



Het geheim van de blauwe broer

Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen

onder voorzitterschap van:
prof. dr Caroline Kroon
prof. dr Ineke Sluiter

Het geheim van de blauwe broer

Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen

onder voorzitterschap van:
prof. dr. Caroline Kroon
prof. dr. Ineke Sluiter

juli 2010



Het geheim van de blauwe broer
Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen
Caroline Kroon, Ineke Sluiter
2010
SLO
Leiden / Enschede

In opdracht van: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Isbn 928-90-865-9489-4

Vormgeving en druk: UFB / Grafimedia, Leiden

Informatie

SLO

Secretariaat tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon: (053) 48 40 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: tweedefase@slo.nl

De illustraties op pag. 15 en 17 zijn afkomstig uit de collectie van het Allard Pierson Museum, Amsterdam.

We danken het ICLON (Universiteit Leiden) voor het ter beschikking stellen van twee foto's van klassensituaties. Een speciale dank aan de leerlingen van het Spinoza Lyceum (Amsterdam) en OSG West-Friesland (Hoorn) die op veel foto's zijn afgebeeld.

Ten geleide

Voor u ligt het eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen. Deze commissie werd in januari 2009 door de Staatssecretaris van OCW ingesteld om een analyse te maken van de situatie van het onderwijs in de Klassieke Talen op het vwo en om aanbevelingen te doen voor het oplossen van al langere tijd geconstateerde problemen.

De meeste docenten Klassieke Talen zijn doordrongen van de noodzaak dat er iets moet gebeuren, maar zijn vanaf dat punt heel verdeeld. Ook binnen de Verkenningcommissie zelf zijn zeer uiteenlopende visies de revue gepasseerd. De commissie heeft uiteindelijk een duidelijke visie op het vak en de doelstellingen ervan geformuleerd, waarvoor op breed draagvlak mag worden gerekend. Van daaruit is zij gekomen tot een coherent advies en een serie van aanbevelingen aan de verschillende belanghebbenden. Het resultaat is neergelegd in dit rapport, waarmee de commissie zich richt tot de Staatssecretaris en het veld in ruime zin. Met het oog op verschillende groepen lezers is de tekst op een specifieke manier vormgegeven. Zo is meer technische informatie in een kleiner lettertype afgedrukt. Ook zijn voor de ‘snelle’ lezer de aanbevelingen in de lopende tekst steeds van een drietand Ψ voorzien.

De titel van dit rapport is ‘Het geheim van de blauwe broer’. ‘De blauwe broer’ is de even simpele als raadselachtige vertaling van twee Latijnse woorden: *caeruleus frater*. Wat is het geheim van de blauwe broer? Die vraag zelf leidt tot de kern van de visie van de Verkenningcommissie op belang en inhoud van de Klassieke Talen. We vertalen het Latijn, maar daarmee zijn we er niet. Deze tekst roept allerlei vragen op. Wat is een blauwe broer? Wie is de blauwe broer? Hoe kun je zeggen dat een broer blauw is? In wat voor verhalen en in wat voor wereld hoort die blauwe broer thuis? Hoe verhoudt die wereld zich tot die van ons? Het geheim

van de blauwe broer is meteen de aantrekkingskracht van de Klassieke Talen. Voor de Verkenningcommissie is het geheim van de blauwe broer en van elke andere antieke tekst in elk geval óók het feit dat zulke teksten vragen oproepen die verder gaan dan de vertaling alleen: iedereen wil wel weten wat er met die blauwe broer bedoeld wordt.

Tijdens haar verkenningen heeft de commissie gebruik kunnen maken van de expertise en adviezen van een groot aantal instanties en personen binnen en buiten het vakgebied, waarvoor wij hen allen zeer erkentelijk zijn. In het bijzonder willen wij Gerard Boter, Mannus Goris, Ton van Haafden, Stans Jeurissen, Judith Pollmann, Paula Rose, Kees Schuyt en Liesbeth van Welie bedanken voor hun hulp in verschillende stadia van het tot stand komen van dit rapport. Ook Ameling Algra, Alwies Cock en de rest van het bestuur van de Vereniging Classici Nederland (VCN), Freya Martin, Wim Oehlen, Harm Pinkster, Frans Tielens, de vakdidactici Klassieke Talen en de docenten en schoolleiders die aanwezig waren op de regiobijeenkomsten zijn wij zeer erkentelijk, evenals de talloze docenten en vaksecties, maar ook ouders van leerlingen, die ons schriftelijk of mondeling van feedback hebben voorzien. Verder danken wij alle bezoekers van de jaarvergadering van de VCN met wie wij op 13 maart 2010 van gedachten hebben gewisseld naar aanleiding van de resultaten van de veldraadpleging. Een speciaal woord van dank is er ook voor alle leerlingen met wie wij op 4 februari 2010 uitvoerig gesproken hebben in Amersfoort. Roel Endert, Ingrid Hardebol en Roelco Offerein willen wij ten eerste bedanken voor hun inhoudelijke ondersteuning vanuit het Ministerie van OCW. Josephine van den Graven (SLO) bedanken wij voor de ondersteuning gedurende het traject, Geja Goris (SLO) en Machteld Reuser (ICLON) voor de assistentie tijdens het ontstaan van de publicatie en de correctie van de drukproeven.

Inhoud

Executive Summary	8
1. Inleiding	13
2. Werkwijze van de Verkenningcommissie en structuur van het eindrapport	14
3. Doelstellingen van de Klassieke Talen in het vwo en verhouding taal en cultuur	16
3.1 wettelijk kader	16
3.2 de bijdrage van de Klassieke Talen aan de doelstellingen van het vwo	16
3.3 visies op het belang van de Klassieke Talen door de jaren heen	16
3.4 vertaling van de doelstellingen naar de onderwijspraktijk: eindtermen	17
3.5 doelstellingen en eindtermen herbevestigd	18
3.6 discrepantie tussen theorie en praktijk	18
3.7 verhouding taal en cultuur	18
3.8 de doelstellingen: herbezinning	19
4. Diagnose van de problematiek	20
4.1 de maatschappij	20
4.2 de scholen	20
4.3 de docent	21
4.4 de leerling	21
4.5 het curriculum	22
4.6 het examen	22
4.7 focus van dit rapport	22
5. Wat is er mis met de eindexamenresultaten?	24
5.1 het centraal examen	24
5.2 de rol van de proefvertaling	24
5.3 de resultaten van de proefvertaling gecamoufleerd	25
5.4 misvattingen en realiteit	26
5.4.1 scholengemeenschap of zelfstandig gymnasium?	26
5.4.2 selectie van leerlingen?	26
5.4.3 zeer laag scorenden	26
5.4.4 er is wel een probleem, maar niet bij ons	27

5.5	vertalen, proefvertalen en de symbolische waarde van de proefvertaling.....	27
5.5.1	<i>vertalen</i>	28
5.5.2	<i>proefvertalen</i>	28
5.5.3	<i>de symbolische waarde van de proefvertaling</i>	29
5.6	een goed examen is een <i>fair</i> examen	30
5.7	de examens van 2005 en 2010	30
5.8	<i>quousque tandem?</i>	31
6.	Naar een oplossing	32
6.1	niets doen is geen optie	32
6.2	de suggesties van het Vakdossier	32
6.3	een ander aggregatieniveau	32
6.4	kortom.....	32
7.	Visie en keuzes	33
7.1	oplossingen vanuit een visie.....	33
7.2	keuzes	33
7.3	kern van het advies	33
8.	Varen op de kracht van de vanzelfsprekendheid	35
8.1	het onderzoek van Waslander, Barkmeijer en Holwerda (2009).....	35
8.2	implementatie van de kracht van de vanzelfsprekendheid	35
8.3	de ‘gouden standaard’ voor gymnasiumopleidingen.....	35
9.	Een onderdompeling in taal en cultuur	37
9.1	kwalitatieve en kwantitatieve versterking van de vakinhoud.....	37
9.2	ruimte voor de docent.....	37
9.3	twee nieuwe vakken: Griekse Taal en Cultuur en Latijnse Taal en Cultuur.....	37
9.4	de onderbouw	38
9.4.1	<i>taalonderwijs in de onderbouw</i>	38
9.4.2	<i>cultuuronderwijs in de onderbouw</i>	39
9.4.3	<i>samenvatting visie en aanbevelingen onderbouw</i>	40
9.5	de bovenbouw.....	40
9.5.1	<i>hoofddoel in de bovenbouw: tekstbegrip en tekstreflectie</i>	41
9.5.2	<i>werken met vertalingen in de bovenbouw</i>	41
9.5.3	<i>KCV en de positie van de cultuurhistorische component in de bovenbouw</i>	43
9.5.4	<i>receptie en actualisatie</i>	44
9.5.5	<i>samenvatting visie en aanbevelingen bovenbouw</i>	45
9.6	positie van het Grieks.....	45
9.7	eindtermen en eindexamen.....	46
9.7.1	<i>naar een nieuw examenprogramma</i>	46

9.7.2 naar een nieuw examen: het CE	46
9.7.3 naar een nieuw examen: het SE	47
9.7.4 naar een nieuw examen: twijfels en obstakels	47
9.8 ondersteuning van de docenten	48
9.8.1 ondersteuning van onbevoegde en andersbevoegde docenten	48
9.8.2 ondersteuning van beginnende docenten	49
9.8.3 ondersteuning van ervaren docenten	49
10. Aanbevelingen	51
10.1 aanbevelingen op thema	51
10.2 aanbevelingen per stakeholder	54
11. Literatuur	57
12. Bijlagen	59
Bijlage I Opdracht aan de Verkenningcommissie	59
Bijlage II Samenstelling Verkenningcommissie	60
Bijlage III Werkwijze Verkenningcommissie	61
Bijlage IV Cijfers	63
Bijlage V Afkortingen	65
Noten	66

Executive Summary

De Verkenningcommissie Klassieke Talen heeft een analyse gemaakt van de situatie van de Klassieke Talen in het vwo in het licht van reeds lang geconstateerde problemen en doet aanbevelingen tot verbetering. Zij heeft daarbij de doelstellingen van de Klassieke Talen richtinggevend laten zijn.

Doelstellingen van de Klassieke Talen

Over de doelstellingen van de Klassieke Talen bestaat in het veld en bij de Verkenningcommissie grote eensgezindheid (hoofdstuk 3). Het terrein van de Klassieke Talen is de studie van de talen Grieks en Latijn, de in die talen gestelde teksten, de cultuur van de Grieks-Romeinse oudheid en de doorwerking van die cultuur in latere perioden en onze eigen tijd. Centrale opgave van de Klassieke Talen is de reflectie op het eigene en het vreemde. Doelstellingen en eindtermen omvatten taalkennis, tekstbegrip, en reflectie op taal en tekst aan de hand van originele tekst in het Grieks en Latijn. Tevens moet de leerling blijk geven van kennis van en inzicht in de culturele context waarin die tekst thuishoort en in staat zijn relaties te leggen tussen de originele teksten en teksten uit latere perioden en tussen de problematiek van de teksten en die van onze contemporaine cultuur. Ook moet de leerling kennis hebben van de antieke (niet-tekstuele) cultuur en de traditie en receptie daarvan in West-Europa, met speciale aandacht voor de relatie met de eigen tijd (actualisatie). De Klassieke Talen bieden tenslotte een curriculum van academische vaardigheden: nauwkeurig lezen, precieze analyse, doorzettingsvermogen.

Het is duidelijk dat deze doelstellingen zeer ambitieus zijn, wat passend is voor de vwo+-leerlingen die de doelgroep zijn. Vanzelfsprekend is bij de omzetting in de praktijk een realistische afweging van ambities en mogelijkheden noodzakelijk. Een gymnasiast is geen volleerde classicus, maar moet wel in voldoende mate en tenminste exemplarisch met alle genoemde facetten in aanraking zijn gekomen.

De Verkenningcommissie stelt vast dat deze doelstellingen niet nieuw zijn: bij herhaling zijn in de afgelopen veertig jaar ambitieuze en aantrekkelijke doelstellingen geformuleerd *en* door het veld omarmd, maar keer op keer werd verzuimd de volledige consequenties van die inzichten te trekken voor les- en examenpraktijk. De Verkenningcommissie heeft bij de veldraadpleging kunnen constateren dat deze (oude) doelstellingen nog steeds een breed draagvlak in het veld hebben, en dat alom de overtuiging leeft dat 'niets doen geen optie is'. Gezien de voorgeschiedenis is duidelijk dat in het vervolgtraject van dit eindrapport veel aandacht zal moeten worden besteed aan het begeleiden en implementeren van de vereiste aanpassingen.

Verwevenheid van taal en cultuur

Een belangrijk onderdeel van de visie van de commissie is de verwevenheid van taal en cultuur. Die maakt deel uit van de doelstellingen, en wordt gesteund door het veld.

Probleemanalyse en kernvragen

De problematiek waarmee de Klassieke Talen op scholen geconfronteerd worden is complex. In hoofdstuk 4 wordt een korte schets geboden van de verschillende aspecten. Kernvragen zijn:

1. Maatschappij: welke positie kunnen de gymnasiumopleidingen en de Klassieke Talen innemen in de huidige maatschappij?
2. Scholen: hoe kan vorm gegeven worden aan de vanzelfsprekendheid van de Klassieke Talen binnen de gymnasiumopleiding? Hoe kan een holistische visie op gymnasiale vorming gestalte krijgen?
3. Docenten: hoe kan het lerarentekort worden aangepakt? Hoe kan de didactische en vakinhoudelijke toerusting van de docenten geoptimaliseerd worden?
4. Leerlingen: hoe kan de vicieuze cirkel van demotivatie en kennisgebrek bij de leerlingen worden doorbroken?

5. Curriculum: hoe moet het curriculum eruit zien, gegeven de doelstellingen van het vak?
6. Examen: hoe kunnen examens, exameneisen en examenresultaten optimaal in overeenstemming worden gebracht met de rol en doelstellingen van het vak in de maatschappij en het vwo?

Aanleiding tot het rapport: eindexamenresultaten

Van al deze probleemvelden waren de eindexamenresultaten de directe aanleiding voor de instelling van de Verkenningcommissie. In hoofdstuk 5 worden de examenresultaten van het CE (Centraal Examen) nader geanalyseerd. De slechte resultaten van het CE blijken voor een belangrijk deel te wijten aan een bepaalde toetsvorm die in het CE gebruikt wordt om de taalvaardigheid en de omgang met niet eerder klassikaal bestudeerde originele tekst te toetsen: de zogenaamde proefvertaling. Deze toetsvorm heeft een zware symboolwaarde gekregen als ‘meesterproef’. De proefvertaling wordt in het debat gezien als symbool voor de centrale rol van de talen Grieks en Latijn en het belang van de teksten in het onderwijs. Zij staat symbool voor het vermogen van de leerling om ‘zelfstandig’ Griekse en Latijnse teksten te kunnen verwerken. En zij staat symbool voor de klassieke *Bildung tout court*. Over waarde en wenselijkheid van al deze aspecten bestaat er geen verschil van inzicht tussen de Verkenningcommissie en het veld.

De Verkenningcommissie erkent dus volmondig het belang van de centrale rol van de talen Grieks en Latijn, het belang van originele teksten in het onderwijs, het vermogen van leerlingen om ‘zelfstandig’ Griekse en Latijnse teksten te kunnen verwerken en het belang van klassieke *Bildung*. Maar zij betwijfelt of proefvertalen recht doet aan deze centrale waarden. Een toets over een niet eerder klassikaal bestudeerd tekstgedeelte moet ook volgens de Verkenningcommissie deel blijven uitmaken van het eindexamen. Maar uit een vertaling kan vaak niet worden afgelezen wat de examinerator wil weten. De leerlingen moeten in staat worden geacht om (op eindexamenniveau, dus niet als volleerde classici) blijk te geven van hun inzicht in en kennis van taal, tekst, betekenis en bredere samenhang van originele teksten die aan hen worden voorgelegd. Maar dat moet ze dan wel gevraagd worden.

Daarnaast en ermee verweven zijn er ook vragen naar cultuur, receptie en actualisatie, waarmee de leerlingen eveneens kunnen laten zien wat ze kunnen: voor die vragen is op dit moment stelselmatig te weinig aandacht in onderwijspraktijk en toetsing. De Verkenningcommissie is van mening dat met het invoeren van alternatieve toetsvormen meer recht kan worden gedaan aan de centrale waarden van het vak dan thans het geval is.

Er is een vicieuze cirkel ontstaan waarbij het vooruitzicht van de CE-proefvertaling in de lespraktijk beperkingen oplegt aan het werken aan andere doelen dan taalbeheersing, terwijl die lespraktijk zelf de toetsvorm lijkt te legitimeren. Die toetsvorm werkt echter toch vaak niet goed omdat hij niet precies genoeg laat vaststellen wat een leerling grammaticaal en inhoudelijk begrepen heeft. Intussen worden andere met de mond beleden doelen stilzwijgend weggelaten bij het examen. Ingrijpen op het punt van de proefvertaling als knooppunt van de problematiek dient zich aan als de effectiefste manier om met instandhouding van de doelstellingen van het vak en bewaking van het eindniveau deze vicieuze cirkel te doorbreken.

Een tweeledig plan van aanpak

In hoofdstuk 6 stelt de Verkenningcommissie vast dat niets doen geen optie is. Dit wordt zeer breed onderschreven door het veld. In hoofdstuk 7 volgt een uiteenzetting van de visie en de keuzes van de Verkenningcommissie. Op die basis formuleert de commissie een tweeledig plan. Dat kan worden samengevat in de slogans ‘De kracht van de vanzelfsprekendheid’ en ‘Een onderdompeling in taal en cultuur’.

‘De kracht van de vanzelfsprekendheid’ heeft te maken met de positie van de Klassieke Talen in de gymnasiumopleiding en met de attitude die verwacht mag worden van schoolleiding, leraren, leerlingen en ouders tegenover de gymnasiumopleiding, de Klassieke Talen en de notie van *Bildung*. De Klassieke Talen zijn profilerend en identiteitsbepalend voor de gymnasiumopleiding. Dit houdt in dat scholen die een dergelijke opleiding aanbieden gehouden zijn aan een *noblesse oblige*, niet in sociale, maar in intellectuele zin. Daarbij hoort dat zij de vakken goed faciliteren; claims waarmaken; heldere voorlichting bieden aan kinderen en

ouders en duidelijk zijn over de te stellen eisen. De gymnasiumopleiding richt zich op een specifiek segment van de vwo+-markt en profileert zich met humaniora (Klassieke Talen) voor *alle* leerlingen die deze vorm van intellectuele uitdaging zoeken en aankunnen. Deze leerlingen krijgen een brede vorming die hen uitstekend voorbereidt op een actieve rol in onze maatschappij.

‘Een onderdompeling in taal en cultuur’ is het recept voor de inhoud van de gymnasiumopleiding; de frase doelt op een rijke invulling van de doelstellingen van de vakken met een goede mix van taal, tekst, cultuur en actualisering; het zoveel mogelijk geïntegreerd aanbieden van taal en cultuur; kwaliteitsbewaking in het hele curriculum; goede didactische toerusting en ondersteuning van de docenten; en een examen van niveau dat recht doet aan de doelstellingen.

‘De kracht van de vanzelfsprekendheid’ is het kader voor de kernvragen 1 en 2, zoals hierboven geformuleerd. ‘Een onderdompeling in taal en cultuur’ is het kader voor de kernvragen 5 en 6. Beide aspecten spelen een rol bij de beantwoording van de vragen 3 en 4.

De kracht van de vanzelfsprekendheid: invoering van een ‘gouden standaard’

Ter bevordering van de algemeen wenselijk geachte ‘kracht van de vanzelfsprekendheid’ denkt de commissie aan de introductie van een ‘gouden standaard’, die de scholen helpt hun specifieke prestaties als gymnasiumopleiding te monitoren. Die standaard kan betrekking hebben op (hoofdstuk 8):

- voorlichting;
- integratie van de Klassieke Talen in het gehele curriculum;
- aansturing, coördinatie en facilitering hiervan door de schoolleiding;
- urentabel;
- overgangsnormen;
- bijscholing en kwalificatie van het docentenkorps.



Een onderdompeling in taal en cultuur: kwalitatieve en kwantitatieve versterking

Voor de inhoudelijke inrichting van het onderwijs in de Klassieke Talen pleit de commissie na overleg met het veld voor (hoofdstuk 9):

- kwalitatieve en kwantitatieve versterking van vakinhoud;
- ruimte voor de docent;
- de instelling van de vakken GTC en LTC (Griekse Taal en Cultuur; Latijnse Taal en Cultuur), waarbij de nieuwe naamgeving niet wijst op een totaal nieuwe structuur van de vakken, maar als een opdracht mag worden gezien om ernst te maken met de reeds bestaande doelen;
- onderbrengen van KCV binnen de vakken GTC en LTC;
- doorlopende leerlijnen;
- modernisering van het taalonderwijs in de onderbouw;
- een ‘culturele minimumlijst’ voor de onderbouw;
- nadruk op tekstbegrip en tekstreflectie in de bovenbouw;
- uitbreiding van de hoeveelheid te bestuderen tekst door ook een verstandig gebruik te maken van tweetalige edities en vertalingen;
- geïntegreerd aanbieden van taal en cultuur waar mogelijk, maar zonder daardoor een rijk cultuuraanbod kunstmatig in te perken;
- in stand houden van de vormende aspecten van het cultuuronderwijs;

- aandacht voor receptie en actualisatie, zowel in de les- als in de examenpraktijk;
- adaptatie van de inhoud van het examenprogramma met instandhouding van de gewaardeerde opzet van het CE-programma (in examenauteur en genre);
- continuering van toetsing in het CE van een niet van tevoren klassikaal bestudeerde originele tekstpassage;
- inrichting van een adequatere toetsvorm voor taalbeheersing en tekstbegrip in het CE dan de proefvertaling;
- opnemen van actualisatie en receptie in de toetsing;
- in het SE (schoolexamen) een toetsing van alle doelstellingen;
- ondersteuning van de docenten door het ontwikkelen van een geactualiseerd en uitgebreid nascholingsprogramma, en door de ontwikkeling van nieuw didactisch materiaal.

Antwoorden

Daarmee is voor alle kernvragen een antwoord geformuleerd dat voortkomt uit een coherente visie en uit heldere keuzes.

1. Maatschappij: de gymnasiumopleiding richt zich op een specifiek segment van de vwo+-markt en profileert zich met humaniora (Klassieke Talen) voor *alle* leerlingen die deze vorm van intellectuele uitdaging zoeken en aankunnen. Deze leerlingen krijgen een brede vorming die hen uitstekend voorbereidt op een actieve rol in onze maatschappij.
2. Scholen: de Verkenningcommissie adviseert scholen om vorm te geven aan de vanzelfsprekendheid van de Klassieke Talen binnen de gymnasiumopleiding door te voldoen aan de ‘gouden standaard’.
3. Docenten: een coherente visie op de gymnasiumopleiding en de positie van de Klassieke Talen daarbinnen zal de aantrekkelijkheid van het leraarschap vergroten. Een ‘gouden standaard’ en de eisen die de vakinrichting en het gewenste nieuwe examenprogramma stellen, maken het noodzakelijk dat er veel aandacht komt voor ondersteuning, kwalificatie en nascholing van docenten. Meer algemene factoren die bijdragen tot het lerarentekort

onttrekken zich vanzelfsprekend aan de invloed van een Verkenningcommissie.

4. Leerlingen: leerlingen verdienen een goed en uitdagend lesprogramma in een goede en uitdagende leeromgeving. Tegelijk dienen scholen en docenten duidelijk te zijn over wat er van de leerlingen verwacht wordt en eisen te stellen. Wie een gymnasiumopleiding wil, kiest klassiek.
5. Curriculum: gezien de doelstellingen adviseert de Verkenningcommissie om het curriculum van de Klassieke Talen in te richten volgens de principes van de ‘onderdompeling in taal en cultuur’; dat houdt een kwantitatieve en kwalitatieve versterking in. De vakken Griekse Taal en Cultuur en Latijnse Taal en Cultuur vormen het kader voor een modernisering van het examenprogramma.
6. Examens: om examens te garanderen van hoog niveau die recht doen aan de doelstellingen van het vak adviseert de Verkenningcommissie het examenprogramma aan te passen; gezien de reacties van het veld kan de gewaardeerde opzet van het CE-programma (in examenauteur en genre) daarbij overeind blijven; op basis van de analyses in dit rapport en de reacties uit het veld adviseert de Verkenningcommissie om in het CE toetsing van een niet van tevoren klassikaal bestudeerde originele tekstpassage te continueren, maar de huidige toetsvorm te vervangen door een adequatere manier om taalbeheersing en tekstbegrip vast te stellen. Voorts adviseert de Verkenningcommissie opname van actualisatie en receptie in het CE. In het SE dienen alle doelstellingen te worden getoetst.

Het vervolg

De commissie adviseert de Staatssecretaris om in plaats van de vakken Grieks, Latijn en KCV twee nieuwe vakken in te richten: Griekse Taal en Cultuur en Latijnse Taal en Cultuur, met in de bovenbouw voor elk van beide een studielast van 760 uur. De omvang van de studielast valt te rechtvaardigen op grond van het profilerende karakter van deze vakken voor de gymnasiumopleiding, en van de integratie in deze vakken van KCV, dat als apart verplicht vak komt te vervallen.

Tevens adviseert zij de Staatssecretaris om een Vernieuwingscommissie in te stellen om voor deze vakken een nieuw examenprogramma te ontwikkelen op basis van de adviezen van de Verkenningcommissie. In de afgelopen twintig jaar zijn geregeld vergelijkbare adviezen gegeven die in theorie aansloten bij breed gedragen ideeën in het veld, maar in de praktijk vaak gebrekkig geïmplementeerd werden. Ook die adviezen hadden betrekking op de noodzaak en wenselijkheid van bredere doelstellingen dan alleen vertalen. Ze wezen verder op het belang van receptie en actualisatie en op de problematiek van de proefvertaling. Hoewel het huidige examenprogramma bij de invoering ervan in 1991 een duidelijke verbetering was, is een deel van de daarbij doorgevoerde verandering stilzwijgend teruggedraaid (receptie en actualisatie). Voorgestelde veranderingen met betrekking tot de toetsing van ongelezen tekst zijn nooit geïmplementeerd. Met het oog op deze voorgeschiedenis adviseert de Verkenningcommissie om in het vervolgtraject ditmaal speciaal aandacht te besteden aan implementatie- en verandermanagement. In de Vernieuwingscommissie dient expertise op dit terrein aanwezig te zijn. Het opstellen en bij de Staatssecretaris indienen van een agenda voor implementatie maakt deel uit van de taakstelling van de Vernieuwingscommissie.

1. Inleiding

De Griekse en Romeinse cultuur hebben een eigen plaats in de Nederlandse samenleving. Net als in andere Europese landen zijn onze geschiedenis en cultuur mede bepaald door de klassieke erfenis. Verwijzingen naar algemeen bekende klassieke gebeurtenissen, personen en gezegdes doorspekken nog altijd het publieke debat. Er verschijnt een onophoudelijke stroom aan vertalingen van klassieke auteurs, waarvoor duidelijk een markt aanwezig is, en elk jaar zijn er theaterproducties van klassieke tragedies. Vele Nederlanders nemen de moeite zelf kennis te gaan maken met de resten van de antieke cultuur in Griekenland en Italië.

De gymnasiumopleiding is de plaats waar het onderwijs in de Griekse en Latijnse taal en cultuur formeel gestalte krijgt, en daar constateert de commissie een paradox. Enerzijds bloeit de gymnasiumopleiding als een schoolvorm die onze intellectueel meest getalenteerde leerlingen de grootste uitdagingen kan bieden en is het aantal leerlingen dat examen in Grieks en/of Latijn doet de laatste jaren sterk gestegen. Maar anderzijds staat toch de positie van de vakken Grieks en Latijn veelvuldig ter discussie. Directe aanleiding tot die discussie zijn veelal de eindexamenresultaten en motivatieproblemen bij de leerlingen.

Voor de Staatssecretaris waren die laatste signalen aanleiding om een Verkenningscommissie in te stellen, met als opdracht een analyse te maken van de feitelijke situatie in het onderwijs in de Klassieke Talen en de maatschappelijke context daarvan, die situatie te beoordelen en aanbevelingen te doen voor de toekomst.¹

2. Werkwijze van de Verkenningcommissie² en structuur van het eindrapport

De Verkenningcommissie kon werken met een schat aan materiaal. De problemen rond de Klassieke Talen zijn zeer uitgebreid geïnventariseerd, waarbij vooral het SLO-Vakdossier van de hand van Mannus Goris uit 2007 vermelding verdient. Ook tal van bijdragen in het bulletin van de Vereniging Classici Nederland (VCN) getuigen van gedetailleerd inzicht in de problematiek en van de vele creatieve pogingen om onderdelen daarvan aan te pakken. De Verkenningcommissie heeft de analyses bestudeerd en besproken. Daarbij constateerde de commissie dat er een hobbel lag bij het stadium ná de inventarisatie: bestaande analyses waren niet gefocust op het aanbrengen van een hiërarchie in de problemen of op het samenbrengen van het materiaal op een hoger niveau. Daarom bleek het in de praktijk moeilijk om problemen anders dan per probleem aan te pakken. Criteria om te kiezen tussen oplossingsrichtingen ontbraken.

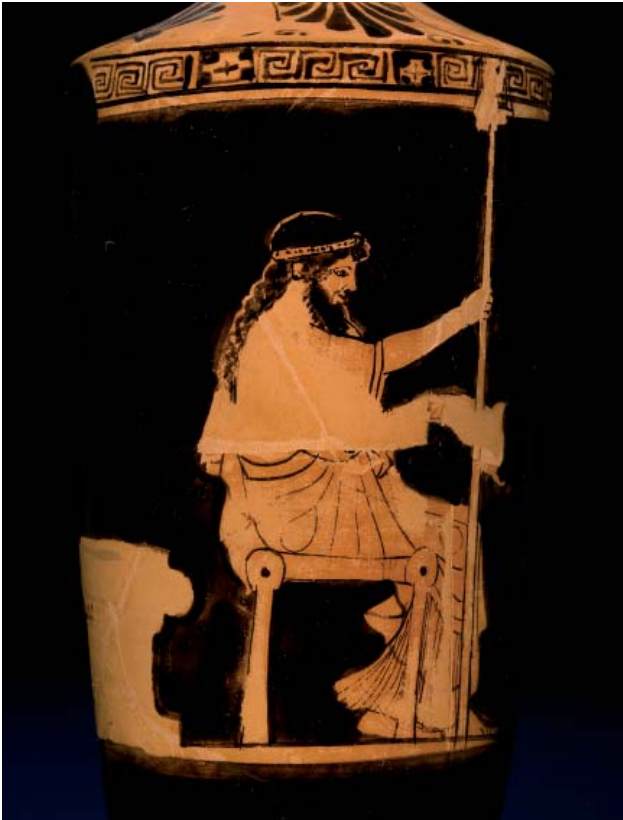
De volgende stap van de commissie was dan ook het besluit om aan de andere kant te beginnen: wat is eigenlijk de doelstelling van het onderwijs in de Klassieke Talen? Hoe verhoudt die zich tot de taken die de wet stelt aan het vwo? En, eveneens een vraag die de commissie bewust als vóórvraag heeft willen stellen en beantwoorden: hoe moet de verhouding gezien worden tussen taal en cultuur? De commissie heeft in deze principiële kwesties bewust stevige standpunten ingenomen. Zij voelde zich daarbij gesteund door voortschrijdend kritisch inzicht met betrekking tot de onderwijsontwikkelingen in de afgelopen periode, vooral toegespitst op de zwakke plekken in de tweede fase, en een terugkerend besef in de maatschappij dat het onderwijs gebaat kan zijn bij hogere eisen aan kennis, vaardigheden en attitudes. Steviger inzet op kwalitatief en kwantitatief goed onderwijs hoeft daarbij geenszins modernisering van de lesinhoud en didactiek in de weg te staan. Overigens realiseert de commissie zich terdege dat er altijd een zekere slingerbeweging zal zijn in het denken

over het voortgezet onderwijs tussen het ‘ontwikkelperspectief’ en het ‘prestatieperspectief’.³ De Klassieke Talen hebben bij beide uitgangspunten veel te bieden, maar een goede balans tussen deze uitgangspunten is noodzakelijk om de ambitieuze doelstellingen van de vakken te realiseren.

Op basis van haar discussies en standpunten over doelstellingen en de verhouding tussen taal en cultuur heeft de commissie vervolgens ordening aangebracht in de probleemanalyse en vastgesteld dat niets doen geen optie is. De volgende stap was het formuleren van een heldere visie op het onderwijs in de Klassieke Talen. Die visie heeft twee aspecten: het eerste heeft te maken met de rol van de Klassieke Talen voor de identiteit van het gymnasium en met de daaruit voortvloeiende attitude ten opzichte van die vakken. Het tweede aspect heeft te maken met de inhoud en organisatie van de vakken.

De bevindingen van de commissie zijn in de herfst van 2009 aan het veld voorgelegd in de vorm van een tussenrapport, dat ook in de media veel aandacht bleek te genereren. Op basis van de discussie met het veld heeft de commissie geconstateerd dat er, ondanks al het reeds voorhanden materiaal, in brede kring onvoldoende inzicht bestaat in de ernst van de problematiek met betrekking tot de eindexamens. Daarom besteedt dit eindrapport hieraan meer aandacht. Uit de raadpleging van het veld bleek verder dat er voldoende tot breed draagvlak bestaat voor de structuur van de aanpak van de commissie, voor de geformuleerde doelstellingen van het vak en voor de verhouding tussen taal en cultuur. De concrete uitwerking van de visie van de commissie stuitte op meer bezwaren en is in dit eindrapport dan ook zodanig aangepast dat het veld er gemakkelijker mee zou moeten kunnen werken zonder dat de uitgangspunten verloochend worden.⁴

In het vervolg van dit rapport bespreken we allereerst de doelstellingen van de Klassieke Talen in het vwo en de verhouding tussen taal en cultuur (hoofdstuk 3). Daarna volgt een diagnose van de problematiek geordend naar verschillende probleemvelden (hoofdstuk 4), waarna in hoofdstuk 5 apart wordt stilgestaan bij de problematiek van het eindexamen. Na een tussentijdse conclusie in hoofdstuk 6 presenteert de commissie haar visie en de consequenties daarvan in de hoofdstukken 7, 8 en 9. Het rapport eindigt met een serie aanbevelingen (hoofdstuk 10).



3. Doelstellingen van de Klassieke Talen in het vwo en verhouding taal en cultuur

3.1 wettelijk kader

Volgens het geldende wettelijk kader heeft het vwo als geheel tot doel bij te dragen tot de algemene maatschappelijke voorbereiding van de leerlingen en tot hun persoonlijke vorming;⁵ het moet voorbereiden op het Hoger Onderwijs in het algemeen en ook bijzondere voorbereiding (op specifieke vakken) bieden. Daarnaast plaatst de wet dit onderwijs in een pluriforme samenleving, mede als voorbereiding op actief burgerschap en sociale integratie en mede gericht op kennismaking met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.⁶

3.2 de bijdrage van de Klassieke Talen aan de doelstellingen van het vwo

De bijzondere bijdrage van de Klassieke Talen aan het vervullen van de doelstellingen van het vwo ligt op de volgende terreinen:

- bijdragen aan identiteit en zelfontplooiing;
- nadenken over de verhouding tussen individu en gemeenschap;
- reflecteren op de betekenis van burgerschap;
- nadenken over de Europese geschiedenis en de moderne tijd vanuit een historisch besef;
- reflectie op klassieke teksten;
- reflectie op de relatie tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur;
- zelfstandige oordeelsvorming.

Daarnaast bieden deze vakken een curriculum van academische vaardigheden: nauwkeurig lezen, precieze analyse, doorzettingsvermogen.

Wat de bijzondere voorbereiding op specifieke vakken betreft: het onderwijs in de Klassieke Talen richt zich in het bijzonder op de verwevenheid tussen taal en cultuur, en op het besef van taal als historisch object. Het leren van de talen Grieks en Latijn geeft de leerlingen een zeer directe toegang tot een groep teksten

die een grote rol hebben gespeeld in de ontwikkeling van onze cultuur. In de praktijk houdt dit in dat de docenten met hun leerlingen teksten lezen (zowel in het origineel als in vertaling).

3.3 visies op het belang van de Klassieke Talen door de jaren heen

De formulering van de commissie Sicking (1971) van de hoofd-doelstelling van het vak was de ‘confrontatie van het eigene en het vreemde’. Die paste toen in recente maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen. De oudheid was vanaf de Renaissance als bij uitstek ‘eigen’ beleefd, maar onder de invloed van het Franse structuralisme werd in de jaren 70 en 80 van de vorige eeuw met een nieuwe, antropologische blik naar de oudheid gekeken. Opeens was er veel oog voor ‘het vreemde’. Dat had ook te maken met maatschappelijke bewegingen: emancipatie van vrouwen en van minderheden (qua ras en seksuele geaardheid) opende de blik voor wat er *anders* was aan de antieke wereld, met zijn burgerschap alleen voor mannen en met zijn slavernij.

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 verschillende rollen? Hoe werkt groepsvorming en wat is de rol van het (groeps)verleden daarin? Hoe werkt culturele herinnering?

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 prima uit de voeten. De centrale opgave blijft: reflectie op het eigene en het vreemde. De unieke bijdrage van de Klassieke Talen in het vwo-curriculum is daarbij de volgende: mensen blijken niet gemakkelijk *in abstracto* over dit soort grote problemen te denken. We redeneren en argumenteren bij voor-

keur aan de hand van saillante voorbeelden: dus geen abstracte gedachten over vrijheid van meningsuiting, gewetensvrijheid en relatie tussen individu en staat, maar reflectie op het optreden van Antigone, van Socrates, van Cicero, en de overeenkomsten en verschillen tussen hun situatie en moderne contexten. De Klassieke Talen zijn in het vwo de 'hoeders' van de verhalen die de gemeenschappelijke voorraad aan voorbeelden leverden voor de West-Europese reflectie door de eeuwen heen op deze thema's. Die voorbeelden zijn inderdaad geschikt om reflectie op de grote thema's te dragen of te initiëren. Maar bovendien geldt dat als wij aan de hand van diezelfde voorbeelden reflecteren op deze thema's, wij ons denken in een Europese traditie plaatsen.

Het nieuwe belang van 'Europa' versterkt de relevantie van kennisnemen van de gezamenlijke voorgeschiedenis en van de cultuur die door alle Europese landen als de bakermat van de eigen beschaving wordt gezien. Het resultaat daarvan kan trouwens net zo goed een pro-Europees als een eurosceptisch standpunt opleveren. Behalve kennis van de gezamenlijke voorgeschiedenis van Europa, schuilt ook in het leren van vooral de taal Latijn een eenheidsscheppend element: het is een gedeelde ervaring van vele leerlingen in Europa die zich voorbereiden op een universitaire studie. Dat herkenningseffect valt met vertalingen niet te bewerkstelligen en mogelijk ook niet op enige andere manier.

De commissie sluit zich aan bij de ideeën van Derek Bok, president van Harvard University, die in zijn *presidential address* van 2007 het volgende over de *humanities* zei:

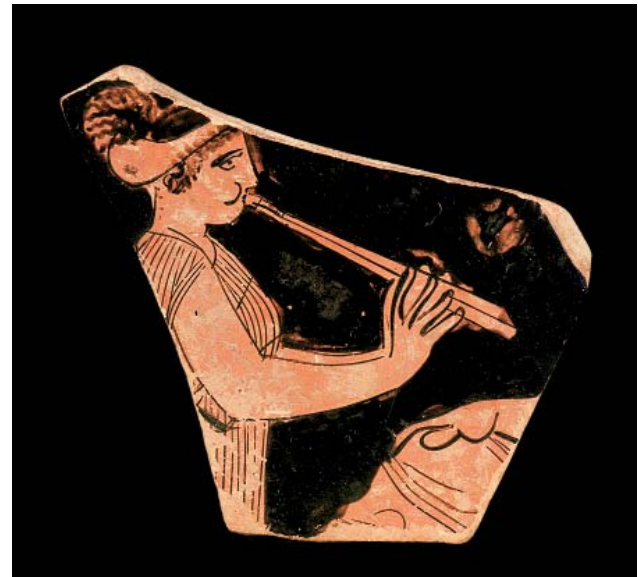
The new advances in sciences offer the possibility of prolonging human life, destroying human life, transforming human life artificially in ways that challenge the very meaning of what it is to be human. In the face of such prospects, the traditional focus of the humanities on questions of value, of meaning, of ethics, are more important than ever before. Such questions are extremely difficult. They do not lend themselves to testable theories or to empirically verified results. But they are no less essential if we are to make sense of the changes that science thrusts upon us and create a society in which we all can live fulfilling lives.⁷

Deze visie op het belang van de Geesteswetenschappen, van *cultivating humanity*, om met Martha Nussbaum te spreken,⁸ onderschrijft de commissie en ziet zij als de ultieme rationale van het onderwijs in de Klassieke Talen en antieke cultuur in de gymnasiumopleiding.

3.4 vertaling van de doelstellingen naar de onderwijspraktijk: eindtermen

In 1990 en 1991 is een aanpassing doorgevoerd in het centraal examen van de Klassieke Talen om recht te doen aan de algemeen onderschreven verbreding van de doelstellingen van het vak: van louter vertalen ging het vak ook de *betekenis* van de teksten omvatten, de culturele context en de receptie. Het examineren van (klassikaal) gelezen stof ging deel uitmaken van het CE. De in 1991 ingevoerde eindtermen zijn in 2007 veralgemeeniseerd tot de volgende vijf domeinen:⁹

- A. Reflectie op klassieke teksten.
- B. Reflectie op de relatie tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur.
- C. Zelfstandige oordeelsvorming.
- D. Oriëntatie op studie en beroep.
- E. Informatievaardigheden.



Volgens het examenprogramma van de vakken Grieks en Latijn moeten alle domeinen aan bod komen in het SE, domein A, B en C moeten terugkomen in het CE. Domein A omvat wat men vroeger onderscheidde in taalreflectie en tekstreflectie. Domein B correspondeert met cultuurreflectie.

3.5 doelstellingen en eindtermen herbevestigd

De in 3.2 genoemde doelstellingen van het vak en de bijbehorende eindtermen bestaan dus al twintig jaar, en blijktens de enquête die deel uitmaakte van de in het najaar van 2009 gehouden veldrapportage is er een breed draagvlak voor. Ook de Verkenningcommissie is van oordeel dat de in 1991 ingevoerde eindtermen van het onderwijs in de Klassieke Talen nog steeds een goede vertaling vormen van de maatschappelijke en academische doelstellingen die met dit onderwijs beoogd worden. In de enquête was de *weging* van de verschillende doelstellingen niet geëxpliciteerd. Uit de vele reacties en gevoerde gesprekken is echter naar voren gekomen hoezeer het leren van de talen en het lezen ('vertalen') van de teksten als de kernactiviteit van de lessen in de Klassieke Talen worden beschouwd. Deze opvatting van het veld laat zich goed verenigen met de in dit rapport geformuleerde visie van de commissie. Wat de commissie echter wil benadrukken is dat het curriculum zich niet tot het leren van de taal en het vertalen mag *beperken*.

3.6 discrepantie tussen theorie en praktijk

De vele onderwijsontwikkelingen van de afgelopen jaren en de steeds moeilijker condities waaronder het onderwijs gegeven moet worden, hebben ertoe geleid dat de wenselijke en breed gedragen doelstellingen geregeld uit het oog verloren zijn: algemeen wordt erkend dat de les- en toetspraktijk zich slechts richt op een beperkt deel van deze doelstellingen.¹⁰ Door de verwoede pogingen om het 'zelfstandig lezen' te realiseren en het niet of nauwelijks terugkomen van de domeinen B en C in het CE, heeft één (belangrijk) deel van het vak, de taalbeheersing, vrijwel al het andere in de praktijk van de klas (*teaching to the test*) verdrongen. Hoofdstuk 5 gaat hier uitvoerig op in. Bovendien werd (en wordt) een onevenredig groot gewicht toegekend aan wat men als enig mogelijke toetsvorm van deze vaardigheid beschouwde: het maken van een proefvertaling van een niet eerder bestudeerd tekstgedeelte.

Vooraf doordat men geen afstand kon nemen van deze toetsvorm werd het onmogelijk goed vast te stellen in hoeverre leerlingen in staat zijn om na vijf of zes jaar onderwijs in een klassieke taal een niet eerder gelezen tekst grammaticaal en inhoudelijk te *begrijpen* – een eindterm waarvan het belang in de visie van de commissie voorop staat, maar die inmiddels wel nadere explicitering nodig heeft. Opvallend en veelbetekenend is hierbij dat zelfstandig lezen, althans voor zover blijktend uit een proefvertaling, ook vóór 1990 al niet lukte.¹¹

3.7 verhouding taal en cultuur

Om de doelstellingen te kunnen realiseren, is het van belang een helder beeld te hebben van de relatie en de samenhang tussen het taaldeel en het cultuurdeel van het onderwijs in de Klassieke Talen. Deze discussie neemt al gauw abusievelijk de vorm aan van een *zero-sum game*: het lijkt dan alsof de tijd die er aan taal wordt besteed afgaat van de cultuur en andersom. Hoe makkelijk dat gebeurt werd nog eens bevestigd door de discussie in de media naar aanleiding van het verschijnen van het tussenrapport van de commissie, een discussie die inderdaad geheel volgens dit format van de *zero-sum game* verliep. Maar in feite bieden juist de Klassieke Talen een unieke kans om te demonstreren dat de studie van taal en cultuur hand in hand behoren te gaan en elkaar dan versterken: taal is natuurlijk een *onderdeel* van een cultuur. Bestudering van de taal en de in die taal geschreven teksten leidt tot een beter begrip van de cultuur als geheel (taal als entree voor de cultuur). Bestudering van de cultuur als geheel hoort de omgang met de teksten te vergemakkelijken (taal als aspect van een cultuur). In het vwo-curriculum is bovendien alleen bij de Klassieke Talen evident ook de taal zélf een historisch object:¹² deze dode talen laten zien dat elke taal, ook die van onszelf, in een bepaalde historische en culturele context thuishoort. Zo is het besef van de verwevenheid van taal en cultuur een belangrijk leerdoel, dat ook tot een bewustere omgang met de eigen taal zou moeten leiden. Naar het oordeel van de commissie geldt dit in principe zowel voor het onderwijs in de onderbouw als in de bovenbouw.

Verwevenheid van taal en cultuur: een voorbeeld

Het Latijnse *amicitia* vertalen we met 'vriendschap'. Maar onze moderne ideeën over 'vriendschap' bevatten aspecten die vreemd zijn aan *amicitia*, terwijl wij tegenwoordig de opportunistische politieke allianties die in het Latijn *amicitia* heten niet snel zonder meer als vriendschap zouden classificeren. Er is veel te zeggen voor het werken met vertalingen, omdat die het mogelijk maken langere teksten te lezen; maar met de oorspronkelijke tekst ernaast kan het begrip aanzienlijk verdiept worden, omdat duidelijk wordt dat *hetzelfde* Latijnse begrip in het Nederlands vaak *verschillende* vertalingen blijkt te behoeven, terwijl anderzijds er meerdere Latijnse alternatieven blijken te zijn die wij allemaal met bijvoorbeeld 'moed' of met 'woede' vertalen. Het feit dat vertalingen gedateerd raken wijst er bovendien op dat *hetzelfde* woord ook in verschillende periodes verschillend vertaald zal worden. Is er een verschil tussen de originele termen? En wat zegt dat dan over de interpretatie van de tekst en over de culturele context?

In de visie van de commissie verdienen taal en cultuur dus beide aandacht, en bij voorkeur in samenhang. Deze visie sluit geheel aan bij de beoogde doelen en eindtermen van het onderwijs in de Klassieke Talen. De problemen liggen vooral in de *praktische omzetting* van deze doelen in het curriculum (zie 3.6). Dit probleem is al vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw gesignaleerd, maar dat heeft tot op heden niet tot een systematische en fundamentele aanpak van het probleem geleid.

3.8 de doelstellingen: herbezinning

Commissie en veld lijken het eens over de centrale opgave van het onderwijs in de Klassieke Talen: reflectie op het eigene en het vreemde. Dit onderwijs richt zich er concreet op dat de leerling uiteindelijk in staat is blijk te geven van taalkennis, tekstbegrip, en reflectie op taal en tekst aan de hand van originele tekst. Tevens moet de leerling blijk geven van kennis van en inzicht in de culturele context waarin die tekst thuishoort, en in staat zijn relaties te leggen tussen de originele teksten en teksten uit latere perioden en tussen de problematiek van de teksten en die van onze contemporaine cultuur. Ook moet de leerling kennis

hebben van de antieke (niet-tekstuele) cultuur en de traditie en receptie daarvan in West-Europa, met speciale aandacht voor de relatie met de eigen tijd.

Bij het geïntegreerd aanbieden van taal en cultuur zoals dat de commissie voor ogen staat (zie 3.7) is het niet heel zinvol en ook niet doenlijk om de tijdsbesteding aan de afzonderlijke componenten uit te splitsen. Dat zullen we hier dan ook niet doen. Belangrijk is dat taal en cultuur *beide* duidelijk zichtbaar zijn als profielbepalende elementen van het onderwijs in de Klassieke Talen, waarbij de commissie zich terdege realiseert dat het leren van een taal een zeer substantiële tijdsinvestering vraagt. Bij de veldraadpleging werd ook duidelijk dat het veld weliswaar de integratie van taal en cultuur onderschrijft, maar relatief veel waarde toekent aan de omgang met de talen en de originele teksten. Dit zal zijn weerslag houden in de lespraktijk, maar mag niet ten koste gaan van het uitgangspunt. Het geheim van de blauwe broer vraagt om meer dan vertaling alleen. De grote ambities in breedte en diepte van de Klassieke Talen moeten vanzelfsprekend wel op realistische wijze afgezet worden tegen de praktische mogelijkheden: een succesvolle eindexamenkandidaat in de Klassieke Talen is geen volleerde classicus.

Ψ Het is noodzakelijk dat het veld opnieuw de eigen doelstellingen omarmt en daardoor ook het examenprogramma en de didactische (toets)praktijk kritisch herbezieet.

4. Diagnose van de problematiek

Ook naar de ervaringen van de beroepsgroep verloopt het uitwerken van de doelstellingen in de praktijk niet vlekkeloos. Zoals al opgemerkt, kon de Verkenningcommissie beschikken over al bestaande uitvoerige probleemanalyses. Vooral het Vakdossier (Goris, 2007) verdient hier vermelding en de commissie verwijst graag naar de uitputtende opsomming van problemen aldaar. Hier volgen de voornaamste probleemvelden, met telkens een korte bespreking en het vaststellen per veld van een kernprobleem of kernvraag.

1. De maatschappij
2. De scholen
3. De docent
4. De leerling
5. Het curriculum
6. Het examen

4.1 de maatschappij

Maatschappelijk gesproken doen zich twee fenomenen voor die aandacht verdienen. In de eerste plaats slagen de classici er kennelijk niet steeds in de maatschappelijke relevantie van hun vak duidelijk uit te leggen – een lot dat zij lijken te delen met de universitaire Geesteswetenschappen.¹³ Maar belangrijker is dat de maatschappelijke rol van het gymnasium veranderd is. Aan de ene kant groeien de zelfstandige gymnasia en is er een duidelijke behoefte aan een vwo+ -markt, waar leerlingen vroeg uitgedaagd worden en kunnen excelleren. Maar anderzijds dankt het gymnasium zijn populariteit ook en misschien vooral aan sociologische factoren.¹⁴ Het gymnasiumdiploma heeft en geeft status. Maar als dat ook zonder de Klassieke Talen zou kunnen, zou dat voor veel ouders wellicht ook prima zijn.

Kern: welke positie kunnen de gymnasiumopleiding en de Klassieke Talen innemen in de huidige maatschappij?

4.2 de scholen

Bij de scholen geldt dat de problemen op scholengemeenschappen en op zelfstandige gymnasia verschillend en soms tegengesteld zijn. Op zelfstandige gymnasia zijn de klassen groot en intellectueel heterogeen, terwijl op scholengemeenschappen soms jaarklassen worden samengevoegd om een redelijke groeps grootte te verkrijgen; ook dat leidt tot heterogeniteit. Op school worden leerlijnen en leerdoelen meestal *binnen* vakken en niet *tussen* vakken geformuleerd. Daarmee verliest men oog voor de complementariteit van kennis en vaardigheden die de verschillende vakken aan het vwo-diploma kunnen bijdragen. Op veel scholen met een gymnasiumopleiding ontbreekt wat het rapport Waslander-Barkmeijer-Holwerda (2009) ‘de kracht van de vanzelfsprekendheid’ heeft genoemd.¹⁵ Op scholen waar de Klassieke Talen een vak onder alle vakken zijn, een vak dat ook weggelaten kan worden uit het curriculum als geheel, is niet veel begrip voor de grotere hoeveelheid uren en inspanning die deze vakken kosten. Waar de Klassieke Talen gezien worden als een essentieel element van de gymnasiumopleiding en zodoende identiteitsbepalend zijn, is er een positieve correlatie met eind-examenresultaten, motivatie en inzet van ouders en leerlingen, de positie van het vak en het welbevinden van de docenten. Het veld acht inzetten op deze ‘vanzelfsprekendheid’ zeer wenselijk, maar vraagt zich af hoe die het beste gerealiseerd kan worden. Overigens lijkt er in de context van de ‘vanzelfsprekendheid’ ook een kans te liggen in verband met de algemene maatschappelijke trend om een leerklimaat te beogen dat meer waarde hecht aan de algemene academische vaardigheden van discipline, doorzettingsvermogen en precisie.

Kern: hoe kan vorm gegeven worden aan de vanzelfsprekendheid van de Klassieke Talen binnen de gymnasiumopleiding? Hoe kan een holistische visie op gymnasiale vorming gestalte krijgen?

4.3 de docent

Goed docentschap is een voorwaarde voor goed onderwijs in elk vak en dat geldt zeker ook voor de Klassieke Talen.¹⁶ Het docentenkorps van de classici is over het algemeen zeer betrokken en actief. In die zin liggen er bij de docenten eerder kansen dan bedreigingen. De commissie heeft veel materiaal gezien waaruit blijkt dat de docenten zich bewust zijn van de deelproblemen en tal van pogingen in het werk stellen om die zelf op te lossen, bijvoorbeeld door het maken van lesmateriaal. Uit de vele reacties uit het veld en uit gesprekken met de vakdidactici bleek echter dat er over de hele linie ook grote problemen zijn, die vragen om een aanpak die verder gaat dan incidentele en individuele initiatieven. Zo is er grote behoefte aan nascholing op het gebied van taaldidactiek, het werken met vertalingen en de geïntegreerde aanpak van taal en cultuur. De commissie is zich er zeer van bewust dat deze gemotiveerde beroepsgroep op dit punt een steun in de rug verdient.

Een belangrijk probleem is dat er *te weinig* docenten Klassieke Talen zijn en dat er dus relatief veel lessen ofwel niet gegeven kunnen worden, ofwel gegeven moeten worden door onbevoegde docenten. Dat probleem lijkt bij de Klassieke Talen zelfs nog klemmender dan bij de andere vakken. Bij een onderzoek uit 2009 bleek dat op 116 van de 202 geënquêteerde scholen (57%) niet alle docenten Latijn en/of Grieks bevoegd zijn.¹⁷ De meeste onbevoegd gegeven lessen hebben betrekking op Latijn. In de leerjaren 2 en 3 worden voor dat vak meer lessen door niet bevoegde leraren gegeven dan door bevoegde leraren: 59% niet bevoegd in leerjaar 2, 56% niet bevoegd in leerjaar 3. Gezien het grote aantal scholen dat bij het onderzoek betrokken was, kan worden aangenomen dat deze cijfers een goed beeld vormen van de landelijke situatie.

Een tweede punt is dat het momenteel beschikbare didactische arsenaal niet goed aansluit bij het realiseren van de doelstellingen van het vak zoals die in 3.2 en in 3.8 zijn geformuleerd en dat er dus ook steun nodig is bij het uitbreiden en verdiepen van didactische bekwaamheden.

Ten derde heeft de voortdurende afkalving van het aantal uren dat aan de universiteit ter beschikking is voor de vakinhoud ertoe

geleid dat veel beginnende docenten het vaktechnisch moeilijk hebben.¹⁸ Zij hebben minder tijd aan de talen besteed zonder dat dat ten goede kwam aan de bestudering van de cultuurvakken; ze hebben zelf nog steeds relatief weinig ervaring met zelfstandig lezen, maar worden geacht toch een curriculum met brede doelen en inzicht in verwevenheid van taal en cultuur te verzorgen. Dat de nadruk daardoor vaak vrij eenzijdig komt te liggen op het vertalen met de klas valt deze beginnende leraren niet kwalijk te nemen.

Kern: hoe kan het lerarentekort worden aangepakt? Hoe kan de didactische en vakinhoudelijke toerusting van docenten geoptimaliseerd worden?

4.4 de leerling

Vanzelfsprekend liggen er ook bij de leerlingen eerder kansen dan bedreigingen. Leerlingen die Klassieke Talen kiezen, behoren tot de academisch meest getalenteerden. Toch zijn ook hier moeilijkheden aan te wijzen, deels dusdanig van aard dat zij zich aan de invloed van een Verkenningscommissie onttrekken. Het zal dus zaak zijn aandacht te besteden aan die problemen waarop redelijkerwijs invloed kan worden uitgeoefend.

De leerlingen zitten vaak niet op het zelfstandige gymnasium vanwege de Klassieke Talen, en bij scholengemeenschappen is de kans op uitstroom na de onderbouw groot – het gemak waarmee dat gebeurt lijkt verband te houden met de motivatieproblemen waar veel leerlingen mee kampen. De vakken staan bekend als moeilijk en ze vereisen huiswerk. De doelstellingen van het vak zijn de leerlingen vaak onvoldoende duidelijk, en dat geldt ook voor de plaats van de vakken binnen de gymnasiale opleiding als geheel. Men lijkt vaak te wachten op het moment dat men de vakken kan laten vallen. Alternatieven als de ‘Groningenroute’¹⁹, evenals allerlei compensatiemechanismen, resulteren bij een te groot aantal leerlingen in minimale inspanningen bij de Klassieke Talen; in elk geval gedurende enige jaren hebben die vooral bij Latijn geleid tot een groep extreem laag scorende eindexamenkandidaten met een onevenredig grote (negatieve) invloed op gemiddelden en slagingspercentages (zie ook 5.4.3 hieronder). De veranderde situatie in het (primaire) onderwijs maakt bovendien dat veel elementaire kennis, bijvoorbeeld over grammatica, niet is aangelegd. Ook dit kan leiden tot een gebrek aan motivatie.

Er is mogelijk ook sprake van cultuur- en attitudeveranderingen onder jongeren. Met betrekking tot de leerling geldt eveneens dat de omslag van de maatschappelijke opinie over het gewenste leerklimate kansen biedt: dat klimaat laat meer ruimte voor de algemene academische eisen die de Klassieke Talen stellen.

Kern: hoe kan de vicieuze cirkel van demotivatie en kennisgebrek bij de leerlingen worden doorbroken?

4.5 het curriculum

Hoewel er heel veel tijd en moeite wordt gestoken in het vervaardigen van leermiddelen en examenbundels, zijn er in het gestalte geven aan de vakinhoud duidelijke spanningen. Die hebben te maken met onheldere posities over de relatie tussen het taal- en cultuuronderwijs (waarbij KCV zich in toenemende mate inhoudelijk en organisatorisch lijkt te hebben losgezongen van het taalonderwijs); de taalvaardigheid; het *Bildungs*ideaal; het doel van het vak en de vraag ‘wat is eigenlijk een gymnasium?’. Een heldere stellingname ten aanzien van deze punten moet duidelijkheid geven over de inhoud van het vak en hoe we er in de praktijk ook daadwerkelijk gestalte aan geven. Over het probleem van het omzetten van de doelstellingen in de praktijk is al in 3.6 gesproken. Een meer specifiek en al veel langer bestaand probleem is de kloof tussen taalverwerving en het ontwikkelen van leesvaardigheid. De investering in de taalverwerving in de onderbouw heeft onvoldoende rendement bij de lectuur in de bovenbouw.

Kern: hoe moet het curriculum er uitzien, gegeven de doelstellingen van het vak?

4.6 het examen

Met uitzondering van 2010 viel de afgelopen jaren, ook bij een hoge N-term, een groot percentage onvoldoendes bij het CE Latijn.²⁰ De slechte resultaten van de afgelopen jaren werken uiteraard demotiverend en hebben een negatieve invloed op de vakkeuze door leerlingen die bijvoorbeeld moeten inloten voor de studie geneeskunde en een hoog gemiddelde nodig hebben. Voor Grieks gelden deze problemen overigens niet of minder, wat deels verklaard kan worden door het feit dat Latijn veelal de *default*-keuze is; bij Grieks zijn er kleinere en naar de algemene overtuiging van het docentenkorps ook gemotiveerdere groepen.

Het huidige CE als geheel is technisch gezien een betrouwbaar examen, in die zin dat sterkere leerlingen hoger scoren en zwakkere leerlingen laag. De vernieuwingen van 1990/1 hebben bovendien geleid tot interessantere examens, doordat de leerlingen sindsdien naast een proefvertaling ook vragen krijgen over behoorlijk lange passages uit klassikaal bestudeerde originele teksten en teksten in vertaling. Dat neemt niet weg dat belangrijke leerdoelen van zelfstandige oordeelsvorming, cultuurreflectie, receptie en actualisering onvoldoende gereflecteerd worden in het huidige CE, en dat het CE op dit moment geen toetsvorm bevat die leerlingen op adequate wijze en in overeenstemming met de doelstellingen laat demonstreren hoe zij omgaan met een ongeziene originele tekst.

Een bijkomend probleem is dat niet alleen in het CE maar, waarschijnlijk deels als gevolg van de aard van het CE, ook in het SE het soort van tekstbegrip dat getoetst wordt niet optimaal de wenselijke doelstellingen van het vak weerspiegelt.²¹ Dus ook in het SE zijn de wenselijke doelen te weinig zichtbaar.

Al met al zijn, over een langere tijd gemeten, de examenresultaten niet goed en is tegelijk het examen mogelijk niet (op de juiste punten) uitdagend genoeg of voldoende representatief voor de doelstellingen van het vak. Het test niet per se het juiste, maar drukt anderzijds wel een stempel op de invulling van het curriculum in de praktijk.

Kern: hoe kunnen examens, exameneisen en examenresultaten optimaal in overeenstemming worden gebracht met de rol en doelstellingen van het vak in de maatschappij en het vwo?

4.7 focus van dit rapport

Sommige van de hierboven beschreven problemen lenen zich minder voor aanpak via een Verkenningcommissie Klassieke Talen dan andere. Algemene sociologische ontwikkelingen ontrokken zich aan de invloedssfeer van een Verkenningcommissie. De commissie heeft ervoor gekozen om zich te concentreren op hoofdlijnen en op problemen die in samenhang vakspecifiek aan te pakken lijken. Zaken als het lerarentekort, inclusief de vraag naar alternatieve lesbevoegdheden of beroepsregisters voor

leraren, zijn niet specifiek voor de Klassieke Talen, maar lenen zich soms wel voor een specifieke oplossing en zullen in dat geval dan ook terugkeren in het vervolg van dit rapport. De problematiek van het eindexamen en de examenresultaten is daarentegen grotendeels vakspecifiek en gezien de complexiteit ervan zal het volgende hoofdstuk apart aandacht hieraan schenken.

5. Wat is er mis met de eindexamenresultaten?

5.1 het centraal examen

Het eindexamencijfer komt tot stand door het gemiddelde van schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) te nemen. Het centraal examen bestaat de laatste jaren uit twee delen: 50% van het cijfer kan verdiend worden met het beantwoorden van vragen over van tevoren bestudeerde teksten van de examenauteur en bijbehorende schaduwauteur; 50% wordt bepaald door de proefvertaling, een niet van tevoren geziene passage uit het oeuvre van de examenauteur (of een auteur uit hetzelfde genre) die zo nauwkeurig mogelijk in het Nederlands moet worden omgezet. Deze tekst is voorzien van een korte inleiding en enige aantekeningen. Het gaat om een passage van circa 120 woorden. Figuur 1 bevat de gemiddelde eindexamenresultaten van het vak Latijn van de afgelopen 9 jaar.

5.2 de rol van de proefvertaling

De problemen met de eindexamencijfers spitsen zich toe op het CE bij Latijn.²² Tussen 2005 en 2009 ligt het percentage onvoldoendes tussen de 37 en 46%: een onacceptabel percentage. De *gemiddelde* cijfers van 2006, 2007 en 2008 liggen onder de 6 (zie Figuur 1).

Op het cijfer van het CE wordt een correctiefactor toegepast, de zogenaamde 'N-term'. De basiswaarde van N is 1. Dat wil zeggen dat de leerlingen voor alle vragen samen maximaal 9 van de 10 punten kunnen halen, waarbij N=1 wordt opgeteld om tot het eindcijfer van het CE te komen.²³ Als de moeilijkheidsgraad

van het examen te hoog blijkt (en de behaalde cijfers dus in vergelijking met andere jaren met vergelijkbare examenopgaven te laag), dan gaat de N-term omhoog; als de moeilijkheidsgraad te laag blijkt, gaat ook de N-term omlaag. In de jaren 2006, 2007 en 2008 is het gemiddelde resultaat tot stand gekomen door een N-term van 1.7 of 1.8; globaal gesproken komt dat erop neer dat 0.7 of 0.8 cijferpunt bij de feitelijk gescoorde punten van iedere leerling werd opgeteld.²⁴ Desalniettemin liggen de cijfers voor het CE in deze jaren gemiddeld onder de 6. Een kleine zeventuizend leerlingen kwamen dus *gemiddeld* tot een fikse onvoldoende, na vijf of zes jaar onderwijs in het Latijn.²⁵

Van belang voor de normering van de eindexamens is voorts de notie van het 'referentie-examen': om rechtsongelijkheid te voorkomen is het van belang dat het CE een van jaar tot jaar *vergelijkbare* moeilijkheidsgraad heeft. Men gaat ervan uit dat de populatie van leerlingen niet opeens veel beter of slechter gaat scoren. Dat betekent dat het percentage onvoldoendes geen grote schommelingen mag vertonen tussen vergelijkbare examens. Het CE van 2009 ging over Ovidius. Het referentie-examen was het Ovidius-examen van 2005. De percentages onvoldoendes zijn met respectievelijk 37% en 39% vergelijkbaar. Maar om dat te bewerkstelligen moest de N-term in 2009 op 1 worden gesteld, waar die in 2005 nog 1.7 was. Voor een herijking van de resultaten moet een aanleiding zijn op *populativeniveau*. Tussen 2004 en 2005 zag het CvE aanleiding om de normering strenger te maken. Ook tussen 2009 en 2010 is een cesuur zichtbaar. Wij komen daarop terug in 5.7.

Figuur 1 Examenresultaten Latijn (CE) 2010-2002²⁶

	2010 Cicero	2009 Ovid.	2008 Seneca	2007 Verg.	2006 Livius	2005 Ovid.	2004 Cicero	2003 Livius	2002 Ovid.
gem. cijfer	6.4	6	5.8	5.9	5.7	6	6.5	6.1	6.5
% onv.	29%	37%	41%	39%	46%	39%	26%	33%	28%
N-term	0.9	1	1.7	1.7	1.8	1.7	1.5	1.5	1.1

Figuur 2 Examenresultaten Latijn (CE) 2010-2002: de proefvertaling²⁷

	2010 Cicero	2009 Ovid.	2008 Seneca	2007 Verg.	2006 Livius	2005 Ovid.	2004 Cicero	2003 Livius	2002 Ovid.
gem. cijfer	6.4	6	5.8	5.9	5.7	6	6.5	6.1	6.5
gem. cijfer vragen	6.9	7	7.1	6.8	6.4	6.6	6.7	6.9	7.0
gem. cijfer proef- vertaling	5.8 ²⁸	5.1	4.4	5.1	5.1	5.4	6.3	5.4	6.0
verschil vragen- proefvertaling ²⁹	1.2	2.0	2.7	1.7	1.3	1.2	0.5	1.5	1.0

Zoals uit Figuur 2 blijkt, is het speciaal de proefvertaling die hier het probleem vormt (zie 5.7 voor een bespreking van de resultaten van 2010). De leerlingen blijken massaal grote problemen te hebben met het zelfstandig vertalen van een onbekende passage.

Dit is geen nieuws: het Vakdossier documenteert de slechte resultaten uitvoerig en laat bovendien zien dat deze problemen niet pas begonnen met de invoering van de tweede fase, zij het dat de tweede fase de moeilijkheden wel vergroot heeft.³⁰ In feite zijn er al zorgen over de proefvertaling vanaf de invoering van de Mammoetwet in 1968, toen het uren aantal voor de Klassieke Talen voor de eerste maal fors werd gereduceerd. De commissie WEKT adviseerde in 1985 met goede redenen de proefvertaling uit het CE te halen, maar stuitte op groot verzet.³¹ In 1996 schrijft de hoogleraar Sicking dat de discussie over de proefvertaling op dat moment al dertig jaar gaande is.³² Ook de huidige docenten weten maar al te goed wat er aan de hand is. In 2003 wijst een enquête uit dat op 72% van de scholen (blijkens de antwoorden van de docenten) het zelfstandig vertalen van teksten voor de helft of meer van de leerlingen te moeilijk is.³³ Inderdaad blijkt dit overduidelijk uit de examenresultaten. Overigens doen Cito en het College van Examens (CvE, voorheen CEVO) op verdienstelijke wijze moeite om relatief eenvoudige (maar daardoor ook niet zeer representatieve) passages uit de examenauteurs te kiezen. In 5.5 en 5.6 zullen we zien dat het probleem in de toetsvorm zelf zit.

5.3 de resultaten van de proefvertaling gecamoufleerd

De zeer slechte resultaten van speciaal de proefvertaling worden op drie manieren verhuuld:

1. Binnen het CE zelf wordt het slechte proefvertalingcijfer gecompenseerd door het steevast beter gemaakte onderdeel vragen.³⁴
2. Het dan nog steeds gemiddeld onvoldoende resultaat kan worden gecompenseerd door een hoge correctiefactor. In 2006, 2007 en 2008 kwam men zelfs daarmee nog maar aan een gemiddelde van 5.7-5.9 (met rond de 40% onvoldoendes).
3. De zwakke vertaling wordt ook nog gemaskeerd door compensatie met het cijfer van het schoolexamen. Veel scholen vertonen een aanzienlijk verschil tussen de cijfers van het CE en het SE. Bij 25% van alle scholen wijken het CE- en SE-cijfer meer dan 0.5 van elkaar af. Dit is geen goed signaal.³⁵

Door al deze compensatorische mechanismen kwam het gemiddelde landelijke eindcijfer Latijn in 2008 toch nog op 6.26 uit (CE gemiddeld 5.8 met 40% onvoldoendes).³⁶ Ten slotte moet worden opgemerkt dat vanaf schooljaar 2009-2010 de totale eindcijfers voor de Klassieke Talen niet meer goed vergelijkbaar zijn. Het eindcijfer van KCV (dat afgesloten wordt in de vierde of vijfde klas) mag meegewogen worden bij het Algemene Deel (het zogenaamde ‘combinatiecijfer’), maar ook verdisconteerd worden in het gemiddelde van de Klassieke Talen. De scholen maken hierin hun eigen keuze. Aan te nemen valt dat het KCV-cijfer, voor zover meegeteld bij de Klassieke Talen, nog een vierde compensatiemechanisme zal vormen.³⁷

Figuur 3 Resultaten CE Latijn scholengemeenschappen en zelfstandige gymnasia 2010-2005³⁸

	2010 s.g.	2010 gymn.	2009 s.g.	2009 gymn.	2008 s.g.	2008 gymn.	2007 s.g.	2007 gymn.	2006 s.g.	2006 gymn.	2005 s.g.	2005 gymn.
Gem. cijfer	6.4	6.4	6	6.2	5.8	5.6	5.9	6	5.8	5.8	6	6
% Onv.	29%	29%	37%	36%	40%	45%	39%	35%	46%	45%	40%	36%

5.4 misvattingen en realiteit

Uit de reacties aan de commissie blijkt dat er verschillende onjuiste opvattingen circuleren die aannemelijk moeten maken dat deze slechte resultaten in feite geen probleem zijn.

5.4.1 scholengemeenschap of zelfstandig gymnasium?

Scholengemeenschappen denken veelal dat de slechte resultaten te wijten zijn aan de zelfstandige gymnasia en andersom. Geen van beide aannames is waar, zoals we kunnen zien in Figuur 3.

De uitslagen ontlopen elkaar niet veel: in het ene jaar scoren de scholengemeenschappen wat beter en in het andere jaar de zelfstandige gymnasia. In beide gevallen scoort ongeveer een derde van de scholen gemiddeld onvoldoende. Het probleem wordt dus door het gehele veld gedeeld, hoewel er bij verschillende scholen verschillende oorzaken aan ten grondslag kunnen liggen.

5.4.2 selectie van leerlingen?

Een tweede misvatting is dat de forse toename van de leerlingen die een gymnasiumopleiding volgen het gevolg is van gebrekkige selectie van leerlingen: er zouden te veel leerlingen worden toegelaten (en tot het eindexamen gebracht) die dit schooltype in feite niet aankunnen.

Inderdaad is het aantal eindexamenkandidaten bij de Klassieke Talen sterk toegenomen, vooral bij Latijn (zie Figuur 4). In vijf jaar tijd is er bij Latijn een toename geweest van ruim 20% (van 6038 naar 7333); bij Grieks van ruim 16% (van 2239 naar 2616).

Figuur 4 Aantallen eindexamenkandidaten Grieks/Latijn³⁹

Jaar:	2010	2009	2008	2007	2006
Grieks	2616	2578	2613	2585	2239
Latijn	7333	6967	6598	6323	6038

Maar in feite blijken gymnasiumopleidingen nog steeds de sterkste leerlingen aan te trekken. Uit cijfers van de Inspectie blijkt dat leerlingen van de gymnasiumopleidingen (dit geldt gelijkelijk voor zelfstandige gymnasia en scholengemeenschappen) gemiddeld 0.3 tot ruim 0.6 cijferpunt hoger scoren voor de andere schoolvakken dan de overige vwo-leerlingen. In Figuur 5 zijn bij wijze van voorbeeld de cijfers opgenomen voor Nederlands, Engels en Wiskunde B1.

Figuur 5 Eindcijfers gymnasiumopleiding vergeleken met overig vwo 2008⁴⁰

	Nederlands	Engels	Wisk B1	Latijn
zelfst. gymnasium	6.94	7.11	6.73	6.23
gymnasiale afdeling	6.98	7.11	6.77	6.32
gemiddeld gymnasium	6.96	7.11	6.74	6.25⁴¹
overig vwo	6.57	6.50	6.30	
verschil	0.39	0.61	0.44	

De conclusie moet zijn dat het probleem van de slechte CE-resultaten Latijn niet aan de leerlingenpopulatie ligt.

5.4.3 zeer laag scorenden

Een derde veel gehoorde verklaring, veelal gebruikt als argument om niets aan de examens te veranderen, is de volgende: bij de examens Latijn zou er een groep zijn van ongeveer 10% van de eindexamenkandidaten die extreem laag scoren en die kennelijk niet de moeite hebben genomen het examen serieus te maken.

Die zouden het gemiddelde cijfer en het percentage onvoldoendes vertekenen. Zonder die groep zou Latijn scores hebben die vergelijkbaar zijn met Grieks of met andere schoolvakken.

Deze redenering houdt evenwel geen stand. Inderdaad is deze groep een aantal jaren zichtbaar geweest, tussen 2005 en 2008. Maar in 2009 was er geen statistisch significante groep van extreem laag scorenden; desondanks was er ook in dat jaar slechts een gemiddelde van 6 en een percentage onvoldoendes van 37%.⁴² In 2010 was er evenmin zo'n groep. De laag scorenden kunnen dus niet de gehele verklaring zijn. En zelfs als er zo'n groep laag scorenden zichtbaar is, dan is dat een probleem dat zich alleen bij Latijn voordoet: bij andere vakken weten deze leerlingen kennelijk wel een normale, of een normaal-slechte score te halen. Het feit dat aan deze slechte cijfers ongetwijfeld weer een andere problematiek ten grondslag ligt dan aan sommige andere slechte cijfers bij Latijn doet niets af aan het feit dat het specifiek Latijn betreft en dat het dus tot de verantwoordelijkheid van het veld behoort om te trachten er iets aan te doen. Slechte resultaten komen nu eenmaal zowel voor bij leerlingen die niet *willen* als bij leerlingen die niet *kunnen*. Een slechte score op het CE kan een symptoom zijn van verschillende onderliggende problemen, die geen van alle genegeerd mogen worden.

5.4.4 *er is wel een probleem, maar niet bij ons*

De commissie heeft verschillende malen te horen gekregen dat individuele scholen en docenten zich niet herkennen in deze problematiek. Bij deze scholen behalen de leerlingen gemiddeld een voldoende voor het CE en de proefvertaling wordt redelijk gemaakt.

Inderdaad is het een feit dat de verschillen tussen scholen onderling zeer groot zijn.⁴³ Er zijn scholen, zowel scholengemeenschappen als zelfstandige gymnasia, die het consistent goed doen. Maar dat neemt niet weg dat de problemen inmiddels zo lang aanhouden en een zo groot deel van het veld betreffen, dat niemand zich meer kan permitteren om de andere kant uit te kijken. Wel is vanzelfsprekend van belang om te inventariseren hoe de betere resultaten tot stand zijn gekomen, zodat van de

good practices geleerd kan worden. Hierbij moet wel bedacht worden dat niet alle didactische methoden die leiden tot een voldoende voor het CE automatisch als *good practice* kunnen worden aangemerkt. Soms leiden zij bijvoorbeeld tot een sterk fragmentariserende omgang met teksten, die aanvaardbare vertalingen opleveren, maar niet noodzakelijkerwijs tekstbegrip. Zij bereiden de leerlingen dus specifiek voor op het proefvertalen, maar doen daarmee niet automatisch recht aan de doelstellingen van het vak. De dramatische terugloop in uren ten gevolge van de tweede fase, waarover later meer, heeft niet voldoende geleid tot aanpassingen in de didactiek en de feitelijke omgang met de Klassieke Talen in de klas. In het Vakdossier wordt opgemerkt dat 73.1% van de vaksecties van mening is dat in de tweede fase weinig gelegenheid is om aandacht aan de inhoud van de teksten te besteden.⁴⁴ Alle aandacht gaat in de les dus uit naar het vertalen. Maar de eindexamenresultaten suggereren dat juist daar over het algemeen te weinig kwaliteit wordt geleverd, als de proefvertaling daarvoor althans de juiste maatstaf zou zijn. Daarmee raken wij aan een dieper liggend probleem: dat van de mogelijke mismatch tussen de doelstellingen van het vak en de gekozen toetsvorm.

5.5 vertalen, proefvertalen en de symbolische waarde van de proefvertaling

Ondanks het feit dat de cijfers al jaren op tafel liggen, dat rapport na rapport op dezelfde problematiek en dezelfde diagnose wijst,⁴⁵ en dat de docenten zeer goed weten dat er een probleem is, zijn pogingen om iets te doen aan de toetsvorm proefvertaling in het CE altijd op geharnast verzet gestuit. Dat verzet komt voort uit de breed (ook door de Verkenningcommissie) gedeelde overtuiging dat vertalen tot de *core-business* van de Klassieke Talen behoort. Maar de koppeling tussen die overtuiging en de noodzaak van de proefvertaling in het CE is gebaseerd op een misverstand. Dat misverstand lijkt samen te hangen met een begripsverwarring van 'vertalen' en 'proefvertalen': de termen worden in de wandelgangen zonder onderscheid gebruikt, maar in de context van dit rapport is het van belang ze helder uit elkaar te houden. Een tweede bron van verwarring is de symbolische waarde van de proefvertaling.

5.5.1 vertalen

Inderdaad is het een wezenlijk kenmerk van de Klassieke Talen dat originele teksten centraal staan in de lespraktijk. De leerlingen moeten de talen leren om in staat te zijn die teksten in hun oorspronkelijke taal te lezen en te begrijpen. ‘Vertalen’ is de vaardigheid om een (Griekse of Latijnse) tekst om te zetten in begrijpelijk Nederlands en daarmee op basis van de tekst kennis op te doen over de taal en de inhoud van die tekst. In de praktijk van de klas komt dit erop neer dat de docenten met hun leerlingen de tekst lezen, of dat leerlingen, begeleid door hun docent, samen de tekst lezen. De docent biedt hulp en stuurt bij. Zoals bleek uit de gesprekken die de Verkenningcommissie gevoerd heeft, wordt ‘vertalen’ (in deze zin van ‘samen lezen’) als activiteit niet alleen door docenten, maar ook door leerlingen hogelijk gewaardeerd en er is ook op inhoudelijke gronden alle aanleiding om ermee door te gaan. Maar dat is iets anders dan *zelfstandig* lezen. De hoeveelheid tijd die aan het gezamenlijk ‘vertalen’ (lezen) besteed kan worden is onder de huidige condities noodzakelijkerwijs beperkt en in die tijd moeten ook nog andere doelstellingen gerealiseerd worden. ‘Vertalen’ wil dus wel zeggen dat de leerling training krijgt die uiteindelijk zou kunnen leiden tot het vermogen om geheel zelfstandig originele teksten te lezen, maar ‘(geheel) zelfstandig teksten lezen’ is niet wat er werkelijk in de klas gebeurt. Het doel wordt dan ook niet gerealiseerd tijdens de gymnasiumopleiding, is in feite sinds de Mammoetwet niet meer in deze vorm gerealiseerd, en behoeft ook niet gerealiseerd te worden.

5.5.2 proefvertalen

‘Proefvertalen’ is iets anders dan ‘vertalen’: ‘proefvertalen’ is een toetsvorm, één van de manieren om te laten zien of een leerling geheel zelfstandig een tekst grammaticaal en – idealiter – inhoudelijk aankan. De leerling mag daarbij een woordenboek gebruiken, maar kan niet zijn of haar toevlucht zoeken bij andere hulpmiddelen (die een professionele classicus gewoonlijk wél zal gebruiken: commentaren, vertalingen, grammatica’s). Het is bovendien een heel specifieke toetsvorm: het is mogelijk een technisch acceptabele proefvertaling af te leveren zonder de tekst begrepen te hebben, en het is mogelijk een tekst begrepen te hebben (blijkend uit bijvoorbeeld een parafraze) zonder dat de proefvertaling technisch zodanig is uitgevoerd dat het een voldoende oplevert. Ook dit is een aspect van ‘het geheim van de

blauwe broer’.⁴⁶ Bij proefvertalen is een fout snel gemaakt en hij kan niet meer gecorrigeerd worden. Een kleine misvatting aan het begin van een proefvertaling kan de leerling dusdanig op het verkeerde been zetten dat de hele toets mislukt.

Proefvertalen is een geschikte toetsvorm in de onderbouw, wanneer de teksten nog simpel zijn. In de bovenbouw is de toetsvorm eveneens denkbaar, maar alleen onder specifieke condities die de inherente zwakten van de toetsvorm ondervangen: de docent dient zeker te weten dat de beoogde proefvertaling zo nauw aansluit bij hetgeen in de klas is behandeld dat de vertaalopdracht met behulp van annotaties en andere hulpmiddelen (woordenboek) uitvoerbaar is. Idealiter combineert de docent de proefvertaling met vragen en andere opdrachten: dat geeft de mogelijkheid om te differentiëren tussen grammaticale beheersing, tekstbegrip en echte vertaalvaardigheid, waarbij ook de kwaliteit van het Nederlandse product een rol speelt. Ook bij het eindexamenprogramma kan de proefvertaling een rol spelen, maar niet bij het CE: het is een illusie te denken dat een leerling werkelijk zelfstandig Cicero kan lezen op basis van de weinige bladzijde originele tekst die het eindexamenpensum vormen, en het ontbreken van elke vorm van toelichting op de geproduceerde vertaling maakt dat het onderscheid tussen grammaticale beheersing, tekstbegrip en vertaalvaardigheid bij de beoordeling niet gemaakt kan worden. In het SE zou gedacht kunnen worden aan een mondelinge toetsing van de proefvertaling, die aan deze problemen tegemoet komt: de leerling krijgt dan een niet eerder behandeld tekstgedeelte voorgelegd, krijgt tijd om de tekst te bestuderen, waarop de toets mondeling wordt afgenomen.

Overigens is het van belang zich te realiseren dat voor de Mammoetwet er geen CE bestond: de vertaaltoetsen werden in die tijd dus *altijd* afgenomen door de eigen leraar, die wist wat hij of zij met zijn/haar leerlingen gelezen en bestudeerd had. Voor zover het examen mondeling werd afgenomen, kon de docent ook enige sturing geven. Objectiviteit werd bewaakt door de aanwezigheid van een gecommiteerde. Proefvertalen was toen een toetsvorm die geheel correspondeerde met de veel beperktere, uitsluitend op vertalen gerichte doelstellingen van het vak uit die tijd; dezelfde toetsvorm werd ook bij de moderne vreemde talen gebruikt. Ons proefvertalen is in feite een fossiel en de cultstatus ervan heeft veel te maken met nostalgie.

“In mijn gymnasiumtijd hadden we zes dagen per week school, ook op zaterdag, en elke dag vertaalden we in de klas. Je deed nooit iets anders dan vertalen, ik kan me geen lessen herinneren over cultuur en ook over de inhoud van de teksten werd eigenlijk niet gepraat. Ja, één keer zijn we naar het theater geweest, naar de Iphigeneia in Aulis van Euripides, maar we hebben dat stuk niet voor- of nabesproken in de klas. Daar was geen tijd voor. Er werd trouwens niet alleen bij Latijn en Grieks vertaald: ook bij de moderne vreemde talen stond het vertalen centraal. Toen ik van school kwam sprak ik geen woord Frans, maar ik kon wel behoorlijk complex Frans proza vertalen.”

Kees Schuyt (1943), socioloog, jurist, voormalig columnist van de Volkskrant en sinds 2005 lid van de Raad van State

5.5.3 de symbolische waarde van de proefvertaling

In feite is een proefvertaling dus niets anders dan een bepaald *type toets*, één van de manieren om de taalvaardigheid en de omgang met originele tekst te toetsen. Deze toetsvorm heeft een zware symboolwaarde gekregen als ‘meesterproef’, een status die de feitelijke inzet van de discussie ten tijde van de veldraadpleging vertroebelde. De Verkenningcommissie hecht er dan ook aan om duidelijk te maken dat over de *onderliggende waarden* geen onenigheid bestaat. De proefvertaling wordt in het debat ten eerste gezien als symbool voor de centrale rol van de talen Grieks en Latijn en het belang van de originele teksten in het onderwijs. Ten tweede staat zij symbool voor het vermogen van de leerling om ‘zelfstandig’ Griekse en Latijnse teksten te kunnen verwerken. En ten slotte staat zij symbool voor de klassieke *Bildung tout court*. Over waarde en wenselijkheid van al deze drie aspecten bestaat er geen verschil van inzicht tussen de Verkenningcommissie en het veld of het grotere publiek: ook de Verkenningcommissie ziet een centrale rol voor de talen Grieks en Latijn en hecht aan de studie van originele teksten; ook de Verkenningcommissie wil dat de leerlingen in staat zijn om zelfstandig om te gaan met Griekse en Latijnse teksten, onder gebruikmaking van dezelfde hulpmiddelen die ook een professionele classicus gebruikt. Ten slotte hecht de Verkenningcom-

missie aan *Bildung* als doel van het onderwijs in de Klassieke Talen. De Verkenningcommissie houdt evenwel staande dat met het invoeren van alternatieve toetsvormen over hetzelfde materiaal aan deze waarden meer recht zal worden gedaan dan thans het geval is.

Een toets over een niet eerder klassikaal bestudeerd tekstgedeelte dient deel te blijven uitmaken van het eindexamen. Maar uit een proefvertaling kan vaak niet worden afgelezen wat de examinator wil weten. En de leerlingen zijn op eindexamenniveau geen volleerde classici. Wel moeten zij in staat worden geacht om op eindexamenniveau blijk te geven van hun inzicht in en kennis van taal, tekst, betekenis en bredere samenhang van originele teksten die aan hen worden voorgelegd, ook als die niet van tevoren klassikaal zijn bestudeerd. Daarnaast en ermee verweven zijn er ook vragen nodig naar cultuur, receptie en actualisatie, waarmee de leerlingen eveneens kunnen laten zien wat ze kunnen: voor die vragen is op dit moment stelselmatig te weinig aandacht in onderwijspraktijk en toetsing.

De proefvertaling in het CE biedt in feite geen goede weerspiegeling van wat de leerlingen naar het oordeel van veel docenten wel degelijk presteren in hun omgang met en begrip van originele klassieke teksten. Regelmatig heeft de Verkenningcommissie van docenten positieve geluiden gehoord over het vermogen van hun leerlingen om ‘zelfstandig’ met originele tekst te werken. Zulke geluiden worden steevast gevolgd door de mededeling: ‘ja, niet dat de proefvertaling goed gemaakt wordt ...’. Bij navraag blijkt meestal bedoeld dat de leerlingen in kwestie alleen of met klasgenoten (en meestal onder begeleiding van de leraar) met behulp van woordenboek en commentaar (‘aantekeningen van de leraar’) de kern en grammaticale structuren van een tekst kunnen begrijpen, en daarop ook kunnen reflecteren. Dit zijn waardevolle competenties, die de Verkenningcommissie eens te meer sterken in haar overtuiging dat herbezinning op de toetsvorm proefvertaling op haar plaats is.

De Verkenningcommissie constateert een vicieuze cirkel, waarbij de dreigende proefvertaling in de lespraktijk beperkingen oplegt aan het werken aan andere doelen dan taalbeheersing, terwijl die lespraktijk zelf de toetsvorm lijkt te legitimeren.

Die toetsvorm werkt echter toch vaak niet goed omdat hij niet precies genoeg vaststelt wat een leerling grammaticaal en inhoudelijk begrepen heeft. Intussen worden andere met de mond beleden doelen stilzwijgend weggelaten bij het examen. Ingrijpen op het punt van de proefvertaling als knooppunt van de problematiek dient zich aan als de effectiefste manier om met instandhouding van de doelstellingen van het vak en bewaking van het eindniveau deze vicieuze cirkel te doorbreken. Dat moet ertoe leiden dat de (psychologische) ruimte ontstaat om recht te doen aan alle doelstellingen en zo tot verbetering van de kwaliteit en van de resultaten.

5.6 een goed examen is een *fair* examen

De ontvlechting van de begrippen ‘vertalen’ en ‘proefvertalen’ en begrip van de symbolische waarde van de proefvertaling maakt het mogelijk de examenproblematiek opnieuw te bezien. Een cynische beschouwer zou op basis van de vele compensatiemechanismen kunnen zeggen dat het CE net zo goed kan blijven zoals het is: uiteindelijk halen de leerlingen immers gemiddeld een voldoende? Maar vanzelfsprekend is dit een houding die uiteindelijk de leerlingen onrecht doet. Die verdienen het getoetst te worden op wat hen daadwerkelijk is geleerd. Wél de omgang met originele teksten, niet het geheel zelfstandig produceren van een vertaling van een ongeziene tekst van een auteur waarmee ze onvoldoende vertrouwd zijn gemaakt, zonder dat ze op andere wijze kunnen laten zien wat ze van die tekst begrepen hebben. Bij de veldraadpleging bleken 158 van de 246 respondenten (ruim 64%) het eens met de stelling dat taalbeheersing en tekstbegrip ook op andere manieren getoetst kunnen worden dan met een proefvertaling. Maar er is meer: het CE moet recht doen aan alle doelstellingen van het vak en niet remmend werken op docenten om daadwerkelijk aan allemaal aandacht te besteden. Vóór alles moet daarbij gelden: een goed examen is een *fair* examen. Deze *fairness* geldt primair de leerlingen. Maar evenzeer is het van belang dat docenten hun vakken in de volle breedte mogen doceren, zonder dat ze het gevoel hebben dat hun leerlingen daarvan bij het CE nadeel zullen ondervinden. De discussie over de proefvertaling dreigt het zicht te benemen op het feit dat in het huidige CE grote delen van de doelstellingen van het Klassieke Talenonderwijs in de praktijk niet of nauwelijks getoetst worden.⁴⁷

5.7 de examens van 2005 en 2010

In Figuur 1 zitten twee opvallende cesuren in de percentages onvoldoendes. Tussen 2004 en 2005 liep dat percentage op van 26% naar 39%; tussen 2009 en 2010 werd het percentage teruggebracht van 37% naar 29%. In beide gevallen zijn goede redenen voor die grote verschillen aan te wijzen. Niettemin is het van belang ons te realiseren dat het percentage onvoldoendes uiteindelijk een besluit is. In 2004 was een grote discrepantie geconstateerd tussen CE- en SE-cijfers. Dat leidde tot het vermoeden dat groepen minder goed voorbereide leerlingen werden toegelaten tot het CE. Daarom besloot men de normering aan te scherpen. Ten gevolge daarvan liep het percentage onvoldoendes op.⁴⁸

In 2010 werd tot het omgekeerde besloten. Bij Latijn was het gemiddelde CE-cijfer 6.4, met een N-term van 0.9. Het percentage onvoldoendes werd daarmee vastgelegd op 29%, in plaats van op de circa 46% die door het meest voor de hand liggende referentie-examen verwacht werd.⁴⁹



Voor het besluit tot bijstelling zijn verschillende goede redenen aan te wijzen. Een belangrijke factor was dat de leerlingen die in 2010 eindexamen deden, konden profiteren van de urenuitbreiding voor de Klassieke Talen in de vernieuwde tweede fase: van 480 naar 600 uur. Ten tweede heeft de instelling van de Verkenningcommissie zelf alle spelers in het veld nog eens geattendeerd op de problematiek. Cito en CvE hebben verder een grote inspanning geleverd om het CE, binnen het huidige

format, zo maakbaar mogelijk te maken en zijn daarin goed geslaagd.⁵⁰ De passage van Cicero die als proefvertaling diende was bijzonder eenvoudig – maar het was wel degelijk een origineel, zij het niet zeer representatief, stukje Cicero. Bovendien heeft het CvE besloten om al in 2010 af te zien van het aanwijzen van een referentie-examen: vooruitlopend op de aanbevelingen van de Verkenningcommissie (maar onafhankelijk daarvan) achtten de uitbreiding van het urenaantal, alsook het gedeeltelijk afsnijden van de ‘Groningenroute’, voldoende reden om aan te nemen dat er sprake was van een ‘andere populatie’, die een nieuwe normering rechtvaardigde. Dit heeft geleid tot een voor de leerlingen gunstiger N-term dan te verwachten was geweest indien een referentie-examen was aangewezen.⁵¹ Ook het veld heeft zijn grote inspanningen beloofd gezien, waaraan door de vele discussies dit jaar extra urgentie werd verleend.

Het zal duidelijk zijn dat de reflectie op de examenproblematiek die hierboven is ingezet en in de rest van dit rapport zal worden verbreed en uitgediept, verder gaat dan de vraag naar de ‘maakbaarheid’ of ‘haalbaarheid’ van een examen. Vanzelfsprekend is dat een belangrijk aspect, maar belangrijker is of een examen datgene toetst wat wij onze leerlingen wilden leren en of het de leerling optimaal in staat stelt te laten zien wat hij kan en weet. Ook naar het inzicht van het CvE moet de haalbaarheid van het examen los gezien worden van de vraag naar de meest gewenste inhoud van het in het CE getoetste examenprogramma.⁵² Dat is ook precies de reden waarom dit rapport niet begon met het eindexamen, maar met de doelstellingen.

5.8 *quousque tandem?*

Dit rapport heeft een lange rij illustere voorgangers.⁵³ Bij herhaling zijn in de afgelopen veertig jaar ambitieuze en aantrekkelijke doelstellingen geformuleerd en door het veld omarmd, maar keer op keer werd verzuimd de volledige consequenties van die inzichten te trekken voor les- en examenpraktijk. De Verkenningcommissie heeft bij de veldraadpleging kunnen constateren dat deze (oude) doelstellingen nog steeds een breed draagvlak in het veld hebben, en dat alom de overtuiging leeft dat ‘niets doen geen optie is’. Het is niet verantwoord om het probleem van de eindexamenresultaten dat de aanleiding vormde tot de instelling van de Verkenningcommissie nog langer te negeren: het gaat om de belangen van onze leerlingen. Gezien de voorgeschiedenis is echter duidelijk dat in het vervolgtraject van dit eindrapport veel aandacht zal moeten worden besteed aan het begeleiden en implementeren van de vereiste aanpassingen: anders is het wachten op de volgende Verkenningcommissie.

Ψ De Verkenningcommissie adviseert om in het vervolgtraject de hulp in te roepen van een expert op het gebied van verandering- en implementatieprocessen.

6. Naar een oplossing

6.1 niets doen is geen optie

Het spreekt zeker niet vanzelf dat ingrijpen altijd de beste optie is. Daarom heeft de commissie zich expliciet afgevraagd wat er gebeurt als we niets doen. Maar de hierboven gegeven probleem-analyse sluit die optie uit: niets doen betekent willens en wetens een situatie laten bestaan die niet fair is jegens de leerlingen en geen recht doet aan de doelstellingen van de Klassieke Talen in het vwo. De stelling ‘niets doen is geen optie’ bleek in de veldraadpleging op zeer brede steun te kunnen rekenen. Er is een zichtbare *mismatch* tussen doelstellingen enerzijds en de condities waaronder die gerealiseerd moeten worden anderzijds. Een gevolg daarvan is dat de doelstellingen en de daarbij aansluitende eindtermen uit zicht dreigen te raken. Niets doen betekent onherroepelijk achteruitgang. De vraag is hoe de doelstellingen en eindtermen, na hernieuwde bewustwording en explicitering, dusdanig verankerd kunnen worden in de vakpraktijk dat onze vakken optimaal kunnen bijdragen aan het vwo-curriculum, de vorming van de leerlingen en de maatschappij.

6.2 de suggesties van het Vakdossier

Het al eerder genoemde Vakdossier (Goris, 2007) is een bijzonder waardevol document: in haar eigen analyses heeft de commissie geen punten kunnen identificeren die het Vakdossier niet al op één of andere manier bespreekt. Het Vakdossier gaat ook verder dan die bespreking en beschrijft een aantal scenario's om de problemen op te lossen. Maar de manier waarop die scenario's tot stand zijn gekomen, drukt een zwaar stempel op de uitkomst. Het Vakdossier gaat uit van één hoofdprobleem: de eindexamenresultaten. Om daar iets aan te doen bedient het twee ‘knoppen’:

die van het centraal eindexamen zelf en die van de condities van het gymnasiumdiploma. Dat levert drie scenario's op: één zonder veranderingen op die twee punten, één met veranderingen in het eindexamen en één met veranderingen in de condities. Bij alle scenario's worden lijsten met voor- en nadelen gegeven. Maar wat ontbreekt is de visie op basis waarvan één scenario zou kunnen worden gekozen.

6.3 een ander aggregatieniveau

Zoals aangekondigd, heeft de commissie gekozen voor een benadering die weliswaar vanzelfsprekend recht moet doen aan het probleem van het eindexamen – ook volgens de commissie een belangrijke indicator dat er ergens iets niet goed zit. Maar de commissie wil de problemen op een hoger aggregatieniveau bijeenbrengen en de oplossingen tot meer in de diepte uitwerken. Daarbij is het belangrijk het niveau ‘waarop het allemaal moet gebeuren’ niet te verwaarlozen.

6.4 kortom

De commissie kiest ervoor uit te gaan van haar weloverwogen visie op de doelstellingen van het onderwijs in de Klassieke Talen, zowel in de maatschappij als in het voortgezet onderwijs. Die doelstellingen, die door het veld worden onderschreven, zijn niet nieuw, maar zijn wel uit het zicht verloren in de vele veranderingen in het onderwijs van de afgelopen jaren. De doelstellingen brengen consequenties met zich mee voor hoe we de verhouding tussen taal en cultuur zien. Deze visie op de verhouding tussen taal en cultuur is de basis om tot een coherente visie op de gehele problematiek te komen.

7. Visie en keuzes

7.1 oplossingen vanuit een visie

De Verkenningcommissie heeft verschillende oplossingsrichtingen verkend en daarbij ook drastische ideeën niet geschuwd. Zou de gymnasiumopleiding moeten inzetten op grotere selectiviteit? Of juist op differentiatie, eventueel met het accepteren van aanpassing (lees: verlaging) van het niveau? Zouden de classici moeten inzetten op een keuze voor alleen Latijn (of, theoretisch, alleen Grieks) en antieke cultuur? Moet het gymnasiumdiploma worden afgeschaft, zodat Latijn en Grieks gewoon vakken onder alle andere vakken worden, en statusoverwegingen geen rol meer spelen? Ieder van deze oplossingsrichtingen heeft weliswaar enige voordelen, maar ze hebben altijd ook nadelen en geen ervan biedt een aantrekkelijke nieuwe visie op het vak.



7.2 keuzes

De commissie wil een coherente visie formuleren, en maakt daarbij duidelijke *keuzes*. Die keuzes betreffen:

1. de hierboven geformuleerde doelstellingen van het onderwijs in de Klassieke Talen (zie hoofdstuk 3.2 en 3.8);
2. de verwevenheid van taal en cultuur (zie 3.7);
3. 'het gymnasium' (de gymnasiumopleiding) als een 'sterk merk', een zich onderscheidende speler op de vwo+-markt die zich richt op excellente en gemotiveerde leerlingen;
4. de Klassieke Talen als profielbepalende smaakmaker van de gymnasiumopleiding;
5. verbetering van de kwaliteit van het onderwijs in de Klassieke Talen.

Deze keuzes hebben consequenties voor de antwoorden op twee vragen:

- a) Welke positie moeten de Klassieke Talen innemen in de gymnasiumopleiding? Wat betekent die positie voor de attitude die van schoolleiding, leraren, leerlingen en ouders wordt verwacht?
- b) Hoe moeten het onderwijs in de Klassieke Talen en de examens worden ingericht?

7.3 kern van het advies

De kern van het *advies* dat de Verkenningcommissie op deze twee punten uitbrengt is het volgende:

- a) Gebruik **de kracht van de vanzelfsprekendheid**: bij een gymnasiumopleiding zijn de Klassieke Talen niet zo maar een vak onder vakken, maar ze zijn sterk profilerend en identiteitsbepalend voor dit type van opleiding. Als een school een gymnasiumopleiding wil aanbieden, dan geldt *noblesse oblige*, niet in sociale, maar in intellectuele zin: die opleiding moet dan behoorlijk worden gefaciliteerd en de school moet de claims waarmaken die bij deze opleiding horen. Ook in de voorlichting aan kinderen en ouders moet duidelijk zijn wat de plaats en het belang is van de Klassieke Talen in de opleiding en wat de eisen

zijn die er aan de leerlingen gesteld worden. Wie een gymnasiumopleiding wil, kiest klassiek!

- b) Zorg voor **een onderdompeling in taal en cultuur**. Zet in op een rijke klassieke vorming en doe recht aan alle doelstellingen van het vak: zorg voor een goede mix van taal, tekst, cultuur en actualisering, en bied **taal en cultuur zoveel mogelijk geïntegreerd** aan in de vakken Griekse Taal en Cultuur (GTC) en Latijnse Taal en Cultuur (LTC). Zorg voor kwaliteitsbewaking in het hele curriculum, voor een goede didactische toerusting van de docenten en voor een **examen van niveau dat recht doet aan de doelstellingen**.

Deze twee aspecten van de geadviseerde koers voor de komende jaren zullen worden uitgewerkt in de hoofdstukken 8 en 9.

“Mijn vader was waterfitter, mijn moeder werkster. Juist omdat in de Klassieke Talen het sociale voordeel niet telt - je moet gewoon je verstand gebruiken en al doende word je scherper -, kun je een carrière boven het niveau waarvoor je lijkt voorbestemd bereiken. Uit eigen ervaring weet ik dat voor veel studenten die werden toegelaten in Oxford en Cambridge de Klassieke Talen de weg omhoog betekenden voor de niet-geprivilegieerden. Ik praat dan niet over professionals in de klassieken, zoals ik, maar over mensen in allerlei functies in de samenleving.”

Harm Pinkster, emeritus hoogleraar Latijn

8. Varen op de kracht van de vanzelfsprekendheid

8.1 het onderzoek van Waslander, Barkmeijer en Holwerda (2009)

Uit het recent verschenen rapport *Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid* (Waslander, Barkmeijer en Holwerda, 2009) blijkt dat zelfstandige gymnasia met relatief goede eindexamenresultaten zich kenmerken door congruentie tussen wat ze naar buiten uitdragen en wat ze binnen de school zelf doen: waarde hechten aan *Bildung* vertaalt zich in een goed leerklimaat en een situatie waarin de positie van de Klassieke Talen niet ter discussie staat. Ook scholengemeenschappen met een gymnasiumafdeling kunnen naar de verwachting van de Verkenningcommissie de kracht van de vanzelfsprekendheid inzetten.⁵⁴ Uit de reacties bij de veldraadpleging kwam naar voren dat er inderdaad scholengemeenschappen zijn die deze strategie met vrucht volgen.

De gymnasiumopleiding zou in de visie van de Verkenningcommissie binnen de school en in 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 gymnasiumopleiding door de vaste aanwezigheid van de Klassieke Talen verrijkt en uitgebreid wordt. Met andere woorden, het curriculum van de gymnasiumopleiding *als geheel* onderscheidt zich door de plaats die de bestudering van de klassieke oudheid inneemt. Gymnasiale vorming legt nadruk op persoonlijke ontplooiing, op vraagstukken van identiteit en anders-zijn, via taalreflectie, tekstreflectie en cultuurreflectie.

8.2 implementatie van de kracht van de vanzelfsprekendheid

De veldraadpleging toonde aan dat de *wenselijkheid* van de kracht van de vanzelfsprekendheid brede steun heeft. Het veld is ervan overtuigd dat een sterkere profilering van de gymnasium-

opleiding, waarbij de Klassieke Talen identiteitsbepalend zijn, bijdraagt tot de oplossing van de problemen.⁵⁵ De vraag die men daarbij dan wel stelt is hoe de kracht van de vanzelfsprekendheid het beste gerealiseerd kan worden. De veldraadpleging leverde tal van suggesties op van scholen waar dit principe al met succes wordt toegepast. Op basis van deze suggesties heeft de commissie een lijst van adviezen opgesteld.

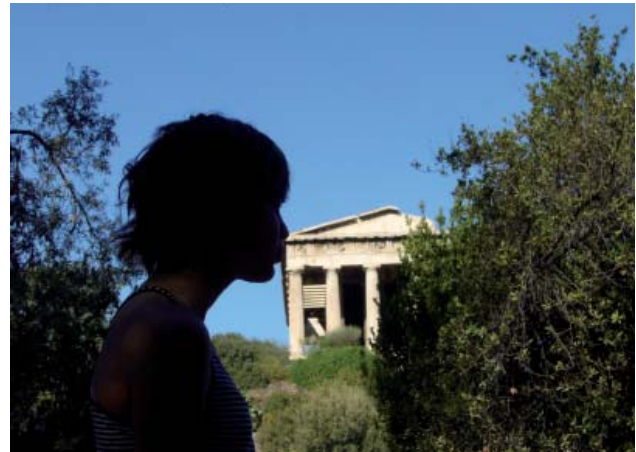
8.3 de 'gouden standaard' voor gymnasiumopleidingen

Ψ De Verkenningcommissie adviseert om onderstaande en mogelijke aanvullende adviezen onderdeel uit te laten maken van een te ontwerpen 'gouden standaard' waaraan gymnasiumopleidingen geacht worden te voldoen. Scholen dienen hun prestaties op de betreffende punten op hun website te verantwoorden.⁵⁶ Dit kan dienen als hulpmiddel voor ouders en kinderen bij de schoolkeuze. Ook kan er een wervende werking van uitgaan op potentiële docenten: voor docenten zal het aantrekkelijk zijn om les te geven op een 'gouden standaard school'. De Verkenningcommissie ziet de implementatie van de in de 'gouden standaard' gegeven adviezen in eerste instantie als een verantwoordelijkheid van de schoolleidingen en de secties Klassieke Talen. De effectiviteit van de 'gouden standaard' zou na enkele jaren geëvalueerd moeten worden. Indien de zelfregulering van het veld dan onvoldoende zou blijken te hebben gewerkt, moet overwogen worden aan de 'gouden standaard' een dwingend status te verlenen. Het ontwikkelen van deze 'gouden standaard' zou in handen gegeven moeten worden van een commissie waarin de verschillende belangenverenigingen (zoals verenigd in het Landelijk Overleg Klassiek Onderwijs in Nederland, LOKON) vertegenwoordigd zijn. Binnen het LOKON zijn de VCN, de SHZG en de BGV de *stakeholders* die het nauwst bij de ontwikkeling en uitvoering betrokken zullen zijn.

De ‘gouden standaard’ voor een gymnasiumopleiding zou in ieder geval betrekking moeten hebben op de volgende punten:

1. een goede en duidelijke voorlichting aan kinderen en ouders over positie en belang van de Klassieke Talen, de (hoge) eisen die daarbij aan de leerlingen worden gesteld, het feit dat een gymnasiumopleiding over de hele breedte een belangrijk *Bildungs*-aspect heeft;
2. een hoge mate van integratie van de Klassieke Talen in het gehele curriculum van de gymnasiumopleiding met aansturing, coördinatie en facilitering hiervan door de schoolleiding. Enkele *good practices* als voorbeeld: de samenwerking van verschillende vakken bij de voorbereiding van de Romereis; de samenwerking tussen docenten van de vakken KCV en Kunst (algemeen) (voorheen CKV1); de samenwerking tussen Nederlands en Klassieke Talen bij het aanbieden in het eerste leerjaar van een intensief grammaticablok;
3. een richtlijn voor een goede urentabel;⁵⁷
4. een advies over overgangsnormen. Het is vanzelfsprekend dat binnen een gymnasiumopleiding voldoende gepresteerd moet worden bij de Klassieke Talen. Op basis van de reacties van het veld, gesprekken met de vakdidactici en overleg met het Ministerie lijkt het minder raadzaam om in te zetten op een aanvullende exameneis, die een voldoende voor één van de Klassieke Talen zou stipuleren voor het behalen van het gymnasiumdiploma. Het verdient de voorkeur, ook uit het oogpunt van een continue kwaliteitsbewaking in het hele curriculum, om de Klassieke Talen een specifiekere rol te geven binnen de overgangsnormen voor alle jaren tot het eindexamen. Dit zou tevens moeten garanderen dat er geen apert ontoereikend voorbereide kandidaten kunnen doordringen tot het eindexamen van de gymnasiumopleiding;
5. een standaard voor het niveau van bijscholing en kwalificatie van het docentenkorps.⁵⁸ Scholen met een gymnasiumopleiding zouden moeten streven naar het in dienst hebben van docenten met een voltooide masteropleiding en een aansluitende lerarenopleiding. Dit geldt *a fortiori* voor docenten Klassieke Talen, wanneer die vakken als identiteitsbepalend worden erkend; scholing-

sniveau en kwaliteit van de docenten Klassieke Talen hoort dan vanzelfsprekend bij de academische standaard van de gymnasiumopleiding. Docenten die niet aan de voorwaarden van voltooide masteropleiding in de Klassieke Talen en aansluitende lerarenopleiding voldoen, dienen in staat gesteld en aangemoedigd te worden hun opleiding te voltooien. Andersbevoegde docenten dienen, indien ze daarvoor in aanmerking komen, doorverwezen te worden naar het zij-instroomtraject *Scholae*.⁵⁹ De school dient verder eisen te stellen op het punt van de didactische bijscholing van docenten en hen daarvoor ook de financiële en organisatorische ruimte te bieden. Voor onervaren docenten zouden er meer begeleidingsmogelijkheden moeten zijn. Ook het bieden van mogelijkheden aan docenten om naast de lestaak te promoveren – het zogeheten duale traject – zou deel kunnen uitmaken van de ‘gouden standaard’.



9. Een onderdompeling in taal en cultuur

De Verkenningcommissie stelde in hoofdstuk 7 twee vragen:

- a) Welke positie moeten de Klassieke Talen innemen in de gymnasiumopleiding? Wat betekent die positie voor de attitude die van schoolleiding, leraren, leerlingen en ouders wordt verwacht?
- b) Hoe moeten het onderwijs in de Klassieke Talen en de examens worden ingericht?

Het antwoord op de eerste vraag valt samen te vatten in het motto ‘de kracht van de vanzelfsprekendheid’ (hoofdstuk 8). In dit hoofdstuk beantwoorden we de vraag naar de inhoud en inrichting van het curriculum en de examens.

9.1 kwalitatieve en kwantitatieve versterking van de vakinhoud

Bij onze visie op de *inhoud* van het vak hebben we ons laten leiden door de holistische benadering van taal en cultuur als boven besproken en door een visie op de taal- en cultuurstudies die ook aan de universiteiten gangbaar is. De vakvernieuwing sluit zich dus aan bij een verandering die zich in het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek al heeft voltrokken, en betekent in die zin een belangrijke stap vooruit. Tevens zien wij mogelijkheden in de recente herwaardering van een leerklimaat waarin hogere eisen mogen worden gesteld en waarin meer waarde wordt gehecht aan kennisoverdracht – de Klassieke Talen zijn, als gezegd, gebaat bij een goede balans tussen kennisoverdracht en nadruk op ontplooiing van de leerling. Daarbij past een kwalitatieve en kwantitatieve versterking van de vakinhoud. Kwantitatieve versterking, dat wil zeggen de feitelijke inspanning die we van de leerlingen vragen, valt te rechtvaardigen op grond van de attitude als beschreven in het vorige hoofdstuk; kwalitatieve versterking heeft te maken met de visie van de commissie op de doelstelling en dus inhoud van het vak.

9.2 ruimte voor de docent

Een ander belangrijk uitgangspunt van de Verkenningcommissie is ‘ruimte voor de docent’: wij weten allemaal uit ervaring dat het beste onderwijs het onderwijs is dat met hartstocht gegeven wordt. Docenten zijn in verschillende dingen goed en over verschillende dingen enthousiast. Curriculum en examenprogramma omschrijven bij alle ambities toch steeds slechts een *minimum*. Er is niets tegen (integendeel) als docenten hun leerlingen op onderdelen van het programma tot (veel) grotere hoogte brengen. De omstandigheden verschillen ook per school. Dit rapport beoogt onder meer de omstandigheden over de hele breedte te verbeteren en de minimumeisen waaraan voldaan moet worden te verhogen. De eerstverantwoordelijke voor de kwaliteit van het geboden onderwijs blijft de docent zelf. De doelstellingen van ons vak bieden de docent meer dan voldoende ruimte om zelf zo goed mogelijk invulling te blijven geven aan het onderwijs. De voorstellen van de Verkenningcommissie vragen echter ontegenzeggelijk om een grote, maar noodzakelijke inspanning van het docentenkorps.

9.3 twee nieuwe vakken: Griekse Taal en Cultuur en Latijnse Taal en Cultuur

Ψ In overeenstemming met haar hierboven besproken visie stelt de Verkenningcommissie voor om het onderwijs in de Klassieke Talen in zowel onder- als bovenbouw in te richten in twee vakken: Griekse Taal en Cultuur (GTC) en Latijnse Taal en Cultuur (LTC). Deze vakken vervangen de huidige vakken Grieks, Latijn en KCV. KCV wordt geïntegreerd in de vakken Grieks en Latijn. De naamsverandering betekent *geen* structurele onderwijsvorming, maar zal leiden tot een vernieuwd curriculum met een vernieuwd examen. Met de nieuwe tenaamstelling van de vakken GTC en LTC wil de commissie de theoretisch reeds lang bestaande doelstellingen van het vak onderstrepen en voortdurend onder de aandacht houden. *De naam van het vak is een opdracht.*

De vakken GTC en LTC worden in grote lijnen zo ingericht dat in de onderbouw, net als nu in de vakken Grieks en Latijn, basiskennis en -vaardigheden worden aangebracht, waarbij vanaf het begin daar waar mogelijk en dienstig taal en cultuur in samenhang worden aangeboden, en het grammaticaonderwijs zo veel mogelijk ten dienste staat van het leduronderwijs. In de bovenbouw kiezen de leerlingen voor Griekse Taal en Cultuur (GTC) of Latijnse Taal en Cultuur (LTC) of beide. In deze vakken van elk 760 uur is het vak KCV volledig geïntegreerd. In de lespraktijk blijft het gezamenlijk lezen van originele teksten centraal staan. Maar om de rijke doelstellingen van de vakken zowel in de breedte als in de diepte te kunnen realiseren moet de hoeveelheid teksten en andere cultuuruitingen waarmee de leerlingen kennismaken wel worden uitgebreid. Voor de uitbreiding van de hoeveelheid *tekst* is een verstandige inzet van vertalingen in het onderwijs noodzakelijk.

In de rest van dit hoofdstuk zullen wij de voorstellen nader uitwerken en onderbouwen. Aan de orde komen achtereenvolgens: taal- en cultuuronderwijs in de onderbouw; taal- en cultuuronderwijs in de bovenbouw; de positie van het Grieks; eindtermen en eindexamen; ondersteuning van de docent. Desgewenst kan de lezer de meer technische passages (in kleinere letter) overslaan en zich in deze paragrafen beperken tot de concrete aanbevelingen. Deze aanbevelingen worden steeds voorafgegaan door een drietand Ψ .

9.4 de onderbouw

Het motto ‘niets doen is geen optie’ geldt evenzeer voor de onderbouw als voor de bovenbouw. In de visie van de commissie moet ook in de onderbouw het onderwijs gericht zijn op het bereiken van specifieke doelstellingen. Deze doelstellingen staan enerzijds in het teken van voorbereiding op de in de bovenbouw te bereiken doelen, maar dienen ook te laten zien dat het onderbouwprogramma op zichzelf een waardevol geheel vormt. Voor de motivatie van de leerling is het van belang dat een betekenisvolle context gecreëerd wordt voor alle onderdelen (taal, tekst, cultuur) die in de onderbouw worden aangeboden. Om de ambitieuze doelstellingen van het vak ook daadwerkelijk te realiseren, zal er in de onderbouw een stevig fundament gelegd moeten worden, waarbij taal en cultuur ook al in samenhang

worden aangeboden en leerlijnen uitgezet worden die op natuurlijke wijze doorlopen in de bovenbouw.

9.4.1 taalonderwijs in de onderbouw

In de plannen van de commissie maken de onderbouwleerlingen, net als nu het geval is, grondig kennis met de talen Grieks en Latijn. Bij de vakken GTC en LTC dient echter naast *taalverwerving/grammaticaonderwijs* ook en vooral veel tijd en aandacht uit te gaan naar het *begrijpend lezen*, waarbij de grootste uitdaging wordt gevormd door het slaan van een brug tussen de taalverwerving en het ontwikkelen van leesvaardigheid. Het is een bekend gegeven dat leerlingen in de onderbouw door inzet van veel tijd en energie weliswaar een redelijke lexicale en grammaticale kennis opdoen, maar die kennis niet effectief weten in te zetten bij het daadwerkelijk lezen van teksten. Het lezen blijft, ook in de bovenbouw, vaak beperkt tot een moeizaam ontleden van zinnen, waarbij het begrip van de tekst als geheel en het plaatsen ervan in een ruimere context onderbelicht blijft. Bovendien blijkt de in de onderbouw zo moeizaam opgedane lexicale en grammaticale kennis bij de meeste leerlingen in de bovenbouw al weer grotendeels ‘verdamp’t te zijn. Het rendement van het taalverwervingsonderwijs is dus, zeker als we dat afzetten tegen de grote hoeveelheid tijd en energie die er in wordt gestoken, te gering. De leerlingen ervaren weinig succes en hebben onvoldoende zicht op het doel van het taalverwervingsonderwijs. Dat werkt voor veel leerlingen demotiverend. Als doel op zichzelf heeft het traditionele, vrijwel uitsluitend op kennis en reproductie van losse taalfeiten gerichte grammaticaonderwijs geen bestaansrecht, en in dienst van het begrijpend lezen blijkt het onvoldoende effectief.

Het is een illusie te denken dat dit al decennia lang onderkende ‘transferprobleem’ door een eenvoudige verlegging van de didactische of vakinhoudelijke koers geheel verholpen zou kunnen worden. Toch denkt de commissie, mede op basis van gesprekken met de vakdidactici en het volgen van innovaties die momenteel in het Klassieke Talenonderwijs in andere Europese landen worden doorgevoerd,⁶⁰ dat op dit punt nog aanzienlijke winst te behalen valt. De commissie pleit niet voor een substantiële reductie van het aantal uren dat aan taalverwerving/grammaticaonderwijs wordt besteed, maar vindt wel dat de

effectiviteit ervan in termen van de beoogde doelstellingen van het vak verhoogd zou moeten worden. Enerzijds moet de winst gezocht worden in een noodzakelijke inhoudelijke innovatie van het grammaticaonderwijs, anderzijds in het op veel grotere schaal gebruikmaken van hier en daar reeds ingezette didactische vernieuwingen.

Ψ De commissie adviseert dat een grondige herbezinning plaatsvindt op het taalverwervings- en leetuuronderwijs in de onderbouw, waarbij in ieder geval de volgende drie aspecten aandacht verdienen:

- *Aanpassing van het grammaticaonderwijs aan nieuwe ontwikkelingen*

Een belangrijke vraag is hoe het traditionele grammaticaonderwijs omgevormd kan worden tot een moderne vorm van taalonderwijs dat inhoudelijk *up to date* is (aansluitend bij wetenschappelijke ontwikkelingen in de moderne taalkunde) en ook meer in lijn is met het onderwijs in de moderne talen. Een op moderne taalkundige leest geschoeid grammaticaonderwijs sluit beter aan op de beoogde eindtermen, omdat hierdoor naast kennis van taalfeiten ook inzicht in en reflectie op het taalsysteem als leerdoel binnen bereik komen: de complexe grammatica van het Grieks en Latijn vormt een goed uitgangspunt om aandacht te besteden aan taal als systeem, en aan grammatica als ‘mensenwerk’, als een logisch systeem dat dient om communicatie tot stand te brengen. Aansluiting in het grammaticaonderwijs bij de moderne taalwetenschap biedt ook een betere uitgangspositie voor het realiseren van de belangrijke doelstelling van tekstreflectie. Doordat inzichten uit taalkundige disciplines als de pragmatiek en de *discourse analysis* nog nauwelijks worden gebruikt in het onderwijs van de Klassieke Talen, blijven hier kansen onbenut.

- *Aansluiting van grammaticaonderwijs bij leesonderwijs*
De vraag is verder hoe het grammaticaonderwijs optimaal kan aansluiten bij het *leesonderwijs*. Bij de Klassieke Talen wordt de grammatica nog veelal gescheiden aangeboden van de ‘gebruikscontext’, als noodzakelijke voorbereiding op de pas in een later stadium volgende lectuur van authentieke teksten. Zowel in

binnen- als buitenland zijn momenteel interessante ontwikkelingen waarneembaar waarbij geëxperimenteerd wordt met het aanbieden van de Griekse en Latijnse grammatica in nauwe aansluiting op het lezen van originele teksten (de relevante meest natuurlijke communicatieve context).⁶¹ Dit betekent dat de leerlingen al in een heel vroeg stadium kennis maken met authentieke Griekse en Latijnse teksten en ze de grammatica als het ware *in situ* ontdekken, leren en begrijpen. Het verdient aanbeveling om onderzoek te doen naar de inhoud en resultaten van deze experimenten en op basis hiervan een pilot te ontwikkelen die op een grotere groep van scholen wordt uitgevoerd.

- *Een grotere rol voor ICT*

Bij het gebruik van ICT denkt men misschien allereerst aan het cultuuronderwijs, waar de mogelijkheden inderdaad zeer ruim zijn. Maar ICT kan eveneens een belangrijke rol spelen in het taalverwervingsonderwijs en het onderwijs van het begrijpend lezen, met name op het punt van het bovenbeschreven transferprobleem. Zowel in Nederland als daarbuiten komt steeds meer digitaal materiaal beschikbaar.⁶² Ook worden op sommige scholen zeer goede resultaten bereikt door optimaal gebruik te maken van de mogelijkheden van *smartboards* en elektronische leeromgevingen. De commissie is van mening dat hier veel kansen liggen die nog onvoldoende benut worden. Aan de ontwikkeling van nieuw digitaal materiaal en de verspreiding van al bestaand materiaal dient hoge prioriteit gegeven te worden, waarbij ook de scholing van docenten op dit gebied een punt van aandacht is.

9.4.2 *cultuuronderwijs in de onderbouw*

In overeenstemming met de doelstellingen van het Klassieke Talenonderwijs en met het oog op de doorlopende leerlijn pleit de commissie ook voor een *geïntegreerd cultuuronderwijs* in de onderbouw. Idealiter vormen de gelezen teksten het uitgangspunt voor verdere vragen en discussies over de inhoud ervan en over de inbedding in de context van de antieke wereld. Deze vorm van cultuurreflectie houdt nadrukkelijk ook in dat aan de hand van de teksten vragen worden gesteld over de eigen cultuur: in de visie van de commissie behoort actualisatie ook in de onderbouw tot de eindtermen van het onderwijs. Hiernaast moet in het curriculum natuurlijk ruimte blijven bestaan voor cultuurcomponenten die niet op een natuurlijke manier te

koppelen zijn aan teksten en literatuur. Culturele componenten die zich goed lenen voor het onderbouwcurriculum zijn de materiële cultuur, verhalengoed (mythologie) en de basis van het ideeëngoed. In de onderbouw wordt bij GTC en LTC wat betreft cultuur de gemeenschappelijke basis gelegd voor de bovenbouw.

Ψ De basis van het cultuuronderwijs in de onderbouw moet goed omschreven en vastgelegd worden in de vorm van tussendoelen en bijbehorende leerinhouden. Het laatste kan de vorm aannemen van een ‘culturele minimumlijst’ die fungeert als de inhoudelijke standaard voor het cultuuronderwijs.



9.4.3 samenvatting visie en aanbevelingen onderbouw

De commissie is van mening dat in de onderbouw het leatuur-onderwijs (in de zin van begrijpend lezen) centraal moet staan, waarbij de teksten zoveel mogelijk het vertrekpunt zijn van een historisch-culturele verkenning van de oudheid, en waarbij het (aan nieuwe taalkundige ontwikkelingen aangepaste) grammatica-onderwijs zoveel mogelijk geïntegreerd is in, of in ieder geval in dienst staat van, de leatuur. Ze adviseert dat de bij de doelstellingen taalreflectie, tekstreflectie en cultuurreflectie aansluitende leerinhouden en eindtermen ook voor de onderbouw geëxpliciteerd worden.⁶³ Deze taak moet opgedragen worden aan een Vernieuwingscommissie, die als opdracht krijgt *het actualiseren van het bestaande examenprogramma* voor de vakken GTC en LTC (zie ook hieronder, 9.7.1). Het formuleren van tussendoelen voor

de onderbouw is binnen deze opdracht een belangrijke stap, te meer omdat in de praktijk veel leerlingen een van beide vakken (meestal Grieks) afsluiten na de onderbouw. Voor deze leerlingen zijn de tussendoelen van het vak *de facto* de einddoelen.

De omzetting van de eindtermen naar de lespraktijk is zowel voor onderbouw als voor bovenbouw van cruciaal belang en vereist, gezien de langdurige geschiedenis van dit probleem, de grootst mogelijke zorg en aandacht. Om de noodzakelijke inhoudelijke en bijbehorende vakdidactische vernieuwing van het onderbouwcurriculum mogelijk te maken (geïntegreerd taal- en cultuuronderwijs; inhoudelijke *update* van het grammatica-onderwijs), is een aanzienlijke investering nodig in de vorm van vakdidactisch onderzoek, de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal (ook digitaal), het uitvoeren van pilots, en het scholen van de docenten. Wat het laatste punt betreft, adviseert de commissie het opzetten van een gericht nascholingsprogramma, dat aan de docenten ondersteuning moet bieden bij het implementeren van een aantal vernieuwingen in zowel het onderbouw- als het bovenbouwcurriculum. Als model van *good practice* kan gedacht worden aan de goed bezochte Nazomerconferenties, beurtelings georganiseerd door een van de universitaire opleidingen GLTC in samenwerking met de vakdidactici en de sectie VO/WO van de VCN. De inhoudelijke verantwoordelijkheid voor dit programma zou gelegd kunnen worden bij de universiteiten en de universitaire vakdidactici. Hiervoor is in ieder geval uitbreiding van de vakdidactische formatie noodzakelijk. De sectie VO/WO van de VCN zou de coördinatie kunnen regelen, en met de schoolleiders afspraken kunnen maken over het ter beschikking stellen van de (in feite reeds voorhanden) financiële middelen.

9.5 de bovenbouw

In de bovenbouw (vanaf klas 4) kiezen de leerlingen aan een gymnasiumopleiding ofwel het vak Griekse Taal en Cultuur (GTC) ofwel Latijnse Taal en Cultuur (LTC) ofwel beide. In deze vakken is de cultuurhistorische component volledig geïntegreerd. De vakken hebben een omvang van ieder 760 slu (studielasturen: de huidige 600 uren voor Grieks of Latijn, *in beide gevallen* aangevuld met de uren voor KCV). Daarmee zijn GTC en LTC de grootste schoolvakken in de gymnasiumopleiding, wat in overeenstemming is met het profielbepalende karakter van deze vakken voor

de opleiding. Hierbij moet natuurlijk bedacht worden dat door de integratie van KCV de ureuitbreiding grotendeels optisch is. De groep leerlingen die *de facto* twee maal een uitbreiding van het urenaantal heeft (degenen die GTC en LTC kiezen) is klein. Aan deze gemotiveerde leerlingen kan daar waar de vakken in de cultuurcomponent enige overlap vertonen een verdiepingsprogramma op maat worden aangeboden. Gymnasiumleerlingen blijven op basis van het geïntegreerde taal-cultuur programma van GTC/LTC vrijgesteld van Kunst (algemeen) (voorheen CKV 1).

9.5.1 *hoofddoel in de bovenbouw: tekstbegrip en tekstreflectie*

In de praktijk van de klas staat de lectuur van originele teksten centraal, waarbij gezien de doelstellingen veel aandacht uit moet gaan naar tekstbegrip en tekstreflectie. Het primaire doel van het lezen is niet het vertalen, maar het *begrijpen* van de tekst.

In de huidige situatie blijkt in de bovenbouw het tekstbegrip vaak beperkt te blijven tot het microniveau van de tekst, dat wil zeggen tot het analyseren en vertalen van de tekst op het niveau van woordgroep, zin, of maximaal een beperkt aantal zinnen.⁶⁴ Binnen de beoogde doelstellingen van het vak zijn echter ook (en vooral) het kunnen *interpreteren* en *evalueren* van de tekst belangrijke eindtermen: het lezen van de tekst om zodoende inzicht te krijgen in de bedoelingen en opvattingen van de schrijver, de lezer en de maatschappelijke context waarin de tekst is ontstaan; en om daarop te reflecteren. In de bovenbouw wordt dus idealiter de stap gemaakt van lectuur naar *lectuurreflectie*, waarbij taal- en cultuur een onlosmakelijk geheel vormen. Deze vorm van tekstbegrip wordt onvoldoende gereflecteerd door het huidige CE en blijkt ook in de schoolexamens onvoldoende vertegenwoordigd te zijn.⁶⁵

Ψ Om binnen de mogelijkheden van het Klassieke Talenonderwijs de stap naar tekstbegrip en literatuurreflectie ook daadwerkelijk te kunnen maken, is het nodig om naast (dus niet in plaats van!) de activiteit van het *intensief lezen* (puzzelen en naar betekenis zoeken op het microniveau van de tekst), ook beduidend meer ruimte te scheppen voor het *extensief lezen*: meer ‘scannend’ lezen en met oog voor structuursignalen, om zodoende grotere verbanden te zien en de tekst als geheel te kunnen beschouwen.

“De leerlingen mogen bij dit snelle lezen uiteraard niet passief zijn – dat zou dodelijk zijn: hen kan gevraagd worden bedacht te zijn op stijlkenmerken (niet beperkt tot het microscopisch detecteren van soms betwistbare stijlfiguren op klank-, woord- of zinsniveau, een risico bij de ‘trage’ lectuur), argumentatieve structuren, verteltechnieken, interpretatiemoelijkheden, filosofische of ethische standpunten enzovoort. Dan kan misschien in die lessen oude talen wat in de lessen Nederlands, Frans, Engels en Duits schijnbaar steeds minder kan: literatuur leren lezen en bespreken.”

Kristoffel Demoen, hoogleraar Grieks aan de Universiteit van Gent, over nut en mogelijkheden van ‘extensief lezen’ (Prora, 13(3), 2008)

Deze extensieve manier van lezen zou goed ondersteund kunnen worden door gebruikmaking van tweetalige tekstuitgaven.

9.5.2 *werken met vertalingen in de bovenbouw*

Net als de discussie over de proefvertaling (zie hoofdstuk 5) is ook het debat over het gebruik van vertalingen bij de Klassieke Talen al decennia oud en vaak emotioneel geladen. De vertaling wordt in dat geval gezien als een bedreiging voor de (kennis van de) talen.⁶⁶ Het is zaak ook deze kwestie genuanceerd en creatief te bekijken.

Vertalingen behoren ook nu al bij de zogeheten ‘geëigende hulpmiddelen’ van de Klassieke Talen, wat wil zeggen dat het gepast en geschikt gevonden wordt om van vertalingen gebruik te maken bij de lessen. Toch heerst over het gebruik ervan veel onbegrip, wat ten dele samenhangt met de beeldvorming over de classicus en de gymnasiumleerling als volleurde lezers van complexe Latijnse en Griekse teksten. Het gebruik van vertalingen belandt daarmee al gauw in een taboesfeer: toegeven dat je er gebruik van maakt is *not done*. In feite maakt iedere professionele classicus gebruik van vertalingen, net als van commentaren en woordenboeken. Het is dus juist zaak om leerlingen een intelligent en creatief gebruik van vertalingen bij te brengen, niet als vervanging van de lectuur van originele teksten, maar als hulpmiddel bij die lectuur en als verrijking.

Ook op dit moment wordt trouwens al meer van vertalingen gebruik gemaakt dan veel kritische reacties op het door de commissie uitgebrachte tussenrapport doen vermoeden: in veel klassen wordt een 'werkvertaling' van de te lezen tekst uitgedeeld (al is het maar na afloop van de klassikale behandeling ervan), of noteren leerlingen 'de' vertaling als afsluiting van de behandeling van een passage. Dit laatste beschouwt de commissie als een minder adequate inzet van vertalingen. Wij zien de (door vragen gestuurde) lectuur van vertalingen onder andere als een middel om leerlingen in staat te stellen de grotere context van door hen in het origineel gelezen teksten te begrijpen. Wie slechts enkele passages van een tragedie leest, kan zich moeilijk een beeld vormen van de karakters en van het totale verloop van de handeling. Lectuur van de hele tragedie in vertaling is een voor de hand liggende remedie. Ook het lezen van een keuzepensum met teksten in vertaling in het kader van het SE ziet de commissie als een waardevolle activiteit. Zeker als het om teksten gaat uit een genre of auteur waarmee de leerling ook in het oorspronkelijke Latijn of Grieks heeft kennisgemaakt, is dit een voor de hand liggende manier om de leeservaring van een leerling en zijn bekendheid met de klassieke literatuur snel uit te breiden.

Afhankelijk van het te bereiken leerdoel kan een vertaling dus worden ingezet *in aanvulling op of ter uitbreiding van een in Latijn of Grieks gelezen tekst* (zoals in de huidige examenpensa, waarvan ook vertalingen zonder origineel deel uitmaken); *of in combinatie met een originele tekst*. In dat laatste geval, als origineel en vertaling samen gebruikt worden, zijn er twee mogelijkheden. In de eerste plaats kan het gaan om een oefening in het zogeheten extensief lezen van een tekst (in dat geval zou de vertaling ook in een tweetalige editie kunnen staan). Bij extensief lezen gaat het nog steeds om de bestudering van een originele tekst, maar het lezen daarvan gaat globaler en sneller; de vertaling is een hulpmiddel en ondersteunt de versnelde lectuur. De tweede mogelijkheid is dat het origineel juist intensief vergeleken wordt met een *literaire* vertaling. Dat levert een duidelijke didactische meerwaarde op: het geeft de leerling inzicht in de literaire en stilistische vormgeving en de gemaakte keuzes van zowel het origineel als de vertaling. Het nauwgezet vergelijken van een vertaling en een originele tekst levert bovendien inzicht op in de grammaticale structuur van het origineel, kan wijzen op interpretatieproblemen en laat zien dat een vertaling zelf ook een interpretatie is, waarmee men het al dan niet eens kan zijn.

“Juist doordat literaire vertalingen in formele zin niet per se een één-op-één-relatie met het origineel hebben, lenen zij zich uitstekend voor tal van interessante bespiegelingen over de brontekst zelf. In didactisch opzicht lijkt het mij heerlijk mij te kunnen beperken tot enkele (semantische of syntactische) aspecten in de Latijnse of Griekse tekst die voor de literaire interpretatie daadwerkelijk van belang zijn. Dus niet per se: minder Grieks en Latijn, maar wel: selectiever. Alleen op die manier kunnen we, denk ik, onze pretentie hooghouden dat Vergilius en Homerus alleen in de oorspronkelijke taal daadwerkelijk tot hun recht komen. Met het in de huidige situatie gebruikelijke leestempo (handvol regels per les) is dat, vind ik, eigenlijk niet goed meer vol te houden. Hoe betreurenswaardig dat ook is.”

Bijdrage van een docent Klassieke Talen op Grex (internet community Klassieke Talen, begin 2010)

Ψ Om recht te doen aan de doelstellingen van het vak dient op meer structurele wijze dan thans het geval is gebruik gemaakt te worden van vertalingen, zodat leerlingen:

- overzicht kunnen krijgen over het grotere geheel waarin de in het origineel bestudeerde passages thuishoren;
- een intelligent gebruik leren maken van vertalingen (die reeds nu een 'geëigend hulpmiddel' zijn), bijvoorbeeld om hun leestempo van een originele tekst op te voeren;
- op alternatieve manieren bevestigd kunnen worden over hun taal- en tekstbegrip door vergelijking van vertaling en origineel;
- inzicht krijgen in het fenomeen van de 'literaire vertaling'.

Het kunnen omgaan met vertalingen in het kader van taal- en tekstbegrip behoorde al tot de eindtermen van de bovenbouw zoals die in 1991 van kracht werden. De commissie adviseert om deze eindterm te revitaliseren en expliciteren.

Ψ Blijkens de reacties uit het veld is het werken met vertalingen, dat in feite al tot het repertoire van de docent zou moeten horen, zeker geen vanzelfsprekendheid. In het kader van de vakontwikkeling dienen docenten dan ook ondersteuning te krijgen bij het uitbreiden en actualiseren van hun repertoire op dit terrein. Hiermee kan al onmiddellijk, bij wijze van opmaat naar een vernieuwd examenprogramma, een aanvang gemaakt worden. De Verkenningcommissie adviseert dat op korte termijn in samenspraak tussen VCN, universitaire opleidingen GLTC en de vakdidactici een SLO-veldaanvraag wordt voorbereid voor de vakontwikkeling op het gebied van het werken met vertalingen.

9.5.3 KCV en de positie van de cultuurhistorische component in de bovenbouw

De praktische consequentie van het voorstel van de commissie om het taal- en cultuuronderwijs van de Klassieke Talen te integreren is de verdwijning van het zelfstandige vak Klassieke Culturele Vorming (KCV). In de huidige schoolpraktijk wordt heel verschillend met het vak omgegaan. De twee uitersten daarbij zijn scholen die de KCV-uren in de praktijk aan de talen besteden en nu en dan een geschiedenisles geven enerzijds, en anderzijds scholen waar de Klassieke Talen en KCV aparte vakken en aparte werelden zijn met hun eigen dynamiek op de school en ieder hun eigen programma. Alle varianten daar tussenin worden eveneens aangetroffen.

Uitgangspunt voor de commissie in de nieuwe plannen is de verwevenheid van het taal- en cultuuronderwijs. De teksten zijn deel van de cultuur en geven toegang tot de cultuur, vooral tot het ideeëngoed en de representatie van de wereld in woorden. Maar met dit uitgangspunt moet niet krampachtig worden omgegaan: ook cultuurcomponenten die niet op een natuurlijke manier te koppelen zijn aan teksten en literatuur, zoals (publieke) bouwkunst of beeldhouwkunst, moeten vanzelfsprekend een plaats houden in het curriculum van de Klassieke Talen. Verder moeten in de cultuurcomponent van het examenprogramma van LTC en GTC ook expliciet elementen uit de andere cultuur opgenomen worden (bijvoorbeeld in het kader van voorgeschiedenis en doorwerking). Tot slot is het van belang dat andere verworvenheden van het vak KCV niet verloren gaan. Daarbij valt vooral te denken aan de vormende aspecten van KCV, die het deelt met

het vak Kunst (algemeen) (voorheen CKV1). Het gaat hierbij om zaken als theater- en museumbezoek, of de Romereis.

Het verdwijnen van het zelfstandige vak KCV op het vwo heeft vooral consequenties voor die scholen waar het vak ook aan Atheneumleerlingen wordt aangeboden. Op de betreffende scholen wordt echter vaak al vruchtbaar samengewerkt tussen de docenten KCV en Kunst (algemeen). In de nieuwe situatie hoeft niets het opnemen van KCV-elementen in het (zeer vrij in te vullen) vak Kunst (algemeen) in de weg te staan.

Een andere mogelijke consequentie betreft die scholen die momenteel KCV (deels) laten verzorgen door onbevoegde docenten (vaak wel bevoegd in een ander vak, bijvoorbeeld geschiedenis). Dit is ook nu al een noodmaatregel. Bij afschaffing van KCV als apart vak wordt het lerarentekort in de Klassieke Talen optisch schrijnender, maar blijft *de facto* hetzelfde. Bij integratie van KCV in GTC en LTC blijft de inzet van andere dan Klassieke Talen docenten als noodoplossing mogelijk; dit kan tot goede resultaten leiden als de betrokken docenten nauw samenwerken met de classici bij de invulling van het examenprogramma en als de schoolleiding de samenwerking faciliteert.



Ψ De commissie adviseert dat de in te stellen Vernieuwingscommissie (zie ook hierboven, 9.4.3) de eisen voor de culturele componenten (inclusief receptie en actualisatie, zie hieronder) opneemt in het examenprogramma. Hierbij moet op pragmatische wijze een afbakening plaatsvinden van wat op dit gebied wel en niet tot het curriculum behoort. Het is denkbaar dat er een flexibel model tot stand komt, waarbij de verschillende cultuurdomeinen als het ware een ‘schijf van vijf’ (zes, zeven, ...) vormen waarbinnen de docent vrij is onderwerpen te kiezen. Waar in de onderbouw het accent zou kunnen liggen op materiële cultuur en verhalengoed, valt voor de bovenbouw te denken aan retorica, filosofie, theater, historische ontwikkeling van de Griekse en Romeinse wereld, en ook wetenschapsgeschiedenis. Wel moeten de doorlopende lijnen van onder- naar bovenbouw steeds duidelijk zichtbaar blijven. Het is hierbij zaak zich niet te verliezen in discussies over wat nu precies ‘cultuur’ is en te beseffen dat de Klassieke Talen niet een compleet curriculum Europese cultuurgeschiedenis kunnen verzorgen. Ook hier dient dus een verstandige afweging te worden gemaakt tussen ambitie en mogelijkheden.

9.5.4 receptie en actualisatie

De eindtermen van de Klassieke Talen in het vwo omvatten onder andere ‘reflectie op de relatie tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur’ en ‘zelfstandige oordeelsvorming’. De relatie tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur wordt vaak aangeduid met de term ‘receptie’. Receptie is geen passief proces, waarbij de latere periode slechts de ‘ontvanger’ is van wat de oudheid te bieden heeft: het gaat steeds om tweerichtingsverkeer waarin iedere latere periode steeds weer een eigen beeld (binnen bepaalde grenzen) van de oudheid creëert door de selectie van voorbeelden en de herwaardering van teksten en materiële cultuur – en iedere periode presenteert een eigen beeld van zichzelf via zijn omgang met de oudheid. Receptiegeschiedenis is een moeilijk vak, omdat het veel kennis vooronderstelt van zowel de oudheid als de periode waarin elementen van de klassieke cultuur ‘gerecipiëerd’ worden. Er zijn dus duidelijk grenzen aan wat je in dit opzicht van docenten en leerlingen kunt verwachten.

Toch is het essentieel dat een gymnasiumleerling kennismakkt met de mogelijkheden tot cultuurreflectie die juist dit onderdeel van het curriculum biedt. Bij het nadenken over de klassieke

oudheid speelt dan namelijk niet alleen de ‘confrontatie van het eigene en het vreemde’ *per se* een rol, maar de leerling heeft ook gezien hoe dergelijke confrontaties in eerdere periodes van de Europese geschiedenis beïnvloed zijn door de actuele problemen en situatie van de recipiërende periode. Dat maakt dat hij ook kan nadenken over factoren die zijn eigen manier van nadenken over en omgaan met de oudheid beïnvloeden. Waarom stellen wij precies die vragen aan de oudheid die wij op dit moment nu eenmaal stellen? Als wij als een hoofddoel en ultieme rationale van het onderwijs in de Klassieke Talen juist het vormende karakter van *cultivating humanity* beschouwen, dan zijn dit essentiële verworvenheden voor een leerling. Dat dit een groot beroep doet op hun intellectuele vermogens is bij leerlingen aan een gymnasiumopleiding vanzelfsprekend alleen maar een pré.

Actualisatie is een speciale vorm van receptie, namelijk de receptie van de oudheid in onze eigen tijd. Het gaat daarbij niet om het terugvinden van de waan van de dag in antieke voorbeelden, maar om verbanden tussen discussies in de oudheid en belangrijke contemporaine debatten en dilemma’s over bijvoorbeeld menselijke waarden en normen, de organisatie van onze samenleving, de *condition humaine* of de (shockerende) waarde van poëzie en kunst. De leerling neemt door deze vormen van actualisatie van de oudheid zijn eigen plaats in binnen de traditie van de Europese cultuurgeschiedenis, die immers zo vaak vorm heeft gekregen in kritische *Auseinandersetzung* met de oudheid.

Ψ Receptie en actualisatie zijn op dit moment niet formeel verankerd in het curriculum. Bij de wijziging van de eindexamens in de Klassieke Talen in 1990/1 werd receptie deel van het examenprogramma, maar in de herziening van 1996 is het onderdeel zonder opgaaf van reden weer verdwenen. Hoewel er in het CE meestal een onderdeel is waarin gevraagd wordt om verbanden te leggen tussen het CE-pensum en een ter plekke aangeboden tekst uit een latere periode, zou het aanbeveling verdienen om verder te gaan dan dat en zowel receptie als actualisatie als officiële onderdelen op te nemen in het (zowel bij SE als CE te toetsen) examenprogramma. Een hierbij aansluitende aanbeveling is de ontwikkeling van nieuw onderwijsmateriaal en nascholing op dit gebied, en de verspreiding en toetsing van bestaand materiaal.⁶⁷ Dit laatste is een taak voor de universitaire opleidingen

GLTC, de vakdidactici en de VCN (sectie VO/WO): een door de VCN of door (een groep van) scholen geïnitieerde veldaanvraag bij de SLO is een mogelijke weg.

9.5.5 *samenvatting visie en aanbevelingen bovenbouw*

In de bovenbouw wordt in de eindexamenvakken GTC en LTC (elk 760 sltu) de geïntegreerde benadering van taal en cultuur voortgezet. Bij de lectuur van originele teksten staat tekstbegrip centraal. Om de hoeveelheid te bestuderen tekst te vergroten wordt gebruik gemaakt van een combinatie van intensief en extensief lezen. Bij die laatste vorm kunnen tweetalige edities een rol spelen. Daarnaast moet in het algemeen een beter gebruik gemaakt worden van vertalingen ter uitbreiding van de hoeveelheid tekst waarmee een leerling bekend is, om (precieze) vergelijkingen van origineel en vertaling te maken, en om bekend te raken met het fenomeen van de literaire vertaling. Het leerdoel van tekstbegrip en literatuurreflectie neemt bij dit alles een prominente plaats in. Het cultuuronderwijs moet waar dat mogelijk en dienstig is geïntegreerd in het leduuronderwijs plaatsvinden, maar zonder dat dit op geforceerde wijze geschiedt of belangrijke cultuuruitingen uitsluit. Het cultuuronderwijs moet zowel op kennis als vorming gericht zijn. Belangrijke leerdoelen in de bovenbouw zijn voorts de receptie en actualisatie van de antieke literatuur en cultuur.

9.6 **positie van het Grieks**

De situatie bij Grieks is niet in alle opzichten hetzelfde als die bij Latijn. Aanzienlijk minder leerlingen kiezen op dit moment Grieks dan Latijn (in het jaar 2010 waren er 2616 eindexamenleerlingen Grieks, tegenover 7333 bij Latijn). De CE-resultaten bij Grieks zijn duidelijk beter dan bij Latijn en meer in lijn met de resultaten van de andere schoolvakken (zie Bijlage IV). Dit betekent evenwel niet dat bij Grieks het totale palet aan doelstellingen van het vak wel gerealiseerd wordt: wij hebben immers vastgesteld dat die doelstellingen niet allemaal en niet allemaal effectief door het huidige examen getoetst worden.

De problemen bij Grieks hebben vooral te maken met de geringe groepsgrootte, waardoor het relatief dure lessen zijn, en met het feit dat de meerderheid van de leerlingen het vak laat vallen aan het eind van jaar 3: het laatste semester waarin deze leerlingen het vak volgen zijn ze vaak niet meer zeer gemotiveerd.

Deze problematiek is wellicht niet ten principale op te lossen, maar de suggesties van dit rapport zouden wel moeten helpen: de facilitering van het vak moet deel uitmaken van 'de kracht van de vanzelfsprekendheid'. Een school met een gymnasiumopleiding heeft de plicht ook het onderricht in het Grieks op niveau mogelijk te maken. Rapportage over de voorzieningen in dit opzicht hoort thuis in de 'gouden standaard'. Overgangsnormen van klas 3 naar 4 (bijvoorbeeld 11 punten voor de twee Klassieke Talen en geen cijfer lager dan 5) zouden ook moeten gelden als leerlingen één van beide Klassieke Talen (meestal dus Grieks) laten vallen. Ook dit is deel van de 'gouden standaard'. Intrinsieke motivatie kan verbeterd worden door een inhoudelijk goed lesprogramma, dat het vak Grieks in de onderbouw afsluit als een zinvol geheel. Hiertoe moeten tussendoelen onderbouw worden geformuleerd als deel van een inhoudelijke 'gouden standaard'. Deze garanderen tevens dat bij de overgang naar de bovenbouw het niveau bereikt is waarop tweede fase GTC met vrucht gevolgd kan worden.

Ψ Hoewel het theoretisch mogelijk is te differentiëren tussen de eindtermen voor Grieks en voor Latijn (en eventueel ook tussen de toetsvormen voor die vakken) adviseert de Verkenningcommissie dat niet te doen. De vakken nemen een parallelle positie in, en de doelstellingen en rol in het vwo-curriculum zijn gelijk.



9.7 eindtermen en eindexamen

In de analyse van de commissie zijn met betrekking tot het eindexamen onder meer de volgende aspecten onder de loep genomen:

- de resultaten van het examen;
- de vorm en inhoud van het examen;
- de mate waarin de inhoud van het examen de doelstellingen en de bijbehorende eindtermen reflecteert;
- de relatie tussen SE en CE wat betreft het toetsen van de eindtermen.

In de visie van de commissie is een goed examen een examen dat *fair* is voor de leerlingen doordat het reflecteert wat zij geleerd hebben. Een goed examen is ook een examen dat recht doet aan alle doelstellingen van het vak. Dat is thans niet het geval.

9.7.1 naar een nieuw examenprogramma

Om curriculum en toetsing beter aan te laten sluiten bij de doelstellingen is het nodig om het examenprogramma van de Klassieke Talen te herzien en de globale eindtermen van het vak (zoals geformuleerd in 2007) te specificeren en te actualiseren.

Ψ De commissie beveelt de Staatssecretaris aan om een Vernieuwingscommissie Klassieke Talen in het leven te roepen, met als taak het ontwikkelen van een nieuw examenprogramma voor de vakken *Latijnse Taal en Cultuur* en *Griekse Taal en Cultuur*, conform de inhoudelijke aanbevelingen van de Verkenningcommissie.

De te maken programma's moeten recht doen aan de geïntegreerde bestudering van taal en cultuur, maar ook aan het feit dat teksten onze voornaamste entree zijn tot de cultuur. Bij de formulering van het nieuwe programma en de eindtermen dient er bijzondere aandacht te zijn voor de volgende punten:

- integratie taal en cultuur;
- taalreflectie en tekstreflectie – hieronder begrepen grammaticale beheersing, tekstbegrip en tekstinterpretatie, contextualisering;
- het kunnen omgaan met vertalingen;

- cultuurreflectie;
- zelfstandige oordeelsvorming;
- receptie en actualisatie.

9.7.2 naar een nieuw examen: het CE

Op basis van het nieuwe examenprogramma zal in een volgende fase ook een nieuw examen ontwikkeld moeten worden, waarin alle eindtermen op evenwichtige wijze getoetst worden. Met de huidige structuur van het CE-programma (een kernauteur/kerngenre met een gemengd pensum aan originele teksten en vertalingen), heeft het veld getuige de reacties bij de veldraadpleging goede ervaringen. Ook over het onderdeel van het centraal examen waarin de klassikaal gelezen stof getoetst wordt, zijn uit het veld weinig klachten gehoord.⁶⁸

Ψ De commissie is dan ook van oordeel dat de huidige *structuur* van het examen(-pensum) zoveel mogelijk in stand gehouden dient te worden. De vernieuwing die zij voor dit deel van het CE voorstelt is inhoudelijk van aard: een grotere rol van de cultuurcomponent in de bevraging; en het stellen van meer vragen die het macroniveau van de tekst betreffen en de tekstbegrifdoelen 'interpretatie' en 'evaluatie' toetsen.

Ψ Voor zover er bij de commissie twijfels bestaan over de *fairness* en proportionaliteit van het CE, betreffen die vooral het onderdeel proefvertaling. Naar het oordeel van de commissie zou de traditionele proefvertaling, gezien de beperkingen van deze toetsvorm en de gebrekkige correspondentie met de doelstellingen van het vak, geen deel uit moeten maken van het CE. In plaats daarvan pleit de commissie ervoor om een adequatere toetsvorm te ontwikkelen om taalbeheersing en tekstbegrip van een niet van tevoren klassikaal bestudeerde tekstpassage in het Grieks of Latijn te toetsen.

Zoals uitvoerig betoogd in voorgaande paragrafen is de losse proefvertaling zowel ongeschikt als toetsing van *tekstbegrip* als van *taalkennis en taalreflectie*. Daardoor zijn er ernstige twijfels over de *fairness* van een dergelijke toets. De commissie is echter wel degelijk voorstander van het ook op het CE toetsen van een niet eerder gelezen originele tekst. Vragen over de ongeziene tekstpassage kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op ken-

nis van lexicale en grammaticale begrippen, tekstsamenhang, het vermogen de kern van de boodschap eruit te halen en met tekstelementen te staven, vergelijkingen tussen de tekst en een vertaling, het vertalen van een kleiner tekstgedeelte of kernzin(nen), de relatie tussen tekst en culturele context, vergelijking tussen ideeën in de tekst en in latere perioden, enz. enz. Deze andere manier van toetsing, waarmee uiteraard eerst uitgebreid geëxperimenteerd moet gaan worden, betekent eerder een niveauverhoging dan een (door veel classici gevreesde) niveauverlaging.⁶⁹ Overigens is ook de continue kwaliteitsbewaking die de commissie op het oog heeft met het invoeren van een ‘gouden standaard’ (zie bijvoorbeeld de adviezen over overgangsnormen en het formuleren van tussendoelen voor de onderbouw) een waarborg voor niveau. De scholen en de individuele leraren hebben hier zelf ook een belangrijke verantwoordelijkheid.

Ψ In het CE dienen verder nadrukkelijk de onderdelen receptie, actualisatie en zelfstandige oordeelsvorming aan bod te komen. Het ligt voor de hand dat dit consequenties heeft voor de auteurs en/of genres die centraal staan in het CE: niet iedere auteur of ieder genre is even geschikt voor deze onderwerpen. Om deze reden, maar ook in verband met geconstateerde verschillen in moeilijkheidsgraad tussen de verschillende auteurs, adviseert de Verkenningcommissie om bij het opnieuw samenstellen van het examenprogramma de huidige lijst van examenauteurs kritisch te bekijken en zo nodig aan te passen.

9.7.3 naar een nieuw examen: het SE

Het SE richt zich thans in de praktijk vaak op het CE, enerzijds omdat de cijfers niet al te veel uit de pas mogen lopen met die van het CE, anderzijds omdat het SE in de praktijk veelal als voorbereiding wordt gezien voor het CE.

Ψ De commissie is een voorstander van het ook in het SE toetsen van *alle* beoogde doelstellingen. Voor zover de docent kan zorgen dat een ongeziene tekst voldoende in een bekende context is ingebed en aansluit bij wat de leerlingen in de klas geleerd is, is een proefvertaling bruikbaar als (deel)toets in het SE, waar in elk geval de vaardigheid ‘omgang met ongeziene originele tekst’ getoetst dient te worden. Indien de daarvoor gekozen vorm de

proefvertaling is (wat scholen en docenten vanzelfsprekend vrij staat), kan overwogen worden dit schoolexamen mondeling af te nemen, waardoor belangrijke nadelen van de toetsvorm proefvertaling ondervangen worden. De leraar kan doorvragen, en bijsturen als een relatief kleine fout het hele examen dreigt te ontwrichten.⁷⁰

Ψ Om de kwaliteit van het SE te waarborgen kan overwogen worden om er iets over op te nemen in de ‘gouden standaard’, bijvoorbeeld dat scholen hun SE’s laten evalueren door partnerscholen en dat docenten regelmatig deelnemen aan nascholingsactiviteiten waarin het maken van een kwalitatief goed SE centraal staat.



9.7.4 naar een nieuw examen: twijfels en obstakels

De commissie is zich er terdege van bewust dat na alle onderwijsveranderingen van de laatste jaren de docenten niet zitten te wachten op een nieuw examen en alles wat daar in de praktijk aan vast zit. Enige geruststellende opmerkingen lijken hier op hun plaats. De vernieuwing moet vooral gezien worden als een krachtige steun in de rug bij het realiseren van reeds bestaande en breed onderschreven doelen die al geruime tijd niet gerealiseerd worden. Deze steun in de rug wordt geleverd door de formulering van een nieuw examenprogramma, waarin de structuur van het huidige programma herkenbaar blijft, maar waarin de doelstellingen van het vak in de volle breedte beter tot hun

recht komen. Het gaat dus om een *inhoudelijke* versterking, die de succesvolle aspecten van het huidige examenprogramma in stand laat, maar recht doet aan de door het veld gewenste brede doelstellingen van het vak en de integratie van taal en cultuur. De beoogde versterkingen zullen gefaseerd doorgevoerd worden, na uitgebreide experimenteer- en consultatierondes. Het nieuwe examenprogramma zal pas op zijn vroegst in 2017 ingevoerd kunnen worden. Onderweg zal de docenten op alle fronten zo veel mogelijk steun geboden worden: meer mogelijkheden voor scholing, groter en gericht aanbod van scholing, beschikbaar komen van meer en bij het programma passend onderwijsmateriaal, de steun in de rug van de ‘gouden standaard’.

9.8 ondersteuning van de docenten

Goed onderwijs valt of staat met de kwaliteiten van de docent die het geeft.⁷¹ Hoe boeiend, nuttig of verantwoord de inhoud van het onderwijs ook is, het zal het meeste effect sorteren als het gegeven wordt door een gemotiveerde docent die optimaal is toegerust voor zijn taak. Op dat punt zijn er voor de Klassieke Talen duidelijke zorgen, waar de Verkenningcommissie niet aan voorbij wil gaan. Willen we echt werk kunnen maken van het omzetten van de doelstellingen in de lespraktijk, dan moeten de docenten ook in staat zijn om deze slag te maken. Bij de inspanning die van het docentenkorps gevraagd wordt is ondersteuning noodzakelijk.

9.8.1 ondersteuning van onbevoegde en andersbevoegde docenten

Vanzelfsprekend is het tekort aan docenten Klassieke Talen en de inzet van veel onbevoegde leraren een punt van zorg. In 4.3 gaven we al enige cijfers waaruit blijkt dat de situatie bij de Klassieke Talen nijpender is dan bij andere vakken. Het tekort aan leraren is een probleem dat zich grotendeels onttrekt aan de invloedssfeer van de commissie. Toch denken we dat het voorstel dat we in dit eindrapport doen een aantal aspecten bevat dat het docentschap aantrekkelijker kan maken. Zo zal het invoeren en naleven van een ‘gouden standaard’ in het kader van de kracht van de vanzelfsprekendheid het werkklimaat voor docenten Klassieke Talen aanzienlijk verbeteren. Op het moment is een veelgehoorde klacht van docenten Klassieke Talen dat ze van

hun schoolleiding weinig medewerking en begrip ondervinden bij de dagelijkse problemen die ze ervaren, en dat ze enorm aan de vakken en de leerlingen moeten sleuren. Alleen als scholen op het punt van zowel onderwijsbeleid als personeelsbeleid gaan werken volgens de regels van een ‘gouden standaard’, vanuit een bewuste keuze voor een sterkere profilering van de gymnasiumopleiding, kan het docentschap een aantrekkelijk alternatief worden voor jonge afgestudeerde classici die nu een andere carrière verkiezen. Vooral ook van het mogelijk maken van duale trajecten kan een stimulerende werking uitgaan.

Binnen de ‘gouden standaard’ zouden verder ook duidelijke regels opgesteld moeten worden voor de begeleiding en scholing van onbevoegde of andersbevoegde leraren Klassieke Talen. Zij verzetten op scholen enorm veel werk, maar zouden door de schoolleidingen meer gestimuleerd en in staat gesteld moeten worden om hun opleiding te voltooien en een bevoegdheid te behalen. Studenten GLTC die naast hun studie een baan in het middelbaar onderwijs hebben als docent Klassieke Talen (de commissie schat dat dit geldt voor meer dan 50% van de huidige studentpopulatie GLTC) lopen doorgaans niet alleen enorme studievertraging op, maar branden door overbelasting en gebrek aan essentiële vakkennis ook vroegtijdig op in het onderwijs. Een deel van hen keert onder meer om deze reden binnen enkele jaren het onderwijs de rug toe.

Ψ Ook hier geldt de kracht van de vanzelfsprekendheid: een school die zich wil profileren met een gymnasiumopleiding dient er in elk geval naar te streven dat de docenten Klassieke Talen een masterdiploma en een eerstegraads onderwijsbevoegdheid in het vak hebben. Docenten die niet aan dit profiel voldoen moeten een duidelijk en in tijd uitgezet traject naar een volledige eerstegraads bevoegdheid krijgen. Docent, schoolleiding en universitaire opleiding/zij-instroomopleiding maken hierover afspraken. De kwetsbare groep van de GLTC-studenten die tevens leraar zijn verdient daarbij extra bescherming en aandacht. Scholen dienen zich bewust te zijn van hun verantwoordelijkheid voor deze jonge aspirant-docenten en hun afstuderen te faciliteren. Dit moet opgenomen worden in de ‘gouden standaard’.

9.8.2 ondersteuning van beginnende docenten

In 4.3 is al aan de orde geweest dat de voortdurende afkalving van het aantal uren dat aan de universiteit ter beschikking is voor de vakinhoud ertoe heeft geleid dat veel beginnende (bevoegde) docenten het vaktechnisch moeilijk hebben. Het verzorgen van een curriculum met brede doelen en inzicht in verwevenheid van taal en cultuur is voor deze groep docenten geen gemakkelijke opgave. Daarom is voor deze doelgroep, na de vakinhoudelijke opleiding aan de universiteit en de lerarenopleiding, een inductieprogramma op school van groot belang. Naast de pedagogische kant zou binnen dit inductieprogramma nadrukkelijk ook de vakinhoudelijke en vakdidactische kant aandacht moeten krijgen. Recent onderzoek naar inductieprogramma's op Nederlandse scholen (Kessels 2010) laat zien dat, hoewel steeds meer scholen over een vorm van inductieprogramma beschikken, de nadruk in deze programma's meestal ligt op emotionele ondersteuning en het helpen van docenten bij problemen met klassenmanagement. Er is beperkte aandacht voor onderwerpen met betrekking tot pedagogiek en vakdidactiek. Voor beginnende docenten Klassieke Talen zou speciaal vakdidactiek (gekoppeld aan vakinhoudelijke verdieping) een meer centrale plaats moeten krijgen. Mentoren op scholen zouden in samenwerking met de vakdidactici aan de universiteiten programma's moeten ontwikkelen die beginnende docenten uitdagen in hun professionele ontwikkeling.

Ψ De commissie adviseert om bij de ontwikkeling van een 'gouden standaard' voor gymnasiumopleidingen ook specifieke richtlijnen op te nemen voor de scholing en begeleiding van beginnende docenten. Deze richtlijnen dienen zo veel mogelijk de kenmerken te hebben van bovengeschetst meerjarig inductieprogramma.



9.8.3 ondersteuning van ervaren docenten

Een belangrijke conclusie van de verkenningen van de commissie is dat er weliswaar grote eenstemmigheid is onder de docenten Klassieke Talen over de wenselijke doelstellingen van het onderwijs in hun vakken, maar dat in de praktijk van dit onderwijs deze doelstellingen niet allemaal even duidelijk terugkeren. Dit is een gegroeide praktijk, die op het niveau van de individuele docent nauwelijks te corrigeren valt. Om de brede doelstellingen van het vak om te zetten in de praktijk wordt er bovendien inhoudelijk en vakdidactisch nogal wat van de docenten gevraagd, zeker als de omstandigheden waarin gewerkt moet worden niet optimaal zijn. De commissie is dan ook van mening dat de docenten een flinke steun in de rug geboden moet worden: enerzijds moeten schoolleidingen de richtlijnen van een 'gouden standaard' serieus nemen; anderzijds moeten zij hun docenten in staat stellen om hun vakinhoudelijk en didactisch repertoire te actualiseren op juist die punten waar de docenten zelf lacunes in hun expertise ervaren. Het moet dus gaan om ondersteuning op maat. De commissie constateerde verheugd dat de vakdidactici zich zeer gemotiveerd betoonden om aan deze ondersteuning mede vorm te geven.

Wat de inhoud van de ondersteuning betreft bestaat de indruk dat er vooral behoefte is aan ontwikkeling van lesmateriaal en actualisering van het didactisch repertoire op het terrein van geïntegreerd taal- en cultuuronderwijs, grammatica/taalverwerking in dienst van de lectuur, actualisatie en receptie, en het werken met vertalingen. Bijzondere aandacht moet hierbij uitgaan naar de inzet van ICT in het onderwijs en de scholingsbehoeften van docenten op dit terrein.

Ψ Vakvernieuwing is noodzakelijk. Daarom moet voortvarend begonnen worden met het opzetten van een gestructureerd en gevarieerd nascholings- en professionaliseringsprogramma dat voorziet in de behoeften van docenten op het punt van met name vakinhoud en vakdidactiek. Dit is een taak voor de VCN in samenspraak met de universiteiten en de vakdidactici. Met dit werk kan onmiddellijk gestart worden. Tussentijdse afstemming met de werkzaamheden van de in te stellen Vernieuwingscommissie is hierbij geboden. Hiernaast heeft ook de ontwikkeling en verspreiding van nieuw lesmateriaal hoge prioriteit. Dit kan in de vorm van specifieke, door de SLO begeleide projecten. Zie ook de meer specifieke aanbevelingen in 9.4 en 9.5.

Ψ Naar de stellige indruk van de commissie is ondersteuning voor docenten niet zozeer nodig op het terrein van de algemene didactiek en pedagogiek maar specifiek op het gebied van vakinhoud en vakdidactiek, en de samenhang daartussen. Daarom adviseert de commissie om die samenhang optimaal gestalte te geven door de vakdidactici organisatorisch weer in te bedden in de universitaire opleidingen GLTC. Gezien de grote inspanning die met name van de vakdidactici gevraagd wordt de komende jaren is uitbreiding van de vakdidactische formatie noodzakelijk.

Ψ De commissie juicht lopende initiatieven toe om een beroepsregister van docenten Klassieke Talen in te richten, waarin onder meer standaarden geformuleerd worden voor nascholing en professionalisering, binnen de context van een permanent professionaliseringstraject.⁷² Een dergelijk register kan enerzijds de status van de docent Klassieke Talen verhogen, anderzijds een garantie bieden voor het op niveau blijven van de professionaliteit. Door in het professionaliseringstraject ook ruimte te bieden voor andere dan (vak)didactische en vakinhoudelijke scholingsactivi-

teiten, kan de docent zich tevens kwalificeren voor niet-lestaken binnen de school. Onbevoegde en andersbevoegde docenten Klassieke Talen (zij-instromers, leraren in opleiding) zouden als aspirant-lid in dit register opgenomen moeten kunnen worden.

10. Aanbevelingen

De aanbevelingen zijn op twee manieren georganiseerd, eerst in volgorde van behandeling in het rapport, vervolgens gerangschikt naar de betreffende *stakeholders*. De nummers in de kantlijn verwijzen naar het gedeelte van het rapport waarin de aanbeveling in kwestie wordt toegelicht en beargumenteerd.

10.1 aanbevelingen op thema

Doelstellingen van de Klassieke Talen

3.2, 3.8 Het is essentieel dat het veld de reeds bestaande doelstellingen en eindtermen bevestigt en ter harte neemt.

Deze betreffen een breed pakket van reflectie op klassieke teksten (taalbeheersing, taalreflectie en tekstreflectie); reflectie op de relatie tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur (inclusief inzicht in de verwevenheid van taal en cultuur, kennis van de antieke cultuur, receptie en actualisatie); zelfstandige oordeelsvorming, oriëntatie op studie en beroep, en informatievaardigheden. Ook algemene academische vaardigheden horen hierbij.

Dit pakket staat ten dienste van de centrale opgave van 'reflectie op het eigene en het vreemde', als bijdrage aan identiteit en zelfontplooiing; reflectie op de relatie tussen individu en gemeenschap; reflectie op de betekenis van burgerschap en reflectie op de Europese geschiedenis en de moderne tijd vanuit een historisch besef.

Deze doelstellingen en eindtermen dienen vertaald te worden in de praktijk van de klas en tevens te leiden tot een aangepast examenprogramma.

Verwevenheid van taal en cultuur

3.7 Taal en cultuur moeten zoveel als mogelijk en dienstig is geïntegreerd worden aangeboden. Gezamenlijk vormen zij de profielbepalende elementen van het onderwijs in

de Klassieke Talen, waarbij de commissie zich terdege realiseert dat het leren van een taal een zeer substantiële tijdsinvestering vraagt.

3.8 De grote ambities in breedte en diepte van de Klassieke Talen moeten afgezet worden tegen de praktische mogelijkheden: een succesvolle eindexamenkandidaat in de Klassieke Talen is geen volleerde classicus.

De voorgeschiedenis van dit rapport

5.8 Gezien de jarenlange geschiedenis van rapporten met vergelijkbare adviezen en gebrekkige implementatie adviseert de Verkenningcommissie om in het vervolgtraject de hulp in te roepen van een expert op het gebied van veranderings- en implementatieprocessen.



De kracht van de vanzelfsprekendheid

8.3 De commissie adviseert om een ‘gouden standaard’ te ontwerpen waaraan gymnasiumopleidingen geacht worden te voldoen. De effectiviteit van de ‘gouden standaard’ zou na enkele jaren geëvalueerd moeten worden. Indien de zelfregulering van het veld dan onvoldoende zou blijken te hebben gewerkt, moet overwogen worden aan de ‘gouden standaard’ een dwingender status te verlenen.

De ‘gouden standaard’ voor een gymnasiumopleiding zou in ieder geval betrekking moeten hebben op:

- voorlichting;
- integratie van de Klassieke Talen in het gehele curriculum;
- aansturing, coördinatie en facilitering hiervan door de schoolleiding;
- urentabel;
- overgangsnormen;
- bijscholing en kwalificatie van het docentenkorps.

Een onderdompeling in taal en cultuur: inrichting van vakken en examens

Twee nieuwe vakken

9.3 De commissie adviseert om het onderwijs in de Klassieke Talen in te richten in twee vakken (in onder- en bovenbouw): Griekse Taal en Cultuur (GTC) en Latijnse Taal en Cultuur (LTC). De nieuwe naamgeving moet niet geacht worden te wijzen op een structurele onderwijshervorming, maar is een opdracht om ernst te maken met de reeds bestaande doelstellingen.

In de bovenbouw dienen de leerlingen GTC of LTC of beide te kiezen. In deze vakken van elk 760 uur is het vak KCV volledig geïntegreerd. In de lespraktijk blijft het gezamenlijk lezen van originele teksten centraal staan. Maar de hoeveelheid teksten en andere cultuuruitingen waarmee de leerlingen kennismaken moeten wel worden uitgebreid.

De onderbouw

9.4.1 De commissie adviseert een grondige herbezinning op het taalverwerving- en leduronderwijs in de onderbouw, waarbij in ieder geval aandacht besteed moet worden aan de aanpassing van het grammaticaonderwijs aan nieuwe ontwikkelingen; de aansluiting van grammaticaonderwijs bij leesonderwijs; en een grotere rol voor ICT.

9.4.2 De basis van het cultuuronderwijs in de onderbouw moet goed omschreven en vastgelegd worden in de vorm van tussendoelen en bijbehorende leerinhouden. Het laatste kan de vorm aannemen van een ‘culturele minimumlijst’, die fungeert als de inhoudelijke standaard voor het cultuuronderwijs.

9.4.3 In de onderbouw moet het leduronderwijs (in de zin van begrijpend lezen) centraal staan; de teksten moeten zoveel mogelijk het vertrekpunt zijn van een historisch-culturele verkenning van de oudheid; het taalonderwijs moet zoveel mogelijk geïntegreerd zijn (of in ieder geval in dienst staan van) de leduur.

Leerinhouden en eindtermen behorend bij de doelstellingen taalreflectie, tekstreflectie en cultuureflectie moeten ook voor de onderbouw geëxpliciteerd worden.

Er is vakdidactisch onderzoek nodig ten behoeve van de ontwikkeling van nieuw lesmateriaal (ook digitaal), het uitvoeren van pilots en het scholen van de docenten. Ook moet een gericht nascholingsprogramma worden opgezet.

De bovenbouw

9.5.1 Om recht te doen aan de doelstellingen van het vak dient er naast het ‘intensief lezen’ ook ruimte te zijn voor het ‘extensief’ lezen van originele teksten.

9.5.2 Om recht te doen aan de doelstellingen van het vak dient op meer structurele wijze dan thans het geval is, gebruik gemaakt te worden van vertalingen.

Docenten dienen ondersteuning te krijgen bij het uitbreiden en actualiseren van hun repertoire op het terrein van het gebruik van vertalingen.

De commissie adviseert om op korte termijn vakdidactisch materiaal te ontwikkelen, onder andere op het gebied van het werken met vertalingen, bijvoorbeeld in de vorm van een veldaanvraag bij de SLO.

9.5.3 De eisen voor de culturele component moeten worden opgenomen in het examenprogramma.

9.5.4 Receptie en actualisatie van de klassieke literatuur en cultuur dienen als officiële onderdelen opgenomen te worden in het (zowel bij SE als CE te toetsen) examenprogramma. Op dit gebied moet ook nieuw onderwijsmateriaal ontwikkeld worden en nascholing worden aangeboden; tevens moet bestaand materiaal verspreid en getoetst worden.

Positie van het Grieks

9.6 De commissie adviseert om niet te differentiëren tussen de eindtermen en toetsvormen voor GTC en voor LTC.

Eindtermen en eindexamens

9.7.1 De commissie beveelt de Staatssecretaris aan om een Vernieuwingscommissie Klassieke Talen in het leven te roepen, met als taak het ontwikkelen van een nieuw examenprogramma voor de vakken *Latijnse Taal en Cultuur* en *Griekse Taal en Cultuur*, conform de inhoudelijke aanbevelingen van de Verkenningcommissie.

De te maken programma's moeten recht doen aan de geïntegreerde bestudering van taal en cultuur, maar ook aan het feit dat teksten onze voornaamste entree zijn tot de cultuur.

Bij de formulering van het nieuwe programma en de eindtermen dient er bijzondere aandacht te zijn voor de volgende punten:

- integratie taal en cultuur;
- taalreflectie en tekstreflectie – hieronder begrepen grammaticale beheersing, tekstbegrip en tekstinterpretatie en contextualisering;
- het kunnen omgaan met vertalingen;
- cultuurreflectie;
- zelfstandige oordeelsvorming;
- receptie en actualisatie.

9.7.2 In het te ontwikkelen nieuwe examen moeten alle eindtermen op evenwichtige wijze getoetst worden. De structuur van het CE-programma met een pensum aan originele teksten en een pensum aan vertalingen, moet behouden blijven, evenals het principe van een kernauteur en een kerngenre. Het CE-onderdeel waarin de gelezen stof bevraagd wordt kan eveneens behouden blijven. De cultuurcomponent moet een grotere component worden in de bevraging, evenals vragen over het macroniveau van de tekst.

De traditionele proefvertaling moet, gezien de beperkingen van deze toetsvorm en de gebrekkige correspondentie met de doelstellingen van het vak, geen deel uitmaken van het CE. Wel dient ook op het CE een niet eerder gelezen originele tekst getoetst te worden.

In het CE dienen verder nadrukkelijk de onderdelen receptie, actualisatie en zelfstandige oordeelsvorming aanbod te komen.

Bij het opnieuw samenstellen van het examenprogramma moet de lijst van examenauteurs kritisch bekeken worden.

9.7.3 Ook in het SE dienen *alle* beoogde doelstellingen getoetst te worden. De proefvertaling kan bruikbaar zijn als (deel) toets in het SE, waar in elk geval de vaardigheid 'omgang met ongeziene originele tekst' getoetst dient te worden.

Ondersteuning van de docent

9.8.1 Een school die zich wil profileren met een gymnasiumopleiding dient er in elk geval naar te streven dat de docenten Klassieke Talen een masterdiploma en een eerstegraads onderwijsbevoegdheid in het vak hebben. Docenten die niet aan dit profiel voldoen moeten een duidelijk en in tijd uitgezet traject naar een volledige eerstegraads bevoegdheid krijgen. Docent, schoolleiding en universitaire opleiding/zij-instroomopleiding maken hierover afspraken. De kwetsbare groep van de GLTC-studenten die tevens leraar zijn, verdient daarbij extra bescherming en aandacht. Scholen dienen zich bewust te zijn van hun verantwoordelijkheid voor deze jonge aspirant-docenten en hun afstuderen te faciliteren. Dit moet opgenomen worden in de 'gouden standaard'.

De richtlijnen voor scholing en begeleiding van beginnende docenten dienen zo veel mogelijk de kenmerken te hebben van een meerjarig inductieprogramma.

9.8.3 Er moet zo snel mogelijk begonnen worden met het opzetten van een gestructureerd en gevarieerd nascholings- en professionaliseringsprogramma dat voorziet in de behoeften van docenten op het punt van vooral vakinhoud en vakdidactiek.

Het verdient aanbeveling de vakdidactici weer in te beden binnen de universitaire opleidingen GLTC.

10.2 aanbevelingen per stakeholder

Aan de Staatssecretaris

- Herzie zo spoedig mogelijk de huidige structuur van de vakken Grieks, Latijn en KCV en maak in plaats daarvan twee vakken: Griekse Taal en Cultuur en Latijnse Taal en Cultuur, met in de bovenbouw voor elk van beide vakken een studielast van 760 uur.
- Stel in verband hiermee zo spoedig mogelijk een Vernieuwingscommissie in om deze nieuwe structuur vorm te geven met de volgende taken:
 - een nieuw examenprogramma te ontwikkelen waarin naast taal ook cultuur (inclusief receptie en actualisatie) een vast onderdeel vormt;
 - de huidige eindtermen te herformuleren en expliciteren; hierbij dienen GTC en LTC gelijk behandeld te worden;
 - een curriculum te ontwerpen waarin taal en cultuur van onderbouw tot en met bovenbouw zo veel mogelijk geïntegreerd worden aangeboden en waarin taal en cultuur formeel verankerd zijn;
 - tussendoelen te formuleren voor de onderbouw op het gebied van taal en cultuur;
 - richtlijnen op te stellen voor de actualisering van het taalverwervingsonderwijs;
 - lesmateriaal te ontwikkelen dat aansluit bij het nieuwe (examen)programma;
 - adviezen te geven over didactische vernieuwing;
 - mogelijkheden te onderzoeken voor het inzetten van ICT;
 - voorstellen te doen voor een nieuw examen en voor vormen van toetsing waarin begrip van klassikaal gelezen teksten (originele teksten en teksten in vertaling) op *alle* niveaus centraal staat en waarin cultuur een vast onderdeel is;
 - voorstellen te doen voor vormen van toetsing waarbij leerlingen over een (niet reeds eerder gelezen) originele tekst vragen moeten beantwoorden, waarbij hun begrip van en inzicht in grammaticale en inhoudelijke structuur blijkt zonder dat een letterlijke weergave van de *hele* tekst hoeft te worden gegeven;
 - een agenda in te dienen voor het traject van begeleiding van implementatie en verandering.

Een mogelijk tijdpad voor de werkzaamheden van de Vernieuwingscommissie en voor een eventueel vervolgtraject:

2010 - 2012

Agenda maken voor de begeleiding van implementatie- en veranderingstraject.

Opstellen nieuw examenprogramma.

Herformuleren en expliciteren eindtermen.

Formuleren tussendoelen voor onderbouw.

Ontwikkelen experimenteel lesmateriaal.

2012 - augustus 2015

Pilots:

- experimenteel lesmateriaal;

- vaststellen experimentele examenprogramma's.

2015 - 2016

Pilotexamen + evaluatie.

2016

Evaluatie pilotexamen.

2017

Vaststellen definitieve examenprogramma's.

augustus 2017

Landelijke invoering nieuwe examenprogramma's.

Gezien de urgentie van de problematiek adviseert de Verkenningcommissie om in afwachting van de werkzaamheden en rapportage van de Vernieuwingscommissie reeds nu overgangsmaatregelen te treffen. Hierin zullen vooral andere *stakeholders* dan de Staatssecretaris een rol kunnen spelen. Concreet gaat het om de volgende adviezen:

Aan de universitaire opleidingen GLTC, vakdidactici en de sectie VO/WO van de VCN (in gezamenlijkheid)

- Onderneem op korte termijn actie, bijvoorbeeld in de vorm van veldaanvragen bij de SLO, voor:
 - herziening van taalverwerving- en leduuronderwijs;
 - nieuwe vormen van (ver)taaldidactiek;
 - verschillende vormen van toetsing van tekstbegrip;
 - het werken met vertalingen en tweetalige edities;
 - het ontwikkelen van lesmateriaal voor receptie en actualisatie en het verspreiden en toetsen van bestaand materiaal;
 - mogelijkheden voor inzet van ICT.

- Zet een gestructureerd en gevarieerd nascholings- en professionaliseringsprogramma op, dat voorziet in de behoeften van docenten op het punt van vakinhoud en vakdidactiek. Besteed hierbij in overleg met de schoolleiders ook aandacht aan het opzetten van inductieprogramma's voor beginnende docenten.
- Zorg voor een goede aansluiting van het GLTC-curriculum bij het vwo-onderwijs in de Klassieke Talen, met aandacht voor integratie van taal en cultuur, receptie en actualisatie, omgaan met teksten in vertaling en werken met tweetalige edities.
- Stimuleer duale trajecten en vakdidactisch onderzoek.
- Neem actief deel aan/spel een coördinerende rol bij activiteiten van vaknetwerken.
- Stimuleer de keuze voor het leraarschap bij studenten.

Aan de universiteiten

- Zorg dat het huidige zij-instroomtraject *Scholae* kan blijven bestaan.
- Breng de vakdidactici weer onder in de opleidingen GLTC.

Aan Cito/CvE

In afwachting van een nieuw examenprogramma:

- Laat het centraal examen zoveel mogelijk aansluiten bij de voor het CE geformuleerde eindtermen.
- Toets reeds nu zoveel mogelijk alle doelstellingen.
- Onderwerp in afwachting van het nieuwe examenprogramma de lijst van eindexaminauteurs (zowel voor Grieks als Latijn) aan een kritische evaluatie en beperk hem eventueel.

Aan LOKON/ VCN

- Zorg voor kwaliteitsbewaking van docenten binnen het beroepsregister.
- Neem in de beroepsregistratie van docenten vakdidactische nascholing op.
- Stel werkgroepen in die zich bezighouden met het ontwerpen van een 'gouden standaard' met onder andere richtlijnen voor voorlichting; integratie van de Klassieke Talen in het gehele curriculum; urentabel; overgangsnormen; bijscholing en kwalificatie van het docentenkorps.

- Verzamel systematisch zowel organisatorische als inhoudelijke *best practices*.

Aan schoolleidingen

- Formuleer een heldere visie op gymasiaal onderwijs.
- Laat de praktijk aansluiten bij die visie. Maak daarbij keuzes: kiest een school voor gymasiaal onderwijs, dan moet de school ook zorgen dat dit onderwijs de ruimte krijgt.
- Wees helder en eerlijk in de voorlichting over het gymnasium aan ouders en leerlingen.
- Zorg voor een klimaat waarin de positie van de Klassieke Talen niet ter discussie staat.
- Draag zorg voor de aansturing, coördinatie en facilitering van de integratie van de Klassieke Talen in het gehele curriculum, onder andere door samenwerking van verschillende vakdocenten te bevorderen.
- Geef ruimte voor opleiding en begeleiding van beginnende en onbevoegde docenten.
- Streef ernaar dat alle docenten Klassieke Talen een masterdiploma en een eerstegraads onderwijsbevoegdheid in de Klassieke Talen hebben.
- Faciliteer het afstuderen van studenten GLTC die reeds tijdens hun studie in het onderwijs werkzaam zijn.
- Zorg voor een scholingsplan voor zittende docenten (inductieprogramma en beroepsregister).
- Stel docenten in staat (promotie)onderzoek te doen: maak duale trajecten mogelijk.
- Zorg voor een goede kwaliteitsbewaking in het hele curriculum: (na)scholing van docenten, goede determinatie van leerlingen, aparte overgangsnormen voor gymnasium, kwaliteitsborging schoolexamens.

Aan de docenten/secties Klassieke Talen in het vwo

- Laat, vooruitlopend op een nieuw programma, de huidige eindtermen voor de Klassieke Talen terugkomen in het hele curriculum: zorg voor een doorlopende leerlijn taal en cultuur.
- Toets in het SE *alle* doelstellingen van het huidige examenprogramma.
- Maak gebruik van het nascholingsaanbod.
- Stel eisen aan de leerling, ook in de onderbouw.
- Deel *best practices*.
- Neem deel aan vaknetwerken.

Aan educatieve uitgevers

- Digitaliseer de lesmethodes.
- Maak gebruik van de mogelijkheden van ICT in de methodes (bijvoorbeeld toetsing).
- Pas lesmethodes aan aan nieuwe inzichten in taalonderwijs.



11. Literatuur

In deze lijst staat de literatuur vermeld waar in het rapport naar wordt verwezen, aangevuld met enkele publicaties die typerend zijn voor de gevoerde discussies en die de commissie in haar besprekingen heeft meegenomen.

1. Blom, S. (2001), Alleen nog maar nut. *NRC Handelsblad* 3 november 2001.
2. Bolkestein, F. (2005), Rede bij het lustrum van Vrienden van het Gymnasium. *Trouw* 22 oktober 2005.
3. Brewer, D., Goldhaber, D.D. (2000), Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145.
4. Buykx, M. (2009), De markt voor het gymnasium in de 21e eeuw. *VCN-Bulletin*, 34 (130), 30-39.
5. Coghe, R.F., Panhuis, D. & Vermeersch, R. (2006-7), *Tolle, lege 1 & 2*. Antwerpen.
6. Cohen, J. e.a. (2008), *Duurzame Geesteswetenschappen*, rapport van de commissie Nationaal Plan Toekomst Geesteswetenschappen. Amsterdam.
7. Dam, van, N. (2008), Gymnasiumdiploma voor leerling die Latijn ab-so-luut niet beheerst. *Het Onderwijsblad*, 12, 14 juni 2008.
8. Demoen, K. (2008), Vertalen en gebruik van vertalingen. Een megafoon. *Prora. Tijdschrift van de Vereniging van Leerkrachten Oude Talen*, 13 (3), 16-19.
9. Goris, M., Boelhouwer, H. (2003), *Eindrapport van de enquête situatie onderwijs Klassieke Talen en KCV in het schooljaar 2001/2002*. SLO, Enschede.
10. Goris, M. (2007), *Vakdossier Tweede Fase, klassieke talen*. SLO, Enschede.
11. Holwerda, A., e.a. (2006), *Kosmos, een nieuwe toegang tot de wereld van de Grieken*. Lunteren.
12. Huygen, M. (2008), Met zwakke prestaties in klassieke talen heeft het gymnasium geen bestaansrecht meer. *NRC Handelsblad*, 7 juni 2008.
13. Kessels, C. (2010), *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Dissertatie, Universiteit Leiden.
14. Kuitenbrouwer, P. (2009), Het klassiek curriculum, een sterk fundament. *Vakwerk*, Ledenblad Vereniging Beter Onderwijs Nederland, januari 2009, 21-22.
15. Lavy, V. (2002), Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement. *Journal of Political Economy*, 110 (6), 1286-1317.
16. Mee, van der, G. (2009), De markt voor gymnasia lijkt onverzadigbaar. *Het Onderwijsblad*, 12, 27 juni 2009.
17. Meurs, R.H. van (2008), *De Odyssee van Klassieke Culturele Vorming (KCV)*. Groningen.
18. Monk, D. H. (1994), Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement. *Economics of Education Review*, 13, 125-145.
19. Mourik, van, C.A., Wijk, van der, D. (2008), Een pensum Neolatijn: Utopie?!, in: *Een andere wereld/de wereld van de ander, Actualisatie aan de hand van Neolatijnse teksten*. SLO, Enschede.
20. Nussbaum, M. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. London.
21. Paardt, R. van der (1988), Voors en Tegens. *Frons, Blad voor Leidse classici*, december 1988, 34-43.
22. Rekers-Mombarg, L.T.M., Kuyper, H. & Werf, van der, M.P.C. (2006), *Het interne rendement van het voortgezet onderwijs na invoering van de basisvorming*. Groningen.
23. Ritsema, B. (1996), Inzicht. *NRC Handelsblad*, maart 1996.

24. Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005), Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
25. Rowan, B., Chiang, F.S., & Miller, R. J. (1997), Using Research on Employee's Performance to Study the Effects of Teacher on Students' Achievement. *Sociology of Education*, 70, 256-284.
26. Sicking, C.M.J. (1968), De doelstellingen van het onderwijs in Grieks en Latijn op gymnasia en gymnasiale afdelingen van lycea. *Lampas* 1, 62-79.
27. Sicking, C.M.J. (1971), Over doelstellingen. *Lampas*, 4 (1), 2-25.
28. Sicking, C.M.J. (1992), Doelstellingen en hun verwezenlijking: 1968 - 1992. *Lampas*, 25 (3), 154-171.
29. Sicking, C.M.J (1996), 1996: De toekomst komt steeds dichterbij! *Lampas*, 29 (1), 80-86.
30. Sluiter, I. (2005), Reactie op Bolkestein. *Trouw*, 5 november 2005.
31. Steeman, L., Weijers, F. (2007), Ontwikkelingsgericht leren op het gymnasium. Op zoek naar een klassiek, eigentijds en vernieuwend leerconcept. *MESO magazine*, 27 (154), 19-24.
32. Strauss, R.P., Sawyer, E.A (1986), Some New Evidence on Teacher and Student Competencies. *Economics of Education Review*, 5 (1), 41-48.
33. Terra, H. (1985), Docenten over de WEKT-voorstellen. Verslag van de discussie-bijeenkomsten in Meppel, Eindhoven en Den Haag. *Bulletin Vereniging Classici Nederland*, 10 (28), 2-7.
34. Tielens, F., Leusink, L. (2002), *Toekomstperspectief Klassieke Talen en KCV op HAVO en VWO: conclusies en aanbevelingen naar aanleiding van een studiedag van classici op 11 maart 2002 te Amersfoort*. SLO, Enschede.
35. Veire, Vande, F. (2006), Vertrouw de meester nou maar gewoon. *De Groene Amsterdammer*, 23 juni 2006.
36. Verhoeven, P. (1997), *Tekstbegrip in het onderwijs Klassieke talen*. Dissertatie, Universiteit Leiden.
37. Vrienden van het Gymnasium (1989), *De moeite waard. Beschouwingen over nut en waarde van het Latijn en Grieks en de antieke cultuur voor vwo en universiteit*. Amsterdam.
38. Vries, de, J. (2008), "Bildung is iets voor in het weekend", interview met Grahame Locke. *De Groene Amsterdammer*, 22 augustus 2008.
39. Walle, E. van de, Houdt, T. van (2004), Bouwstenen voor een vernieuwde leesdidactiek: over de plaats en de functie van leesstrategieën in het leesproces. *Kleio* 33, 72-86.
40. Waslander, S., Barkmeijer, I., & Holwerda, A. (2009), *Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid. Een onderzoek naar succesbevorderende en succesbelemmerende factoren bij het vak Latijn op zelfstandige gymnasia*. Groningen.
41. Weenink, D. (2005), *Upper Middle-class Resources of Power in the Education Arena. Dutch Elite Schools in an Age of Globalisation*. Amsterdam.

12. Bijlagen

Bijlage I Opdracht aan de Verkenningcommissie

Taakomschrijving Verkenningcommissie klassieke talen en cultuur

Context

Er zijn vele signalen die duiden op het niet optimaal functioneren van het onderwijs in de klassieke talen/cultuur. Een indruk daarvan wordt gegeven in het Vakdossier (Goris, 2007) een inventarisatie van de stand van zaken bij dit onderwijs door de SLO, aan de hand van bronnenstudie en gesprekken. Ook in het laatste Onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs is er de aandacht op gevestigd. De daar gesignaleerde lage scores bij het centraal examen en grote verschillen tussen de cijfers van centraal examen en schoolexamen zijn mogelijk slechts symptomen van meer fundamentele ontwikkelingen in het onderwijs in den brede, samenleving en cultuur.

De situatie is op termijn een bedreiging voor de legitimatie van deze vakken: ambitie en pretenties zijn niet meer in overeenstemming met feitelijke resultaten, zoals ook de inspectie in het Onderwijsverslag constateert. Een oplossing in de vorm van een complete uitwerking van een ander examenprogramma is in dit stadium (nog) niet aan de orde: het gaat om een meer fundamentele analyse, niet alleen van de inhoud van de vakken zelf, maar vooral ook van de vakken in hun bredere onderwijskundige, maatschappelijke en culturele context.

De taak van de Verkenningcommissie

De Verkenningcommissie maakt een te publiceren adviesrapport aan de staatssecretaris met daarin:

1. Een (nadere) analyse van de feitelijke situatie van het onderwijs in de klassieke talen/cultuur, mede aan de hand van de resultaten ervan.
2. Een analyse van de ontwikkelingen in (opvattingen over)

doelstellingen van het onderwijs in de klassieke talen en cultuur, nadrukkelijk mede in relatie tot bredere recente en te verwachten ontwikkelingen in het onderwijs, de wetenschap, de samenleving en de cultuur.

3. Een beoordeling van de positie, het actuele belang en de mogelijkheden en onmogelijkheden van de klassieke talen in het huidige onderwijs, op grond van de resultaten van de onder 1 en 2 genoemde analyses.
4. Het doen van aanbevelingen op grond van de in het voorgaande genoemde analyses en beoordeling.

Nadere uitwerking en randvoorwaarden

1. De Verkenningcommissie besteedt in elk geval aandacht aan (in samenhang): de positie van klassieke talen en cultuur binnen het geheel van de profielen (in inhoudelijk en praktisch opzicht), de inhoud van de vakken en het te bereiken niveau (in zo concreet mogelijke termen), de relatie klassieke talen en cultuur/gymnasium/scholengemeenschap, de relatie onderbouw/bovenbouw, de relatie met het vervolgonderwijs, de examenprogramma's, de examens (centraal examen en schoolexamen), de didactische praktijk, de leraren, de leerlingen.
2. De Verkenningcommissie gaat uit van een fundamenteel-inhoudelijke analyse, maar houdt rekening met de praktische mogelijkheden van scholen (gymnasia en lycea/scholengemeenschappen), leraren en leerlingen, mede gelet op de onderwijstijd (i.e. studielast) die volgens de geldende regelgeving in de bovenbouw voor deze vakken beschikbaar is.
3. De Verkenningcommissie besteedt aandacht aan de relatie tussen de taalkundig-formele en de cultureel-inhoudelijke aspecten van de betrokken vakken. Daarbij is uitgangspunt dat alle betrokken leerlingen zowel moeten beschikken over (ver)taalvaardigheid als over enige kennis van en inzicht in relevante elementen van de klassieke culturen, waaronder een (kritisch) inzicht in de doorwerking van die culturen in latere perioden.

Bijlage II

Samenstelling Verkenningcommissie

De Verkenningcommissie bestond uit elf leden, van wie er zes werkzaam zijn als docent in het vwo.

1. Professor dr. C.H.M. (Caroline) Kroon, hoogleraar Latijnse taal- en letterkunde aan de Vrije Universiteit Amsterdam (samen met prof. Sluiter voorzitter, tevens lid);
2. Professor dr. I. (Ineke) Sluiter, hoogleraar Griekse taal- en letterkunde aan de Universiteit Leiden (samen met prof. Kroon voorzitter, tevens lid);
3. Drs. J. (Jeanette) Raap, afdelingsleider en docent Klassieke Talen/cultuur OSG West-Friesland te Hoorn, eerder bestuurslid van de Vereniging Classici Nederland (VCN);
4. Drs. M. (Michiel) Simons, docent Klassieke Talen/cultuur Erasmiaans Gymnasium te Rotterdam, eerder voorzitter van de VCN;
5. Drs. D. (Dynke) van der Wijk, docent Klassieke Talen/cultuur Scholengemeenschap Ubbo Emmius te Stadskanaal, eerder bestuurslid van de VCN;
6. Dr. K. (Karel) Kits, bioloog, rector van het gymnasium Felsenium te Velsen, eerder onderwijsdirecteur van de faculteit Aard- en Levenswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam;
7. Drs. M.H.J.G. (Math) Osseforth, docent Klassieke Talen/cultuur en conrector Gymnasium Camphusianum te Gorinchem, tevens voorzitter van de Belangengroep Gymnasiale Vorming van de AOb;
8. Drs. P. (Paul) Groos, vakdidacticus verbonden aan de lerarenopleiding van de Radboud Universiteit Nijmegen, tevens docent Klassieke Talen/cultuur Stedelijk Gymnasium Nijmegen;
9. Dott.ssa A. (Alessandra) Corda, Italiaanse opleiding klassieke taal- en letterkunde en taalwetenschap, projectleider Expertisecentrum moderne vreemde talen bij het ICLON, Universiteit Leiden;
10. Drs. F. (Frank) Vleeskens, classicus, lid van het faculteitsbestuur van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen (portefeuille middelen), eerder universitair docent intellectuele geschiedenis en directeur van diverse faculteiten aan de Erasmusuniversiteit Rotterdam;
11. Drs. R. (Rosanne) Bekker, secretaris van de commissie; leerplandeskundige Klassieke Talen/cultuur bij het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) te Enschede en leraar Klassieke Talen/cultuur Spinoza Lyceum te Amsterdam, eerder bestuurslid van de VCN.

Als waarnemer van het Ministerie trad aanvankelijk op dhr. drs. Roelco Offerein en later mw. drs. Ingrid Hardebol. Aanvankelijk maakte ook prof. dr. Sietske Waslander deel uit van de commissie. Door tijdgebrek heeft zij zich na twee vergaderingen uit de commissie moeten terugtrekken.

Bijlage III Werkwijze Verkenningcommissie

Fase 1 Probleemanalyse

De Verkenningcommissie is haar werkzaamheden begonnen in januari 2009 en heeft deze afgerond in juli 2010. In het traject was een tussenrapportage voorzien, die als uitgangspunt heeft gediend voor een uitgebreide veldraadpleging. Het eerste half jaar heeft de commissie voornamelijk besteed aan een diepgaande probleem-analyse, waarbij zij kon werken met een schat aan materiaal (met name het Vakdossier, Goris 2007). In drie werkgroepen werden drie thematische gebieden geanalyseerd en in verslagen aan de voltallige Verkenningcommissie voorgelegd:

werkgroep I [macroniveau]: de maatschappelijke positie van het vak

werkgroep II [microniveau]: het onderwijs: vakinhoud, eindtermen, didactiek, de leerling

werkgroep III [mesoniveau]: het onderwijs: de school, de docent

De bespreking van de resultaten in de voltallige commissie leidde telkens tot toespitsing van de vragen voor de volgende werkgroep, maar ook tot terugkoppeling naar het eerder besprokene. Vanzelfsprekend kwam een aantal onderwerpen in alle drie de werkgroepen terug.

Op basis van de zeer uitvoerige diagnose heeft de commissie een kernproblematiek geformuleerd en een aantal mogelijk oplossingsrichtingen verkend door middel van SWOT-analyses.

Fase 2 Tussenrapport en veldraadpleging

In een volgende fase heeft de commissie gezocht naar criteria om een keuze te kunnen maken tussen de verschillende oplossingsrichtingen. In dit proces tekenden zich de contouren van de structuur van het tussenrapport af. Dit rapport beoogde concentratie te bieden op hoofdproblemen, richting te geven aan de vervolgdiscussie, maar voldoende openheid te laten om de resultaten te optimaliseren en recht te kunnen doen aan de input van het veld.

Het tussenrapport is verschenen op 1 oktober 2009 op de website van de SLO (http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/nieuws/tussenrapport_enquete/).

Het tussenrapport was bedoeld om een idee te geven van de denkrichting van de commissie en was een nadrukkelijke uitnodiging aan het veld om te reageren. Dat is massaal gebeurd. De commissie kreeg 243 reacties op de digitale enquête die tegelijk met het rapport verscheen. Er zijn regiobijeenkomsten georganiseerd in Utrecht, Den Bosch en Groningen, die zeer druk zijn bezocht. De commissie ontving ruim 40 brieven van scholen, andere instanties en privépersonen en talloze e-mails. De commissie voerde vele informele gesprekken en organiseerde speciale bijeenkomsten voor vertegenwoordigers van instanties en belangenverenigingen. Bij die gesprekken waren onder andere schoolleiders aanwezig (zowel van zelfstandige gymnasia als van scholengemeenschappen), vertegenwoordigers van de CvE en van het Cito, vertegenwoordigers van de VCN, vertegenwoordigers van de inspectie, alle vakdidactici, een vertegenwoordiger van de ouders, een grote delegatie van leerlingen. Ook niet-classici werden geraadpleegd: de socioloog en staatsraad Kees Schuyt, historica Judith Pollmann, directeur van het pre-university college van de Universiteit Leiden Ton van Haaften, en medewerkers van het Ministerie. Ook uit de discussie in de media heeft de commissie daar waar mogelijk discussiepunten gehaald.

Fase 3 Verwerking van de reacties bij veldraadpleging en eindrapportage

De commissie heeft uiterst methodisch alle punten besproken die uit gesprekken, brieven en andere soorten reacties naar voren kwamen. Ze heeft daarbij steeds gekeken of die punten aanleiding waren om ideeën terug te trekken, aan te passen, of toe te voegen. Het interpreteren en verwerken van het grote aantal reacties heeft ervoor gezorgd dat de totstandkoming van het eindrapport langer heeft geduurd dan aanvankelijk gepland.

Belangrijke punten waarop men het met de commissie eens was, waren de (brede) doelstellingen van het vak en de wenselijke

verwevenheid van taal en cultuur. Wat de oplossingen van de commissie betreft: het principe van de kracht van de vanzelfsprekendheid vond brede instemming en men vond het *wenselijk* hierop in te zetten, maar had vragen bij de *haalbaarheid* ervan. Anderzijds ontving de commissie ook veel suggesties en ervaringen op het punt van de vraag hoe aan de kracht van de vanzelfsprekendheid invulling kan worden gegeven ook op scholengemeenschappen. Die suggesties zijn verwerkt in het eindrapport.

Voor wat betreft de inrichting van het onderwijs erkenden velen de discrepantie tussen de doelstellingen en de feitelijke inrichting van het onderwijs. Problemen had men met het voorstel om een nieuw vak GLTC te introduceren en daarnaast de twee keuzevakken Grieks en Latijn aan te bieden. De commissie heeft zich er zonder veel moeite van laten overtuigen dat het vak GLTC te moeilijk zou zijn: het gewenste ambitieniveau zou in de tijd die ervoor ter beschikking zou staan niet haalbaar zijn.

Het gebruik van vertalingen en tweetalige edities en het onderdeel proefvertalen in het Centraal Examen waren andere punten waarover de discussies fel oplaaiden. Omdat de commissie zich realiseerde dat deze onderdelen in het tussenrapport mogelijk te beknopt zijn geformuleerd en beargumenteerd, is aan deze onderwerpen in het eindrapport veel aandacht besteed. In de vele reacties zijn de noodzaak van bijscholing en nascholing, van nieuwe didactiek en lesmateriaal veelvuldig genoemd. De commissie heeft ook deze punten een belangrijke plaats gegeven in het eindrapport.

Bijlage IV Cijfers

Examenresultaten CE Grieks 2010-2002 [bron: CvE/Cito]

	2010 Soph. OT	2009 Hom. Ilias	2008 Plato	2007 Eur. Hipp.	2006 Hom. Od.	2005 Hdt.	2004 Eur. Troades	2003 Hom. Odyssee	2002 Hdt.
aantal kand.	2616	2578	2613	2585	2239				
totaal steekproef	1033	1018	1087	1040	998	817	739	856	770
N-term gem.cijfer perc. onv.	0.8 6.6 24%	1.2 6.5 29%	1.1 6.3 28%	1.4 6.4 29%	0.6 6.3 28%	1 6.4 26%	1.6 6.4 29%	0.7 6.5 21%	1.3 6.6 23%
kand. SG gem.cijfer perc. onv.	[geen data]	848 6.5 28%	905 6.3 27%	658 6.4 30%	689 6.4 25%	648 6.5 25%			
kand. gym gem.cijfer perc. onv.	[geen data]	165 6.3 33%	175 6.2 31%	202 6.5 26%	189 6 36%	150 6.2 29%			

Examenresultaten CE Latijn 2010-2002 [bron: CvE/Cito]

	2010 Cic.	2009 Ovidius	2008 Seneca	2007 Verg.	2006 Livius	2005 Ovidius	2004 Cicero	2003 Livius	2002 Ovidius
aantal kand.	7333	6967	6598	6323	6038				
totaal steekproef	1767	1511	1381	1399	1450	1451	1220	1304	1280
N-term gem.cijfer perc. onv.	0.9 6.4 29%	1 6 37%	1.7 5.8 41%	1.7 5.9 39%	1.8 5.7 46%	1.7 6 39%	1.5 6.5 26%	1.5 6.1 33%	1.1 6.5 28%
kand. SG gem.cijfer perc. onv.	3436 6.4 29%	1318 6 37%	1211 5.8 40%	835 5.9 39%	1067 5.8 46%	1208 6 40%			
kand. gym gem.cijfer perc. onv.	1445 6.4 29%	181 6.2 36%	153 5.6 45%	235 6 35%	157 5.8 45%	175 6 36%			

Eindexamenresultaten CE, proefvertaling versus vragen [bron: CvE/Cito]

Latijn (CE) 2010-2002: proefvertaling vs. vragen

	2010 Cicero	2009 Ovid.	2008 Seneca	2007 Verg.	2006 Livius	2005 Ovid.	2004 Cicero	2003 Livius	2002 Ovid.
gem. cijfer	6.4	6	5.8	5.9	5.7	6	6.5	6.1	6.5
gem. cijfer vragen	6.9	7	7.1	6.8	6.4	6.6	6.7	6.9	7.0
gem. cijfer proef- vertaling	5.8	5.1	4.4	5.1	5.1	5.4	6.3	5.4	6.0
verschil vragen- proefvertaling ⁷³	1.2	2.0	2.7	1.7	1.3	1.2	0.5	1.5	1.0

Grieks (CE) 2010-2002: proefvertaling vs. vragen

	2010 Soph. OT	2009 Hom. Ilias	2008 Plato	2007 Eur. Hipp.	2006 Hom. Odyssee	2005 Hdt.	2004 Eur. Troades	2003 Hom. Odyssee	2002 Hdt.
gem. cijfer	6.6	6.5	6.3	6.4	6.3	6.4	6.4	6.5 ⁷⁴	6.6 ⁷⁵
gem. cijfer vragen	6.8	6.4	6.7	7.4	6.2	6.6	7.2	6.3	6.7
gem. cijfer proef- vertaling	6.4	6.4	5.8	5.2	6.4	6.4	5.6	6.3	6.7
Verschil vragen- proefvertaling	0.45	0	0.9	2.25	-0.18	0.18	1.62	0	0

Bijlage V Afkortingen

BGV	Belangengroepering Gymnasiale Vorming
CE	Centraal Examen
CKV	Culturele Kunstzinnige Vorming
CvE	College voor Examens (voorheen CEVO)
GTC	Griekse Taal en Cultuur
GLTC	Griekse en Latijnse Taal en Cultuur
KCV	Klassieke Culturele Vorming
LOKON	Landelijk Overleg Klassieke Talen Onderwijs Nederland
LTC	Latijnse Taal en Cultuur
SE	Schoolexamen
SLO	Stichting Leerplanontwikkeling
SLU	Studielasturen
SHZG	Stichting Het Zelfstandig Gymnasium (voorheen VRZG, Vereniging Rectores van Zelfstandige Gymnasia)
VCN	Vereniging Classicici Nederland
VO/WO	Voortgezet onderwijs/ wetenschappelijk onderwijs
WEKT	Werkgroep Examenprogramma Klassieke Talen

- 1 Zie Bijlage I voor de opdracht aan de Verkenningcommissie.
- 2 Voor verdere details over de samenstelling van de Verkenningcommissie en de werkwijze, zie Bijlage II en Bijlage III.
- 3 Bij een 'ontwikkelperspectief' ligt de nadruk vooral op ontplooiing van de leerling, bij een 'prestatieperspectief' vooral op kennisoverdracht.
- 4 Voor details over de veldraadpleging, zie Bijlage III.
- 5 Wet Voortgezet Onderwijs art. 12 lid 2.
- 6 Wet Voortgezet Onderwijs art. 17.
- 7 Citaat ontleend aan het rapport *Duurzame Geesteswetenschappen*, Cohen e.a., 2008.
- 8 Nussbaum 1997.
- 9 Het hernieuwde eindexamen van 1991 is voorbereid door de in 1984 ingestelde commissie WEKT (Werkgroep ter voorbereiding van een wijziging in de eindexamenprogramma's Latijn en Grieks). De bijbehorende 14 eindtermen zijn bij de herziening van de tweede fase in 2007 veralgemeeniseerd tot de vijf hier genoemde domeinen A t/m E, met als reden dat op grond van het karakter van het CE niet alle specifieke eindtermen bevestigd kunnen worden (dit geldt met name voor domein B). Zie voor deze domeinen: http://www.slo.nl/downloads/archief/Examenprogramma_klassieke_talen_DEFINITIEF.pdf.
- 10 Zie bijvoorbeeld Goris 2007, 11.
- 11 Zie hiervoor de verschillende interimrapporten van de commissie WEKT in de VCN-bulletins van 1984 (9.23); 1985 (10.27; 10.28); 1986 (11.30; 11.32). In het concept-programma dat de commissie WEKT in 1985 publiceerde, werd onder meer voorgesteld om de proefvertaling niet meer tot het centrale deel van het examen te laten behoren. Dit voorstel stuitte op zoveel protest bij de docenten dat de vertaalopgave toch weer in het definitieve programma opgenomen werd. Cf. Terra 1985. Zie ook 5.2.
- 12 De aandacht voor historische taalstadia bij Nederlands en de moderne vreemde talen is noodzakelijkerwijs beperkt.
- 13 Zie Cohen e.a., 2008.
- 14 Zie Weenink 2005.
- 15 Het rapport Waslander-Barkmeijer-Holwerda gaat over zelfstandige gymnasia. Omdat het sterk de kracht benadrukt van door een school zelf uit te dragen *congruentie* tussen boodschappen naar de buitenwereld over de positionering van de school in de onderwijsmarkt (nadruk op *Bildung* etc.) en de praktijk en attitudes binnen de school zelf, lijken hier ook kansen te liggen voor scholengemeenschappen.
- 16 Uit onderzoek weten we dat van alle onderwijsvariabelen docentenkwaliteit het grootste effect heeft op leerlingenprestaties (Lavy 2002; Rivkin, Hanushek & Kain 2005; Strauss & Sawyer 1986).
- 17 Het onderzoek werd in opdracht van Orion (Onafhankelijk Regionaal Interscolair Onderwijs) uitgevoerd door het Ruud de Moor Centrum.
- 18 In 2002 is aan de Nederlandse universiteiten de Bachelor/Master structuur ingevoerd. Sinds die invoering is er een voortdurende druk om door het aanbieden van brede vakken (kerncurricula) de groepen te vergroten en zo grotere efficiency in het onderwijs te bereiken. De invoering van minoren in de Bachelor heeft naast voordelen ook het nadeel dat de daaraan te besteden tijd wegvalt voor de (in het geval van GLTC ook al zeer brede) vakinhoud van het hoofdvak.
- 19 De 'Groningenroute' houdt in dat leerlingen van zelfstandige gymnasia die in een extra vak examen doen, maar vanwege een onvoldoende voor een klassieke taal het diploma niet halen, via een procedure bij de IB Groep in Groningen alsnog een atheneumdiploma kunnen krijgen. Deze route is sinds kort lastiger geworden, maar nog niet geheel afgesloten.
- 20 Zie 5.2 voor een nadere uitleg en analyse.
- 21 Dit wordt al gesignaleerd in Verhoeven 1997 en nog eens benadrukt in Goris 2007, 69-70. Zowel in het SE als in het CE blijken tekstbegripvragen vaak nogal eenzijdig gericht te zijn op het microniveau van de tekst, waarbij reproductievragen de overhand hebben en interpretatie- en evaluatievragen relatief ondervertegenwoordigd zijn. Zie voor een nadere uitleg 9.5.1.
- 22 Op de positie van het Grieks komen wij terug in 9.6. De eindexamenresultaten van Grieks zijn aanzienlijk beter dan die van Latijn, zoals blijkt uit de tabellen in Bijlage IV.
- 23 De feitelijke berekening is complexer omdat met grensgevallen rekening moet worden gehouden. Zie <http://www.cito.nl/VO/ce/normering>.
- 24 De N-term mag liggen tussen 0 en 2, maar een N-term die jarenlang

- op of boven 1.5 ligt mag als indicatie worden gezien dat er iets aan de hand is.
- 25 Voor aantallen eindexamenkandidaten, zie Figuur 4.
- 26 Bron: CvE/Cito.
- 27 Bron: CvE/Cito.
- 28 Het gemiddelde van de proefvertaling ligt in 2010 opnieuw onder de 6. Na afronding zou dit resultaat evenwel tot een gemiddelde voldoende ook voor alleen de vertaling hebben geleid.
- 29 Kleine afwijkingen zijn het gevolg van afronding. Over de periode 2002-2010 werd gemiddeld 1.5 cijferpunt hoger gescoord voor de vragen dan voor de proefvertaling.
- 30 Goris 2007, 26.
- 31 Zie ook 3.6 en noot 11.
- 32 Sicking 1996, 85.
- 33 Zie Goris en Boelhouwer 2003.
- 34 De vragen zijn geen weggevertjes: dat onderdeel van de toets voldoet aan alle eisen voor een goed examen. Vooral de citaatvragen en vragen naar structuurverschillen tussen origineel en vertaling zijn, net als de proefvertaling, sterk discriminerend, d.w.z. dat sterkere leerlingen ze goed maken en zwakkere zwak: ook dat soort vragen garandeert dus een betrouwbaar examen. Het probleem van de proefvertaling is dat die in zekere zin *te* discriminerend is en anderszijds niet de informatie oplevert die de examinator zoekt.
- 35 De constatering van deze afwijking heeft tussen 2004 en 2005 geleid tot aanscherping van de normering in het correctiemodel, omdat de verdenking bestond dat er groepen onvoldoende voorbereide leerlingen tot het eindexamen werden toegelaten. Zie Goris 2007, 26.
- 36 Zie Figuur 1.
- 37 Bron: van Meurs 2008, en van Meurs, persoonlijke mededeling.
- 38 Bron: CvE/Cito. De verschillen in percentages onvoldoendes ten opzichte van Figuur 1 hangen samen met verschillen in de omvang van de betrokken steekproef.
- 39 Bron: CvE/Cito.
- 40 Bron: CvE (met dank aan Ruth Welman)/Cito en Inspectie. De cijfers zijn afgerond op twee decimalen.
- 41 Atheneum met Latijn ditmaal niet meegeteld. Indien dat wel gebeurt, komt het gemiddelde cijfer op 6.26 (zoals vermeld in 5.3).
- 42 Bovendien was de eindexamenauteur van dat jaar een relatief eenvoudige: Ovidius. Niettemin waren de resultaten slecht.
- 43 Dit blijkt uit de gegevens op de Trouw website over de jaarlijkse vergelijking van de schoolresultaten. Meer in het algemeen blijkt dit ook uit het VOCL (Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen), een meerjarig onderzoek onder een representatieve steekproef van ca. 20.000 leerlingen, zie o.a. Rekers-Mombarg et al. 2006.
- 44 Goris 2007, 86.
- 45 Zie noot 11 en de opmerkingen in 5.2.
- 46 Zie het kader op de binnenzijde van de achterflap.
- 47 Zie ook hoofdstuk 3 (vooral 3.6) en 4.6.
- 48 Zie 5.3 en noot 35.
- 49 Het meest voor de hand liggende referentie-examen zou het Livius-examen van 2006 zijn geweest; het Cicero-examen van 2004 dateert nog van vóór het besluit van 2004/2005 om de normering aan te scherpen.
- 50 Ook een verbetering van het correctievoorschrift lijkt een positieve invloed te hebben gehad, in die zin dat het de docenten bij de correctie meer mogelijkheden biedt om de prestatie van de kandidaat recht te doen.
- 51 Op basis van het referentie-examen had een N-term van 0.2 in de rede gelegen. Een dergelijk lage N-term is een indicatie dat het CE 2010 in vergelijking met dat van 2006 veel eenvoudiger was voor de leerlingen. Vanzelfsprekend hangt dat deels samen met een betere voorbereiding op basis van meer uren door de leerlingen. Het besluit van het CvE is dus goed te verdedigen. Een N-term van 0.2 zou het percentage onvoldoendes sterk hebben verhoogd en het gemiddelde cijfer omlaag hebben gebracht.
- 52 Zie ook de rapportage van het CvE aan het Ministerie over de resultaten van de centrale eindexamens 2010 (persoonlijke mededeling CvE).
- 53 Alleen al tussen 1997 en 2007: Verhoeven 1997, Inspectie van Onderwijs 1998, De Jong 2000, Tielens 2001, Tielens 2002, Goris en Boelhouwer 2003, Belangengroepering Gymnasiale Vorming 2003, Weenink 2005, van der Weiden 2005 (allen besproken in het Vakdossier 2007, 69-96; voor complete verwijzingen, zie daar). Voor de periode vóór 1997 zie de verwijzingen in noot 11.
- 54 Inmiddels wordt o.l.v. prof. Sietske Waslander een analoog onderzoek verricht naar de situatie van de Klassieke Talen op de gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen. De resultaten hiervan worden in het eerste kwartaal van 2011 verwacht.
- 55 Instemming: 171; ontkenning: 40; geen mening 32; n=243.
- 56 Als voorbeeld kan gekeken worden naar het project ‘Vensters voor Verantwoording’ van de VO-raad, waarin scholen in het voortgezet onderwijs afspraken maken op welke wijze zij de schoolprestaties via hun website presenteren en die vergelijken met andere scholen. Zie <http://www.venstersvoorverantwoording.nl>.
- 57 De dramatische terugval in contacturen in de Klassieke Talen is uitvoerig gedocumenteerd in Goris en Boelhouwer 2003. De studielasturen voor de Klassieke Talen zijn sindsdien weer uitgebreid (van 480 tot 600 uur), maar dat heeft blijkens de reacties bij de veldraadpleging niet overal geleid tot een substantieel herstel van de uren tabel.

- 58 Bij de ontwikkeling van een gouden standaard op het punt van (bij) scholing en kwalificatie van docenten kan gebruik gemaakt worden van recente notities van de beroepsvereniging VCN over het instellen van een beroepsregister, en over de basiskwalificaties van de docent Klassieke Talen.
- 59 *Scholae* is een uit een samenwerking van universiteiten en voortgezet onderwijs voortgekomen initiatief om een selecte groep van onbevoegde docenten Klassieke Talen via een zij-instroomtraject een lesbevoegdheid te laten halen. Docenten die deelnemen aan dit zij-instroomprogramma beschikken reeds over een voltooide academische opleiding en een eerstegraads lesbevoegdheid in een ander vak.
- 60 Voor geplande vernieuwingen in bijvoorbeeld het Vlaamse Klassieke Talenonderwijs, zie het Leerplan Secundair Onderwijs voor de Klassieke Studiën eerste graad van het Vlaams Verbond van het Secundair Katholiek Onderwijs, dat m.i.v. 1 september 2011 wordt ingevoerd: <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Klassieke%20studien-2011-001.pdf>. De problematiek en voorgestelde oplossingen voor examenprogramma en taalverwervingonderwijs in Vlaanderen en Nederland zijn in veel opzichten vergelijkbaar.
- 61 Binnen het zogeheten Pegasus-project heeft een aantal scholen in Nederland inmiddels enige ervaring opgedaan met dergelijke 'gekantelde' onderwijsleerprocessen. In dit kader verdient ook de nieuwe onderbouwmethode Grieks *Kosmos* (Holwerda e.a. 2006) vermelding. Een nieuwe methode in Vlaanderen die vrij systematisch vanuit nieuwe taalkundige inzichten werkt (en vrijwel uitsluitend gebruik maakt van authentieke teksten) is *Tolle, Lege* (Coghe e.a. 2006-2007).
- 62 Zie bijvoorbeeld het door prof. Donald Mastronarde ontwikkelde Engelstalige materiaal op <http://socrates.berkeley.edu/~ancgreek>. Vergelijkbaar voor het Nederlandstalige gebied is bijvoorbeeld *Didasko*, zie <http://www.didaskoo.nl>. Voor oefeningen zie o.a. *Stilus*, <http://www.stilus.nl>.
- 63 Overwogen kan worden om ook in de onderbouw te werken met 'CEVO-minimumlijsten' waarin voor alle drie onderscheiden terreinen de benodigde minimumkennis in de vorm van kernconcepten bijeen staat. Deze lijsten kunnen tevens leidraad zijn bij de toetsing.
- 64 Zie Goris 2007, 69-70, onder verwijzing naar Verhoeven 1997.
- 65 Zie ook 4.6 en noot 21.
- 66 Zie van der Paardt 1988 en Demoen 2008.
- 67 In 2008 is er in een veldproject materiaal ontwikkeld om aandacht te besteden aan de actualisatie van Latijnse teksten. Zie http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/klassieke_talen/andere_wereld_2008. Bij de ontwikkeling van nieuw materiaal kan o.a. gedacht worden aan een keuzepensum Neolatijn.
- 68 Bovendien blijken de daarover te stellen vragen, m.n. de citaatvragen en vragen naar structuurverschillen tussen origineel en vertaling, sterk discriminerend. Zie ook 5.3, noot 34.
- 69 De meerderheid van de docenten die repondeerden op de enquête bij de veldraadpleging onderschrijft de stelling 'dat taalbeheersing en tekstbegrip ook op andere manieren getoetst kunnen worden dan met een proefvertaling' (158 ja, 70 nee, 15 geen mening; n=233).
- 70 Zie hoofdstuk 5: opname in het SE en mondeling toetsen brengen het gebruik van de proefvertaling in elk geval enigszins meer in lijn met de praktische situatie van voor de Mammoetwet, toen de proefvertaling altijd deel uitmaakte van het *school*examen (er was nog geen CE).
- 71 Uit Amerikaans onderzoek naar docenten in de bètavakken weten we bijvoorbeeld dat leerlingen beter presteren naarmate hun docenten hoger zijn opgeleid in hun vakgebied (Brewer & Goldhaber 2000; Rowan, Chiang, & Miller 1997), en dat deze effecten sterker zijn naarmate het onderwijs in het vak inhoudelijk complexer wordt (Monk 1994).
- 72 Zie de notities die de VCN in 2009 over dit onderwerp heeft uitgebracht.
- 73 Kleine afwijkingen zijn het gevolg van afronding. Over de periode 2002-2010 werd gemiddeld 1.5 cijferpunt hoger gescoord voor de vragen dan voor de proefvertaling.
- 74 Sic; zo aangeleverd door CvE/Cito.
- 75 Zie noot 74.

Het geheim van de blauwe broer

Drie leerlingen maken het onderdeel proefvertaling van het CE Latijn (2002-II). De tekst komt uit Ovidius. De opdracht luidt: bestudeer [de tekst] met de inleiding en de aantekeningen. Vertaal de regels [Ovidius *Metamorphosen* I] 274-292. De inleiding luidt: 'Jupiter en de andere goden hebben besloten de zondige mensheid te vernietigen door een zondvloed. Eerst werd de zuidenwind erop uitgestuurd, die zorgde voor verschrikkelijke regenbuien. Maar dat was nog niet genoeg.'

De tekst begint met het eind van een vers (in het origineel voorafgegaan door een komma):

*illum
caeruleus frater iuvat auxiliaribus undis.*

Leerling 1 vertaalt dit in het volgende gymnasiaans: 'hem helpt de blauwe broer met hulpgolven'. 'Blauwe broer' is natuurlijk raar. Maar ja, het is Latijn. Hij laat het maar zo, en krijgt de volledige score.

Leerling 2 komt eerst tot dezelfde vertaling, maar heeft geleerd dat je bij absurde uitkomsten eerst nog eens door moet denken. Hij consulteert ook de aantekeningen: bij *illum* staat: 'bedoeld wordt Jupiter'; bij *frater* staat: 'bedoeld wordt Neptunus'. De leerling begrijpt dat 'blauw' iets te maken moet hebben met de kleur van water. Hij noteert: 'hem helpt zijn broer met zijn blauwe hulpgolven'. Maar dit is fout: 'blauw' hoort grammaticaal bij 'broer', niet bij de 'golven'. Hij krijgt geen punten voor deze vertaling.

Leerling 3 doorloopt hetzelfde traject als leerling 2: zij begrijpt die blauwe broer eerst ook niet, legt dan de link met Neptunus en het water, en realiseert zich dat in deze dichtelijke tekst een eigenschap van het element waarvoor Neptunus staat gekoppeld wordt aan de god zelf.

En die wordt hier beschreven in zijn relatie tot Jupiter, dus als 'broer'. Vandaar: 'blauwe broer'. Deze leerling noteert *exact dezelfde vertaling als leerling 1* en krijgt de volledige score. Haar superieure inzicht in de tekst kan niet gehonoreerd worden. Het is tenslotte maar een proefvertaling.

Wat is het geheim van de blauwe broer? Die vraag leidt tot de kern van de visie van de Verkenningcommissie op belang en inhoud van de Klassieke Talen. We vertalen het Latijn, maar daarmee zijn we er niet. Deze tekst roept allerlei vragen op. Wat is een blauwe broer? Wie is de blauwe broer? Hoe kun je zeggen dat een broer blauw is? In wat voor verhalen en in wat voor wereld hoort die blauwe broer thuis? Hoe verhoudt die wereld zich tot die van ons? Het geheim van de blauwe broer is meteen de aantrekkingskracht van de Klassieke Talen. Elke antieke tekst roept prikkelende vragen op die verder gaan dan de vertaling alleen: wat zou er worden bedoeld met die blauwe broer?

Een tekst als deze kan uitstekend aan een eindexamenleerling worden voorgelegd. Maar vragen naar alleen een vertaling is te beperkt. Aan de vertaling alleen kun je het verschil niet zien tussen een mechanische vertaler en een leerling met een goed inzicht in een complexe tekst (leerling 1 en 3); en de mechanische vertaler krijgt wel punten, maar de leerling met enig inzicht in een complexe tekst niet (leerling 1 en 2). Op basis van heel weinig leeservaring moeten de leerlingen kiezen of een 'blauwe broer' de soort onzin is die betekent dat je helemaal fout zit, of juist de onverwachte rijkdom van het Latijn illustreert. Vragen over tekst (grammatica, interpretatie) en (culturele) context ontbreken; om reflectie wordt niet gevraagd. De informatie wie de betreffende broer is wordt in de aantekeningen weggegeven. Jammer.

