+BWBR0005946/HoofdstukIII/3/Artikel26b/tekst_bevat_gymnasium/geldigheidsdatum_15-01-2016http://www.owinsp.nl/binaries/content/assets/Documents+algemeen/2007/Brief+Nieuw+Toezicht%2C+29+november+2007.pdf

Ministerie van OCW. (2014a). *Examenprogramma Griekse taal en literatuur vwo. Latijnse taal en literatuur vwo (Tot en met CE 2016)*. Opgehaald van https://www.examenblad.nl/examenstof/grieks-vwo-3/2016/vwo/f=/griekslatijn_vwo.pdf.

Examenblad (2014b). *Examenprogramma Griekse taal en literatuur vwo. Latijnse taal en literatuur vwo (Vanaf CE 2017)*. Opgehaald van https://www.examenblad.nl/examenstof/griekse-taal-en-cultuur-en/2017/vwo/f=/examenprogramma_gtc_en_ltc_vwo.pdf.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Londen: Harvard University Press.

Obbink, H. (2008, 05 24). *Gymnasia geven leerlingen te hoge cijfers*. Trouw.

Opleiding GLTC van de Vrije Universiteit. (2014, 9 23). *Quamlibet*. Opgehaald van: www.quamlibet.nl

Plaat, A. v. d. (2011). *Grieks leren lezen. De wisselwerking tussen taal- en leesvaardigheid*. Lampas, tijdschrift voor classici, 44(nr. 2), 152-166.

Rijksoverheid. (sd). *Taalachterstand*. Opgehaald van: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taalachterstand>

Sicking, C. (1971). *Over doelstellingen*. Lampas, tijdschrift voor classici, 4 (1), 2-25.

SLO. (2013). *Toelichting vernieuwd examenprogramma Klassieke Talen vwo*. Opgehaald van: http://www.slo.nl/downloads/documenten/7b5_3aid_7d/Toelichting_20vernieuwd_20examenprogramma_20Klassieke_20Talen_20vwo.pdf/

SLO. (sd.). *Leerplan in beeld*. Verkregen op 11 december 2015, van <http://leerplaninbeeld.slo.nl>

Sparks, R.L., Ganschow, L., Fluharty, K., & Little, S. (1996). *An explanatory study on the effects of Latin on the native language skills and foreign language aptitude of students with and without learning disabilities*. The Cassical Journal, 91(2), 165-184.

Staal & Roeland. (sd). SPQR digitaal. Opgehaald van: <http://www.staal-roeland.nl/digitaal-spqr>

Thies, S. (2004). *Latein und Englisch in den ersten Jahren des Gymnasiums in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen*. Der Altsprachliche Unterricht, 47(1), 54-59.

Vakdidactiek Geesteswetenschappen. DUDOC-ALFA. (sd). Opgehaald van: <http://vakdidactiekgw.nl/dudoc-alfa/>

Van Houdt, T. 2012, september). *Iedereen Latijn*. Opgehaald van: <http://www.streventijdschrift.be/artikels/12/VanHoudtLatijn.htm>

Van Houdt, T. 2012, juni 4). *Latijn en Grieks: goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Opgehaald van: <http://www.classicavlaanderen.be/informatie/standpunten/goedvoordesterken.html>

VCN. (2014). *Euroclassica: Kopenhagen 2014*. VCN Bulletin, 39(157), 10-12.

Verbaal, W. (2011, september 9). *Wat willen wij met ons onderwijs?* De Standaard.

Verhoeven, P. (1996). *Tekstbegrip in het onderwijs klassieke talen: een onderzoek naar de verwezenlijking van nieuwe doelstellingen in het schoolonderzoek Grieks en Latijn*. (Dissertatie). Leiden: Universiteit Leiden.

Vrije Universiteit Amsterdam. (sd). *Quamlibet*. Opgehaald van: www.quamlibet.nl

Waslander, S. (2009). *Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid*. Haarlem: LSZG.

Waslander, S. (2011). *De toren van Jenga*. Utrecht: AOb*BGV.

Westhoff, G. (2006/8). *Eigen inhoud eerst, grammaticale regels en het ERK*. Levende Talen Magazine, 14-17.

Westhoff, G. (2007/1). *Eigen inhoud eerst, grammaticale regels en het ERK*. Deel 1. Levende Talen Magazine, 8-11.

Westhoff, G. (2013, 3 29). *Effectgericht onderwijzen*. Opgehaald van: <http://gerardwesthoff.wordpress.com/2013/03/29/effectgericht-onderwijzen/>.

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo

