

Vakdossiers Tweede Fase

Klassieke Talen

Problemen in het onderwijs Klassieke Talen in Nederland
en mogelijke wegen naar een betere toekomst

Vakdossiers Tweede Fase

Klassieke Talen

Problemen in het onderwijs Klassieke Talen in Nederland
en mogelijke wegen naar een betere toekomst

Mannus Goris

Enschede, februari 2007
VO/3077/D/07-016



Verantwoording

© 2007 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteur: Mannus Goris

Eindredactie: Helge Bonset

Lay-out: Els Teussink

Publicatiebegeleiding: Ellie Kristens

In opdracht van: Ministerie van Onderwijs, Cultuur, Wetenschappen

Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling

Mw S. Ransing

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 276

Internet: <http://www.slo.nl>

E-mail: s.ransing@slo.nl

Inhoud

Voorwoord	5
Ten geleide	7
Leeswijzer	9
Samenvatting	11
Inleiding	19
1. De problemen nader bekeken	23
1.1 De slechte resultaten van de centrale examens: hoe slecht zijn die?	23
1.2 De resultaten in vergelijking	26
1.3 Hoe komt het dat de resultaten zo slecht zijn, met name van de vertaalopdracht?	27
1.4 Wordt het leren van de Klassieke Talen en het leren vertalen zelf nog wel gewaardeerd? Over de tweedeling	32
1.5 Afsluiting	35
2. Interviews met externe deskundigen	37
2.1 Inleiding	37
2.2 Het interview met prof. dr. Frits van Oostrom	38
2.3 Het interview met dr. Sarah Blom	41
2.4 Het interview met prof. dr. Bert van Oers	46
2.5 Het interview met prof. dr. Paul Schnabel	49
2.6 Wat zijn voor het vervolg waardevolle aandachtspunten?	54
3. De bijeenkomsten met de sterkte-zwakte-analyses	59
3.1 Inleiding	59
3.2 Verzameling van de uitkomsten	59
3.3 Strategische thema's	61
3.4 Vervolg	66
4. Onderzoeken van de laatste tien jaar	69
4.1 Verhoeven (1997): "Tekstbegrip in het onderwijs Klassieke Talen". Onderzoek naar schoolonderzoeken	69
4.2 Inspectie van het Onderwijs (1998): "Schoolonderzoeken onderzocht IV"	70
4.3 De Jong (2000): Onderzoeken over verschillen gymnasiasten en atheneïsten	72
4.4 Tielens (2001): "Leerlingen aan het woord"	73
4.5 Tielens (2002): "Toekomstperspectief van Klassieke Talen en KCV op HAVO en VWO"	74
4.6 Goris en Boelens (2003): "Eindrapport van de enquête situatie onderwijs Klassieke talen en KCV"	78
4.7 Belangengroepering Gymnasiale Vorming (2003): "Gymnasium-afdelingen anno 2002"	87
4.8 Weenink (2005): "Upper Middle-Class Resources of Power in the Education Arena. Dutch Elite Schools in an Age of Globalisation"	90
4.9 Van der Weiden (2005): "The Problem of Popularity"	93

5.	Mogelijke bijdragen aan oplossingen van de problemen	97
5.1	Oehlen (1989): "Rapport Deelkwalificaties Klassieke Talen"	97
5.2	Nussbaum (2000 6e druk): "Cultivating Humanity"	98
5.3	Eurydice (2002): "Key Competencies"	99
5.4	Onderwijsraad (2004): "Onderwijs en Europa: Europees burgerschap"	100
5.5	CITO (2005): "Schipper, mag ik overvaren? Over de toelating tot WO"	101
5.6	Mogelijk relevante aspecten van het onderwijs Klassieke Talen in enkele West-Europese landen	102
6.	Mogelijke scenario's en strategieën voor het oplossen van de problemen	107
6.1	Scenario A: de condities blijven onveranderd	107
6.2	Scenario B: veranderingen in de centrale examinering	121
6.3	Scenario C: condities voor gymnasiumdiploma veranderd	130
7.	Afsluiting	137
8.	Literatuuropgave	139
Bijlage 1	Survey Classics Teaching Education in secondary schools in West-European countries	143
Bijlage 2	Tabel situatie Klassieke Talen en suggesties ter verbetering in hoofdpunten	157

Voorwoord

Van 2000 tot en met 2003 bracht SLO voor alle vakken in de tweede fase jaarlijks een vakdossier uit, in het kader van het project *Herziening examenprogramma's havo/vwo*. In elk vakdossier werd de actuele stand van zaken gedocumenteerd in het bewuste vak, aan de hand van literatuurstudie, interviews en panels. Bevraagd werden docenten, leerlingen, didactici, auteurs van methodes, toets- en examenmakers en andere belanghebbenden. De op deze wijze vergaarde informatie moest bijdragen aan een verantwoorde herziening van het examenprogramma van het bewuste vak. Inmiddels is de herziening van de examenprogramma's voltooid; deze zullen van kracht worden in 2007 als ook de andere veranderingen in de tweede fase ingaan,

De behoefte aan vakdossiers blijft niettemin aanwezig, omdat de uitkomsten ervan bruikbaar zijn voor eventuele tussentijdse bijstellingen van examenprogramma's, voor eventuele beleidsmaatregelen van de zijde van OCW, en voor verbeteracties als nieuw onderzoek, scholingsaanbod of ontwikkelwerk.

Daarom gaat SLO, in opdracht van OCW, door met het uitbrengen van vakdossiers, zij het op een andere wijze. Er komt jaarlijks een beperkt aantal vakdossiers uit met specifieke vraagstellingen, opgesteld in overleg met de opdrachtgever OCW en het Tweede Fase Adviespunt.

In 2005 zijn vakdossiers gemaakt voor de vakken LO 2, CKV 2,3, wiskunde en biologie/natuurkunde/scheikunde. In 2006 zijn vakdossiers gemaakt voor de vakken Nederlands, moderne vreemde talen en Klassieke Talen.

Voor u ligt het vakdossier Klassieke Talen.

Hoofdvraag van dit vakdossier is: Waar moet het heen met dit vak (en het verwante vak klassieke culturele vorming) in de toekomst qua doelstellingen en didactiek?

Ik dank de auteur Mannus Goris voor zijn werk aan dit vakdossier. Voor vragen over het dossier kunt u terecht bij m.goris@slo.nl.

Helge Bonset,
projectleider Vakdossiers tweede fase.

Ten geleide

In de afgelopen jaren zijn er vier vakdossiers verschenen over de status quo van het onderwijs Klassieke Talen en klassieke culturele vorming. Daarin werd de situatie in het onderwijs beschreven die door de tweede fase en de nieuwe examenprogramma's ontstaan was. Gegevens werden aan de hand van literatuurstudie en peilingen in het veld verzameld. Problemen werden geschetst en adviezen geformuleerd waarmee het ministerie, andere beleidsvormende instanties, de Vereniging Classici Nederland (VCN) en Vereniging Rectoren Zelfstandige Gymnasia (VRZG) haar voordeel konden doen. Zij zijn bijvoorbeeld gebruikt voor beleidsbeslissingen betreffende de tweede fase vanaf 2007.

Het vakdossier dat voor u ligt, komt voort uit een speciale vraag van het ministerie OCW en heeft een andere reikwijdte. De inhoud betreft niet zozeer de tweede fase als wel de situatie van het onderwijs Klassieke Talen in zijn algemeenheid, met problemen waarvan enkele al langer bestaan dan de tweede fase: jaarlijks tegenvallende examenresultaten, tekortschietende vertaalvaardigheid, vertaalopdracht in het CE, de zin van het vertalen in het vo, ontbreken van motivatie van leerlingen in de bovenbouw van de zelfstandige gymnasia. Het is dus een speciaal vakdossier. Het geeft mogelijke richtingen aan voor oplossingen van geconstateerde problemen en onderbouwt die.

Wat gebeurt er met de inhoud? Dat is afhankelijk van wat het ministerie van de inhoud vindt, én van de mate waarin de VCN en VRZG en andere groeperingen als bijvoorbeeld de Belangengroep Gymnasiale Vorming (BGV), de inhoud tot gespreksonderwerp maken. Het vakdossier legt een basis voor het beantwoorden van de vraag welk scenario te kiezen om problemen op te lossen: zijn daar ingrijpende wijzigingen voor nodig? En zo ja, in welke richting moeten die dan gaan?

In het voortraject van dit vakdossier heb ik intensief samengewerkt met drs. Frans Tielens. Hij heeft de bijeenkomsten met docenten, ex-leerlingen en schoolleiders voortreffelijk geleid opdat ik de inbreng van de deelnemers goed op mij kon laten inwerken. Hij heeft ook de eerste versie van de verslagen ervan geschreven (Tielens e.a. 2006) Ik dank hem hartelijk voor zijn inzet en steun. Het bureau Veldadvisering van de SLO heeft voor de organisatie van de bijeenkomsten het nodige, goede werk verricht.

Frans Tielens en ik hebben enkele externe deskundigen geïnterviewd over de situatie van het onderwijs Klassieke Talen en mogelijke richtingen voor eventuele heroriëntatie van dit onderwijs. Ik dank dr. Sarah Blom, prof. dr. Bert van Oers, prof. dr. Frits van Oostrom en prof. dr. Paul Schnabel voor hun medewerking en het beschikbaar stellen van hun tijd.

Ook de VCN dank ik voor de overlegmomenten en betrokkenheid bij de totstandkoming van dit vakdossier en voor de gelegenheid die zij mij gaf om op de jaarvergadering een eerste tussenstand te geven aan de leden. Met name het contact met het bestuurslid drs. Dynke van der Wijk heb ik zeer op prijs gesteld, zowel

vanwege de openhartige kritiek als de oplossingsgerichtheid ervan. Voor de inhoud van dit vakdossier neem ik alle verantwoordelijkheid op mij.

Hopelijk spreekt de inhoud van dit Vakdossier 2005-2006 ook de docenten aan en wel zó dat zij zich ook willen mengen in de gesprekken over de te kiezen richting voor de oplossingen van problemen.

Mannus Goris

Leeswijzer

In de inleiding kunt u lezen wat de opdracht was van het Ministerie OCW en hoe die uitgevoerd is.

Hoofdstuk 1 licht de problemen toe in het onderwijs Klassieke Talen. Daarin treft u gegevens aan over de examenresultaten, voor het grootste deel aan CITO en CEVO ontleend. Bovendien gaat het hoofdstuk in op het debat over het vertalen.

Als u in eerste instantie in mogelijke scenario's en strategieën om de problemen op te lossen geïnteresseerd bent en niet zozeer in de context van de problemen, dan kunt u direct naar hoofdstuk 6 doorgaan. Dat is ook goed te lezen zonder de andere hoofdstukken.

Een andere route is: eerst hoofdstuk 1, 2 en 3 lezen en dan naar hoofdstuk 6. In de hoofdstukken 4 en 5 worden samenvattingen gegeven van onderzoeken en publicaties die achtergrondinformatie geven over zaken die in de eerste drie hoofdstukken ter sprake komen.

In hoofdstuk 2 staan de verslagen van de interviews met de externe deskundigen. Zij zetten het onderwijs Klassieke Talen in een ruimer kader, geven het belang ervan aan en reiken ook kansen aan: o.a. de actuele waarden- en normendiscussie, ook met betrekking tot multiculturele samenleving en Europa. Het hoofdstuk is lezenswaardig als achtergrondinformatie voor de scenario's die in hoofdstuk 6 ter sprake komen.

In hoofdstuk 3 kunt u lezen hoe mensen uit het veld (docenten Klassieke Talen, schoolleiders van zelfstandige gymnasia en gymnasiale afdelingen, ex-leerlingen) denken over het onderwijs Klassieke Talen: de sterke en zwakke punten, de kansen en bedreigingen en zaken waaraan gewerkt moet worden, de strategische thema's met ideeën voor actiepunten. Deels komen die uit de bijeenkomsten met genoemde groepen, deels zijn die uit eigen analyse afkomstig. Als u interesse hebt in de wijze waarop het veld tegen de situatie aankijkt, biedt dit hoofdstuk unieke informatie.

In hoofdstuk 4 zijn onderzoeken en publicaties beschreven die de laatste tien jaar met betrekking tot het onderwijs Klassieke Talen zijn uitgekomen: bijvoorbeeld over schoolonderzoeken. Daaruit is vooral die informatie gekozen die verband houdt met de gesignaleerde problemen.

Hoofdstuk 5 heeft meer het karakter van een 'wenkend perspectief'. Daarin wordt de inhoud van publicaties beschreven over tendensen die mogelijk kansen aan de Klassieke Talen bieden: onderwijs als voorbereiding en toerusting, onderwijs in Europees verband, onderwijs als bijdrage aan burgerschap (nationaal, Europees, wereld-), onderwijs als bijdrage aan vorming van 'inclusief' in plaats van 'exclusief' denken/gedrag.

In hoofdstuk 6 komen mogelijke oplossingen voor de problemen aan de orde. Die staan in verschillende scenario's beschreven:

- mogelijke oplossingen als de condities van het gymnasiumdiploma en de examinering gelijk blijven;
- mogelijke oplossingen door veranderingen in de examinering;
- mogelijke oplossingen door veranderingen in de condities van het gymnasiumdiploma.

Bij de oplossingen staan vermeld wat de gevolgen kunnen zijn en wat de voor- en nadelen.

Hoofdstuk 7 geeft suggesties voor het vervolg: wie gaan met de problematiek verder? Hoe kunnen zij dat doen?

Samenvatting

De opdracht voor dit vakdossier komt van het Ministerie OCW. Het maakt zich zorgen om de examenresultaten bij de vakken Grieks en Latijn. Bovendien constateert het een tweedeling in het veld: mensen die “ (...) de vertaalvaardigheid opgeven, en de klassieke bronnen in vertaling willen lezen, anderen die dit beschouwen als het opgeven van het bestaansrecht van de vakken.” De opdracht luidt om te verkennen waar het heen moet met deze vakken qua doelstellingen en didactiek.

De informatieverwerving

Voor de examenresultaten zijn de verslagen van de CEVO en het CITO geraadpleegd. Voor de discussie over het vertalen zijn de rede van Bolkestein en enkele andere bronnen bestudeerd.

Voor de overige informatieverwerving zijn externe deskundigen, docenten, schoolleiders en ex-leerlingen geraadpleegd. De externe deskundigen zijn geïnterviewd over de maatschappelijke en onderwijskundige contextgegevens van nú en de tendensen daarin, naar de waarde van het onderwijs Klassieke Talen in die context en naar aspecten waarmee bij een eventuele heroriëntatie rekening gehouden moet worden of naar wat meer aandacht zou moeten krijgen. Met de docenten, schoolleiders en ex-leerlingen is – in elke groep apart – aan een sterkte-zwakke-analyse gewerkt. Verder zijn rapporten, onderzoeken en publicaties van ongeveer de laatste tien jaar bestudeerd.

De examenresultaten vanaf de invoering van de tweede fase

De ongerustheid van het ministerie over de examenresultaten Klassieke Talen is terecht. De maximale N-term die de CEVO hanteert, moest de laatste jaren gehanteerd worden om de onvoldoendes binnen de perken te houden, soms was zelfs een overschrijding van de N-term nodig. Bovendien bleken bij de Klassieke Talen het verschil tussen het SE en CE het grootst te zijn en de verschillen tussen de scholen het grootst van alle vakken, toen de CEVO dit aspect in het jaar 2004 bekeek. In leerplantermen: er is een behoorlijke discrepantie tussen het door de overheid beoogde curriculum (examenprogramma/-eisen) en het door het veld gerealiseerde curriculum. De kwaliteit van het gymnasiumdiploma is in het geding. Die koppeling tussen Klassieke Talen en schooltype maakt de situatie tevens complex.

Mogelijke scenario's en strategieën

Voor oplossingen zijn er drie scenario's mogelijk:

- A. geen veranderingen in de condities van het onderwijs Klassieke Talen en het gymnasiumdiploma;
- B. veranderingen in de centrale examinering;
- C. veranderingen in de condities van het gymnasiumdiploma.

Er zijn combinaties van elementen uit de drie scenario's mogelijk. In de tekst wordt ernaar verwezen door middel van "scenario A, B of C".

Oorzaken

Hoe komt het dat de resultaten zo slecht zijn? Zijn de leerlingen niet gemotiveerd, of zijn de leerstof en het examen van een te hoog niveau, of schiet het onderwijs zelf tekort?

De leerlingen geven aan dat zij het vertalen op zich boeiend vinden. Maar zij ervaren een groot gebrek aan kennis en vertaalvaardigheid bij de literaire teksten. Hun motivatie, vooral op zelfstandige gymnasia, laat te wensen over. Veel van hen besteden ook geen of weinig tijd aan het uitvoeren van de huiswerk-/vertaalopdrachten. En als zij het doen, dan doen zij het mogelijksterwijs niet op de wijze die docenten graag zouden willen zien. De keuze voor een zelfstandig gymnasium is niet primair omwille van de Klassieke Talen, maar om de intellectuele kwaliteit en 'witte' kleur. Leerlingen klagen verder over het gebrek aan didactische variatie in het onderwijs, wat zijn invloed op de motivatie heeft. Bij scholengemeenschappen tonen de leerlingen zich over het algemeen gemotiveerder.

De vraag is dan: wat kan de motivatie van de leerlingen zowel in de zelfstandige gymnasia als in scholengemeenschappen gunstig beïnvloeden?

De leerstof is in wezen sinds de invoering van het WEKT-examen (Werkgroep Examen Klassieke Talen) in de tachtiger jaren van de vorige eeuw ongewijzigd gebleven: een verplicht examenpensum met teksten van hoogwaardige antieke auteurs, met een grote, grammaticale complexiteit en een vertaalopdracht bij een tekstpassage van de auteur van het examenpensum. De resultaten van de vertaalopdracht waren toen al niet sterk, zelfs met het aantal lessen dat scholen toen aan Klassieke Talen toedeelden. Bij de invoering van de tweede fase is dat patroon overgenomen. De complexiteit van de teksten is groot, te groot in verhouding tot de onderwijstijd, zo ervaart een grote groep docenten. Bovendien, leerlingen kunnen er niet zelfstandig mee uit de voeten. Desondanks is er nog steeds een behoorlijke groep leerlingen die bij de examens zowel bij de tekstbegripvragen als bij de vertaalopdracht goed scoort. Een andere vraag rond de leerstof is in hoeverre de gekozen lectuur de leerlingen motiveert om zich in te spannen: sluit die aan bij de leerlingen en hun leefwereld nu en in de toekomst? Krijgen zij voldoende ruimte om er een persoonlijk standpunt over te ontwikkelen?

De vraag is of het tekstniveau van het leatuurpensum en examenprogramma moet worden heroverwogen, of dat het aan het gegeven onderwijs ligt dat de examenresultaten zo zwak zijn.

Er zijn in *het onderwijs* ontwikkelingen die mogelijksterwijs meewerken aan de niet zo goede resultaten. In hoeverre veroorzaakt het geoperationaliseerde curriculum de examenresultaten?

Urenaantallen: de leertijd

De bij de tweede fase toebedeelde aantallen contacturen zijn in vergelijking met de voorafgaande tijd van de Mammoetwet op sommige scholen gehalveerd en op vele andere met 1/3 afgenomen. In de onderbouw is er grote diversiteit in urenaantallen, vooral bij Grieks. Een aantal scholen zet Grieks niet in als een volwaardig vak in de onderbouw en voldoet op minimale wijze aan de verplichting van het gymnasiumdiploma: onderwijs in twee talen in de onderbouw. Zeker op scholengemeenschappen maken classici het onderwijs in de onderbouw aantrekkelijk door tijd te besteden aan culturele informatie. Dit gaat wringen met de

noodzakelijke taalverwerving. Je kunt niet alles. Welke keuzen moeten er gemaakt worden?

In sommige scholen volgen leerlingen Klassieke Talen in de tweede fase in combinatieklassen: leerlingen van twee á drie leerjaren zitten tijdens (een deel van) de contacturen bij elkaar in de klas. Zo'n situatie is verre van optimaal voor het leerproces, zeker als de teksten zo complex zijn.

Selectie leerlingen

Er zijn scholen met zeer goede resultaten en scholen met zeer slechte resultaten. Hoe ontstaan die verschillen? Ligt dat ook aan de selectie van de leerlingen eind derde klas of al eerder bij de start van de gymnasiale opleiding?

Scholengemeenschappen met een gymnasiale afdeling verwachten rendement van de investering in de onderbouw en tweede fase. Docenten staan in sommige scholen onder druk van de schoolleiding om te zorgen voor een redelijke doorstroom naar de tweede fase. De vraag is: toetsen zij niet scherp genoeg om de juiste leerlingen te selecteren? Zelfstandige gymnasia nemen volgens de docenten ook leerlingen aan die een gymnasiumopleiding eigenlijk niet aan kunnen.

Toetsing SE

Werkt de toetsing in het SE mee aan de resultaten? Er zijn duidelijke aanwijzingen dat het schoolexamen in veel scholen (ongeveer de helft) niet op het niveau ligt van een centraal examen ('te reproductief') en niet voldoet aan de wenselijke doelen van het vak ('te veel op woord- en zinsniveau'). Daar hoort aandacht voor culturele contexten, analyse van grotere tekstgehele en evaluatie van teksten bij. Het lijkt dat docenten tijdens de opleiding op die manier met teksten bezig zijn geweest.

Anderzijds zijn er docenten die juist wel ernaar streven om die wenselijke doelen met hun leerlingen te verwezenlijken. Maar zij krijgen weer opmerkingen van de schoolleiding als hun leerlingen bij het CE (veel) hoger scoren dan bij het SE.

Didactiek

Ligt het aan de wijze waarop het onderwijs gegeven wordt? Het onderwijs Klassieke Talen zit in een isolement: de benadering van de taal en teksten verschilt van die van de andere talen, docenten hebben het idee dat zij niet met vernieuwingen kunnen meedoen, er is weinig didactische variatie in het leerproces. De nadruk ligt op het vertalen van het SE- en CE-pensum, er is geen of weinig tijd om op de inhoud in te gaan (vanwege het geëiste aantal pagina's). Het gebrek aan aandacht voor de inhoud bij het CE-pensum wrekt zich niet vanwege het ontbreken van vraagstellingen daarover in het examen. Gebrek aan aandacht voor de inhoud kan mede een factor voor het ontbreken van de motivatie van de leerlingen zijn.

Vertaalvaardigheid

Draagt het aan het CE voorafgaande onderwijs eigenlijk wel voldoende bij aan de vertaalvaardigheid? Het ontbreekt volgens de docenten en schoolleiders aan een goede doorlopende leerlijn vertaalvaardigheid die van de onderbouw naar het examen loopt; zie bijvoorbeeld de overgang naar de authentieke literaire teksten in de 4e klas. De leergangen en de boeken van de tweede fase dragen volgens een grote groep docenten onvoldoende bij aan de ontwikkeling van de vertaalvaardigheid, inclusief aan het oefenen van het gebruik van een woordenboek en de grammatica. Ook de geïntroduceerde vertaalstrategieën lijken onvoldoende effect te sorteren; onderzoek daarnaar is noodzakelijk.

Maar ook hier geldt weer: er is een groep scholen waarvan de kandidaten bijna jaarlijks hoog scoren.

Diversiteit tussen scholen

Zijn de resultaten te wijten aan de studiehuispraktijk?

Er is een groep scholen die ervaring opdoet met 'gekantelde' onderwijsleerprocessen. De interesse van leerlingen wordt aangesproken. Er zijn door docenten goede effecten op de taalverwerving geconstateerd. Onderzoeksmatige observaties van dergelijke leerprocessen zijn dringend gewenst, met uitkomsten van *do's and don'ts*. Docenten van dergelijke scholen maken - niet toevalligerwijs waarschijnlijk - deel uit van een groep die vindt dat het CE zelf niet een 'gymnasium'-waardig niveau heeft.

Lerarentekort

Ligt het aan de kwaliteit van de docenten?

Er is al een aantal scholen zonder bevoegde docenten; scholen met slechts één bevoegde docent in een sectie van twee of drie komen frequent voor. Meestal geven zij les in de onderbouw. Welk effect heeft dit op de kwaliteit van het onderwijs Klassieke Talen, vooral in het perspectief van de moeilijke lectuurpensa in de tweede fase? Reacties van bevoegde docenten wijzen in de richting dat de kwaliteit van het onderwijs van onbevoegden veel te wensen overlaat.

Vanwege de grote verschillen in de resultaten tussen de scholen en gebrek aan gegevens over de koppeling tussen implementatie en examenresultaten is het niet duidelijk welke van de mogelijke oorzaken in welke mate een rol spelen.

Scenario A behelst kortdurende onderzoeken om beter inzicht te krijgen in situatie en actiepunten om knelpunten zo spoedig mogelijk op te lossen.

Klassieken zonder talen of met de talen?

Moeten we hieruit de conclusie trekken dat onderwijs Klassieke Talen inclusief het vertalen zijn langste tijd gehad heeft en moet de redenering van Bolkestein worden gevolgd?

Aan de legitimering van het onderwijs mét de talen hoeft het nú en in de komende tijd niet te liggen. Wat geraadpleegde groepen en literatuur daarover zeggen, zou in het onderwijs sterker aandacht kunnen krijgen en de motivatie van leerlingen scherper kunnen maken.

De geraadpleegde groepen en literatuur zien sterke punten en kansen juist in deze tijd van digitalisering, internationalisering/Europeanisering, individualisering en intensivering van het bestaan, communicatie en culturele diversiteit.

Onderzoek heeft geleerd dat het onderwijs Klassieke Talen een groep leerlingen aanspreekt die je kunt betitelen als vwo-plus, en die zich onderscheidt van de atheneumleerlingen door hun intellectuele kwaliteiten (bijvoorbeeld denkdisciplines, een integrerende leerstijl, betere resultaten in het hoger onderwijs). Tevens sluiten de taalkundige/literaire én culturele vorming in het onderwijs Klassieke Talen aan bij geconstateerde maatschappelijke tendensen, vooral als het onderwijs Klassieke Talen beantwoordt aan de vastgestelde, wenselijke doelen, zo vindt men.

Met die drie persoonsaspecten (intellectuele kwaliteit, taalkundige/literaire en culturele vorming) kunnen leerlingen betekenis hebben voor de ontwikkelingen in de samenleving, nationaal en internationaal. Maatschappelijke aspecten die in het programma meegenomen zouden moeten worden, zijn dan bijvoorbeeld:

- de behoefte aan de ontwikkeling van Europese identiteit en Europees burgerschap: welke waarden staan in Europa hoog in het vaandel? Hoe gedragen mensen zich daarnaar in de verschillende landen? Wat maakt deel uit van.....?;
- de behoefte aan het ontdekken, onderzoeken en waarderen van de diversiteit en multiculturaliteit.

- de noodzaak tot (her)waardering van academische kennis die de ervaringskennis (informatieverwerving en -verwerking via netwerken en internet) abstraheert en overstijgt op een conceptueel niveau. Bij Klassieke Talen kan dat betrekking hebben op cultuurconcepten door middel van de- en recontextualiseren.
- de eisen van heldere communicatie (individueel, nationaal, internationaal). Leerlingen kunnen bij Klassieke Talen een sleutelcompetentie ontwikkelen voor de taalverwerving in vreemde talen.
- de behoefte van de internetgeneraties aan concepten, waarden en normen die zij bij de overstelpende informatie en communicatie in hun 'self world' (Thomas Ziehe) kunnen raadplegen.
- de behoefte aan eigenaarschap van leerprocessen in het kader van 'een leven lang leren'. De intensivering en individualisering van het bestaan doen eerder de vraag ontstaan of wat je leert, aan iets concreets of operationeels bijdraagt: een specifieke interesse, een specifieke profilering met een verwacht gevolg. Hoe meer keuzemogelijkheden, des te groter de kans dat leerlingen zich eigenaar tonen en gemotiveerd zijn en blijven.
- de behoefte aan excellentie: profileren in plaats van calculeren. Er is bij het vervolgonderwijs en bedrijfsleven een toename van bijzondere opleidingstrajecten voor de excellente studenten en werknemers. Selectie vindt o.a. plaats op grond van het traject in het voortgezet onderwijs. Door het specifieke karakter van de gymnasiumopleiding kunnen leerlingen hun excellentie tonen. Bovendien speelt er al jaren een discussie over de toegankelijkheid van het hoger onderwijs: toegangsrecht en selectie na de poort of selectie vóór de poort.

Het leren van de Klassieke Talen en het vertalen en het bestuderen van de antieke literatuur bieden mogelijkheden om leerlingen hiervoor toe te rusten en op die punten een motiverend, bijdetijds programma te ontwikkelen. De aandacht voor de inhoud is dan cruciaal, maar ook de manier waarop het leerproces ingericht wordt, is een essentieel punt.

Een andere ontwikkeling die kansen biedt, is de verandering van de leerlingenpopulatie van gymnasiale opleidingen; er komen meer leerlingen uit milieus waarvan de ouders geen gymnasiale opleiding volgden en door hun werk en ondernemerschap de 'wereld' buiten Nederland hebben leren kennen. Zij hebben een internationale, kosmopolitische levensinstelling ontwikkeld. Zij hebben in dit kader de meerwaarde van een gymnasiale, taalkundige en culturele vorming leren kennen. Zij stimuleren hun kinderen richting gymnasiale opleiding, liefst met vele internationale communicatie en uitwisseling. Met deze ontwikkeling zou het curriculum Klassieke Talen kunnen meebewegen. Maria Nussbaum geeft voorbeelden hoe op universiteiten in de Verenigde Staten aan 'wereldburgerschap' van studenten gewerkt wordt op grond van o.a. antieke teksten.

Bovendien ligt er nog een uitdaging: de groeiende diversiteit in bevolkingsgroepen en de groei van het aantal leerlingen van allochtone komaf. Er zijn niet zoveel allochtone leerlingen Klassieke Talen. In het perspectief daarvan zouden het programma en de scholen opening moeten bieden voor deze groep, bijvoorbeeld door ook hun waarden, normen en taal een plek te geven als vergelijkingsmateriaal en bij de ontdekking van culturele concepten.

Concluderend kun je dus zeggen dat er geen aanleiding is om op te houden met de taalverwerving van Klassieke Talen, maar dat de examenresultaten wél aanleiding zijn om het door de overheid beoogde curriculum en het door scholen geoperationaliseerde curriculum onder de loep te nemen.

Slechte resultaten: helpen meer lesuren? Of een ander programma?

Is het probleem van de tekortschietende resultaten opgelost als er meer leertijd en lestijd wordt gegeven? In de tweede fase is er vanaf 2007 600 sluis ingehuurd in het tweede fase programma. In hoeverre die uitbreiding bij de examenresultaten in 2010 soelaas biedt, moet tegen die tijd nagegaan worden. Maar je kunt per september a.s. in de scholen al nagaan of er contacturen bijgekomen zijn. Vooral als het onderwijs aan kleine groepen leerlingen betreft - wat nogal eens voorkomt op scholengemeenschappen - zal een schoolleiding mogelijkwijs aarzelingen hebben. Helpt het als er uren in de onderbouw bij komen? Dan ontstaat er op zijn minst in scholengemeenschappen een heftiger discussie ten aanzien van doelmatige investering van formatie en gelden, een gespreksonderwerp dat daar nu reeds leeft en waar een aantal docenten een wat somber voor gevoel bij heeft. Immers, er zijn zoveel andere nieuwe, ook aansprekende onderwijsinitiatieven als tweetalig onderwijs, technasium. Een mogelijkheid is dat het curriculum aan intensiteit wint en daardoor de resultaten verbeteren als de verplichting van twee Klassieke Talen voor een gymnasiumdiploma wordt opgeheven. Dat kan de formatie van de scholengemeenschappen verlichten en de bereidheid te (blijven) investeren in Klassieke Talen begunstigen.

Ook in zelfstandige gymnasia is er sprake van druk op de lessen voor Klassieke Talen. Rectoren hebben eerlijk uitgesproken dat Klassieke Talen niet meer de 'core business' van dit schooltype is.

Geraadpleegde schoolleiders lijken inderdaad niet voorshands bereid tot meer uren. Zij geven bij de raadpleging aan dat classici eerst het programma van de onderbouw én de tweede fase en hun didactiek tegen het licht moeten houden: is er niet een programma te ontwerpen met een betere doorlopende leerlijn (zonder kink in de 4e klas) dat tevens evenwichtig is in de aandacht voor cultuur en taal en meer leerlingen motiveert en/of de kans geeft om na de onderbouw door te stromen? Mogelijkwijs betekent dit dat ook het examenprogramma bijgesteld moet worden, bijvoorbeeld eerder opnemen van geadapteerde teksten in het onderbouwprogramma. Ook in Nederland zijn er nieuwe aanpakken van het beginonderwijs, met tot nu toe veelbelovende resultaten.

Een andere mogelijkheid is modulering van het leerproces.

Scenario B: Slechte resultaten: moet de examinering anders?

Als de examenresultaten (het gerealiseerde curriculum) slecht zijn, kun je ook kijken of bijstellingen of veranderingen in het door de overheid beoogde curriculum, het examenprogramma, kunnen helpen. Hier komt een aantal mogelijkheden ter sprake die misschien tot verbetering kunnen leiden. Zij behoren alle tot scenario B.

Intensivering examenopdrachten

Kandidaten analyseren, interpreteren en evalueren zelfstandig een redelijk grote passage qua tekstopbouw, stilistiek, literaire aspecten en culturele context. In het SE komt dat niet aan bod; praktische opdrachten die veelal daarop gericht zijn, zijn op veel scholen verdwenen. Dergelijke opdrachten komen wél tegemoet aan de wenselijke doelen en de door de buitenwacht verwachte opbrengst (deel van taalkundige vorming en tekstinzicht).

Volledige hulpmiddelen

Om de hulpmiddelen bij de examinering volledig te maken kun je in plaats van een grammaticakatern een vertrouwde, volledige grammatica en een volledige lijst met literaire middelen (stilistische en narratologische) ter beschikking stellen. Dan wordt de vraagstelling ook productiegerichter in plaats van reproductief.

Toetsing van de ongeziene tekst

Bij de toetsing van de ongeziene tekst is het niet in overeenstemming met de uitspraken van geraadpleegde groepen om de vertaalopdracht af te schaffen.

Er blijven vier mogelijkheden over:

1. een mix van vertaalopdrachten, vragen naar vergelijking met vertalingen en tekstbegripvragen;
2. een vertaalopdracht met betrekking tot een tekstpassage van een gemakkelijkere auteur uit hetzelfde genre of met eenzelfde tekstinhoud als die van het pensum;
3. teksten van gemakkelijkere auteurs als leerstof. Met mogelijke inboeting aan literaire en culturele waarde;
4. een andere weging van de vertaalopdracht in het CE: minder dan de huidige helft. Fundamenteel is ook bij dit onderdeel of de exameneisen aangepast worden aan de huidige situatie of dat exameneisen gelijk blijven en de selectie van de leerlingen in de scholen strenger moet worden: alleen de leerlingen die gemotiveerd zijn en het aan kunnen, doen examen.

Meer opties voor de leerlingen

Bij het zoeken naar oplossingen voor de examenresultaten kun je ermee rekening houden dat er een relatie is tussen motivatie en eigen keuze van leerlingen. gemotiveerder. Bovendien moet je rekening houden met de grote verschillen tussen scholen. Een uitweg is dan een differentiatie van afsluitingen. In het buitenland tref je die aan. Ook in Nederland is er in 1989 een dergelijk voorstel gedaan. Hier zal de discussie erom gaan welke leerlingen wél of niet een gymnasiumdiploma krijgen. De mogelijkheden:

- één extern gecontroleerde afsluiting aan het eind van de vierde klas in het kader van het SE;
- een afsluiting via het CE. Belangrijk is dan de uitdrukkelijke vermelding van deze afsluiting;
- een vertaalopdracht als optie voor de kandidaten. Indien succesvol, geeft dat een meerwaarde die op het diploma zichtbaar is.

Schooleindexamen

Vanwege de grote verschillen tussen scholen, zowel qua niveau en vooral aanpak van leerproces als qua eisen aan leerlingen, kan een schoolspecifiek, extern gecontroleerd eindexamen een optie zijn. Het door de overheid beoogde curriculum wordt door de school op een dusdanige wijze geoperationaliseerd dat het CE er niet bij past en een eigen vorm van examinering adequater is. Dergelijke gymnasiumopleidingen kunnen met elkaar een netwerk vormen.

Scenario C: Andere voorwaarden voor het gymnasiumcurriculum: in de onderbouw één klassieke taal verplicht

Zoals al eerder genoemd kan de verplichting van twee Klassieke Talen in de onderbouw op de formatie drukken, waardoor schoolleidingen ook in de tweede fase niet zo toeschietelijk zijn met aantallen contacturen. Concentratie op één klassieke taal kan mogelijk een verbetering en intensivering van het leerproces teweegbrengen. Opheffing van die verplichting kan soelaas bieden; de scholen kunnen er verschillend

mee omgaan naar gelang de visie en situatie van de school. Deze verandering moet betrokken worden bij de discussie over de kwaliteit van het gymnasiumdiploma. Er zijn drie mogelijke wegen; in de publicatie staan de gevolgen en voor- en nadelen genoemd:

1. Grieks wordt afgeschaft.
2. Grieks in de onderbouw is niet meer verplicht. Scholen kiezen zelf of zij het wel als keuzevak aanbieden of, naar gelang hun visie, verplicht stellen in de onderbouw.
3. Er is één klassieke taal verplicht. Scholen kiezen zelf of zij uitgaan van de verplichting Grieks, Latijn of beiden.

De optie van een gymnasiumdiploma zonder Grieks en Latijn zoals Bolkestein die voorstelt, wordt op grond van de reacties van de externe deskundigen en het veld niet behandeld.

Afsluiting

De vraag rond het programma van het onderwijs Klassieke Talen is complex vanwege de combinatie met een schooltype en een specifieke diplomering. Dus er zijn zowel vakbelangen als schoolbelangen bij betrokken. Bovendien is er nog het belang van de overheid vanwege de door onderzoek bevestigde, toegevoegde waarde van een gymnasiumopleiding voor succes in het vervolgonderwijs en maatschappelijke behoefte aan excellente kenniswerkers.

De opdrachtgever, het ministerie OCW, reageert naar aanleiding van dit vakdossier hoe het de situatie van het onderwijs Klassieke Talen inschat: geven de problemen voldoende aanleiding om een commissie in te stellen die verkent in welke richting deze opgelost moeten worden? Het kan daarbij de veldorganisaties (VCN, VRZG, Belangengroepering Gymnasiale Vorming en de VO-raad) raadplegen.

Ook de organisaties van het veld kunnen zich beraden over het vakdossier: is de situatie goed in kaart gebracht en in welke richting zouden oplossingen gezocht moeten worden?

Uiteindelijk kan het ministerie besluiten om een verkenningscommissie in te stellen, in overleg met het veld. Daarna zou een volgende commissie concrete oplossingen voor de problemen kunnen aangeven.

Inleiding

Over de opdracht en de uitvoering ervan

De opdracht en de context

De aanleiding om de SLO de opdracht voor dit vakdossier te geven is beschreven in een document van OCW over examenprogramma's van de tweede fase vanaf 2007¹: "Er is geen concreet aanknopingspunt om het examenprogramma (Klassieke Talen) inhoudelijk te vernieuwen. Daarvoor is geen draagvlak.

Dat wil niet zeggen dat er geen problemen zijn. Die zijn er wel. De resultaten van de vakken Latijn en Grieks laten zeer te wensen over. Er is echter al lang een vrij scherpe tweedeling binnen het vakgebied die op dit moment niet is te overbruggen. Sommigen willen zich aanpassen aan de als feitelijk geïnterpreteerde (beperkte) mogelijkheden, de vertaalvaardigheid opgeven, en het vak als nieuwe inhoud geven de klassieke cultuur (de klassieke bronnen worden dan in vertaling gelezen). Anderen beschouwen dit als het opgeven van het bestaansrecht van de vakken. Op termijn zal dit moeten worden opgelost: de spanning tussen pretenties en werkelijkheid zal gaan leiden tot kritiek van de buitenwereld waaraan niet langer voorbij kan worden gegaan."

Tegen de achtergrond hiervan heeft het ministerie een opdracht gegeven die als volgt luidt:

"Vraagstelling: waar moet het heen met deze vakken in de toekomst qua doelstellingen, didactiek en integratie? In welke gevallen verdient integratie van deze vakken op het rooster de voorkeur en in welke juist niet?

Aanpak: gesprekken met docenten, andere classici, schoolleiders van gymnasia en gymnasiale afdelingen; bestuderen van de situatie m.b.t. het onderwijs in de klassieken in de omringende landen."

Keuze voor beperking van het onderwerp

In dit vakdossier heeft vanwege de beschikbare tijd met instemming van de opdrachtgever alleen de vraag 'waar het heen moet met deze vakken in de toekomst qua doelstellingen en didactiek' aandacht gekregen, niet de vraag over de integratie van Klassieke Talen en KCV. De eerste beslaat al veel aspecten:

- Hoe zitten de genoemde problemen in het huidige onderwijs in elkaar?
- Wat voor leerplankundige ingrepen kunnen helpen om die op te lossen: andere inhouden, andere doelen?
- Wat voor didactische ingrepen: andere aanpak?
- Zijn we er dan? Of moet er nog wat anders gebeuren om de fundamentele problemen die het ministerie stelt, op te lossen? Hangen die met andere ontwikkelingen samen die meer van culturele of maatschappelijke aard zijn? Wat zijn dan mogelijke oplossingen?
- Heeft het onderwijs Klassieke Talen in omringende landen dergelijke problemen? Zo nee, hoe komt het dat die daar niet voorkomen? Zo ja, hoe lossen zij deze op? En passen dergelijke oplossingen in onze situatie?

¹ Ministerie OCW (2004) "Overzicht vakontwikkeling havo-vwo" Den Haag

De aanpak

Na enkele verkenningen en overleg met de VCN is de volgende aanpak gekozen.

1. *We moeten meer te weten komen over wat er nu gaande is* in de cultuur en samenleving, om ons de vraag te kunnen stellen of het onderwijs Klassieke Talen er wel toe doet voor leerlingen die daarin leven. Wat zijn majeure ontwikkelingen op maatschappelijk en onderwijskundig gebied waarmee we bij een heroriëntatie rekening moeten houden? We hopen hiermee een min of meer gelegitimeerd kader te krijgen en de problemen en de mogelijke oplossingen in een context te kunnen zetten.

Daarvoor is literatuurstudie gedaan én zijn experts van buiten het eigen vakgebied geïnterviewd die overigens wel een professionele én persoonlijke band met het onderwijs hebben, met name met Klassieke Talen. In één van de volgende hoofdstukken staan beknopte weergaven van de gesprekken. De experts zijn - en de toelichting maakt duidelijk waarom deze personen gekozen zijn:

- Dr. Sarah Blom (onderwijssociologe, onderzoeker van SCO Kohnstamm Instituut, lerarenopleider Educatieve Faculteit HvA-UvA, journalist) volgt al jaren geboeid de ontwikkelingen rond het gymnasiale onderwijs in Nederland, met name de sociologische aspecten. Zij heeft ooit promotieonderzoek gedaan over een deel van het Franse onderwijssysteem, *collège* en *lycée*; daarin kwam ook de keuze van de Klassieke Talen aan de orde.
- Prof. dr. Bert van Oers (leerstoel: Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek VU, onderzoeker op gebied van ontwikkelingsgericht onderwijs, jarenlang redacteur van en schrijver in het onderwijsblad *Vernieuwing*) wordt met name geboeid door het motivatieaspect: wat motiveert jongeren om te leren? Zijn daar fasen in te ontdekken? In zijn privé-leven is hij tijdens zijn gymnasiumopleiding begonnen met een individueel pensum *avant la lettre*: een groepje bèta's wilde Griekse filosofie lezen in plaats van Homerus; de docent stemde in en begeleidde het. Nog steeds leest hij af en toe klassieke auteurs maar dan wel in tweetalige uitgaven.
- Prof. dr. Frits van Oostrom (specialist Middeleeuwse letterkunde Universiteit Utrecht, voorzitter van Koninklijke Nederlandse Academie voor Wetenschappen Amsterdam, voorzitter van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon) heeft in zijn wetenschappelijke bezigheden o.a. onderzoek gedaan naar relaties tussen antieke cultuur en literatuur en de middeleeuwse. Bovendien volgde hij wat zijn kinderen aan Klassieke Talen leerden.
- Prof. dr. Paul Schnabel (cultuursociologie Universiteit Utrecht, directeur Sociaal en Cultureel Planbureau, lid van profielcommissie Maatschappijprofielen, voorzitter leerplancommissie Maatschappijwetenschappen voor het vo) is prima ingevoerd in de nationale en internationale ontwikkelingen van de samenleving en cultuur én de ontwikkelingen in het onderwijs.

2. *Bijeenkomsten met docenten, schoolleiders en ex-leerlingen voor sterkte-zwakte-analyses*

De hierboven genoemde groepen kunnen als het gaat om verkenning van de problemen en oplossingen daarvan, de meeste concrete informatie geven. Ze ervaren wat goed gaat en effectief is, en wat niet/minder.

Als hulpmiddel voor die verkenning in de bijeenkomsten is gekozen voor een model van sterkte-zwakte-analyse dat met de Engelse afkorting SWOT aangeduid wordt: *Strengths, Weaknesses, Opportunities & Threats*. Het model is ontwikkeld door o.a. Albert Humphrey van de Stanford University in de jaren 60.

De volgorde van handelen bij zo'n model is:

1. Deelnemers benoemen eerst interne sterke punten, dan de zwakke punten. Deze beide betreffen zaken die je kunt beïnvloeden.
2. Men gaat op zoek naar kansen en bedreigingen; deze beide liggen buiten de invloedssfeer van de deelnemers (bijvoorbeeld maatschappelijke of culturele ontwikkelingen waaraan leerlingen of scholen onderhevig zijn).
3. De sterke punten worden gezet naast de bedreigingen: kunnen we daar iets mee om ons teweer te stellen tegen die bedreigingen van buitenaf?
4. De zwakke punten naast de kansen: kunnen de externe kansen ons helpen een oplossing te vinden voor de zwakke punten?
5. Deelnemers proberen noemers te vinden waaronder deze vergelijkingen kunnen vallen: de strategische thema's. Waarover hebben we het als we daaraan willen werken?
6. Deelnemers vinden uit wat er gedaan moet worden om uit de problemen te komen en in welke volgorde: een strategisch plan.

Met dit model worden deelnemers gestimuleerd om genuanceerd vanuit hun eigen referentiekaders het onderwijs Klassieke Talen te evalueren en creatief hun eigen evaluatie te benaderen. Hun inbreng verbreedt het beeld van de situatie, helpt om de problemen scherper te definiëren en verhoogt daardoor de mate waarin mogelijke oplossingen adequaat en operationeel zijn.

De uitkomsten van deze bijeenkomsten zijn in een verslag van het Bureau Veldadvies gebundeld. Deze zijn geanalyseerd en in verband gebracht met de andere verzamelde gegevens.

3. Literatuurstudie

Om de ernst van de door het ministerie aangegeven problemen te bepalen zijn bronnen over de examenresultaten geraadpleegd: o.a. de gegevens van de CITO-groep en CEVO vaksectie Klassieke Talen en de regionale besprekingen van examens. Eerdere onderzoeken over de situatie van het onderwijs Klassieke Talen zijn (weer) goed bekeken zoals het SLO-VCN-onderzoek (2003) en het BGV-onderzoek uit hetzelfde jaar met data over waar scholen en docenten tegen aan lopen. Maar ook onderzoeken over de populatie van zelfstandige gymnasia en gymnasiale afdelingen (Weenink 2005) en over het verschil in studiesucces tussen gymnasiasten en atheneumleerlingen (De Jong 1998, 2000), om goed te beseffen wat de meerwaarde van gymnasium onderwijs is .

En vanwege het feit dat er leerplanvraagstukken mee verbonden worden, is enige verdieping nodig geweest in de invalshoeken die je bij leerplannen en eventuele wijzigingen daarin kunt hanteren (Klep, Letschert, Thijs 2004: "Wat gaan we leren?"). Bovendien is gekeken naar een nieuw terrein in de leerplanontwikkeling waarop de overheid nogal inzet en nogal sturend optreedt: burgerschapsvorming. (Bron, J. 2006 "Een basis voor burgerschap"). Dit in verband met mogelijke verbindingen met de inhoud van het onderwijs Klassieke Talen waarbij zowel in Nederland als in de ons omringende landen vorming van leerlingen in de Europese waarden nogal eens genoemd wordt. In het verlengde daarvan liggen oriëntaties op de opvattingen van o.a. Martha Nussbaum) in haar boeiende boek "Cultivating Humanity" (2000) waarin zij de waardeoriëntatie die de antieke literatuur bij een operationele benadering kan geven, behandelt en zet naast die van andere culturen.

Omdat een van de problemen de examens betreft, heb ik mij ook op de lopende discussie in Nederland georiënteerd over examinering (De Lange, Dronkers 2006 over schoolexamens; CITO-groep (2004) "Toekomstscenario's voor toetsen, examens en het

gebruik van ICT”; CITO-groep (2005) "Schipper, mag ik overvaren? Over de selectie van de aankomende studenten op universiteiten".)

Tegenwoordig worden vanwege de Europese Gemeenschap de waarde van nationale leerplannen ook steeds geschat op de intenties die de ministers van onderwijs van de lidstaten afspreken. Zijn er inhoudelijke intenties waarvan je kunt zeggen dat die betekenis hebben voor het onderwijs Klassieke Talen? En zo ja, kunnen die zo geoperationaliseerd worden dat ze meehelpen de bij Klassieke Talen geconstateerde problemen op te lossen? Hiervoor heb ik enkele publicaties op www.eurydice.org bekeken.

4. De situatie in de ons omringende landen

Aan de hand van de voorafgaande stappen tekende zich een aantal kwesties af waarvoor informatie over de situatie in andere landen nuttig is. Via bestudering van het boek van John Bulwer (2006), "Classics Teaching in Europe", konden niet alle vragen worden beantwoord. Navraag bij collega's in het buitenland en bekijken van websites hebben geholpen om antwoorden te krijgen.

5. Het samenbrengen van de gegevens en het bedenken van mogelijke scenario's voor de oplossingen

Bij het zoeken naar oplossingen heb ik mij laten inspireren door alle gegevens. Om de discussie en het vervolg na het publiceren van dit vakdossier open te houden heb ik mogelijke oplossingen bedacht in drie scenario's die elkaar in veel opzichten niet hoeven uit te sluiten:

- mogelijke oplossingen zonder veranderingen in examinering of condities van een gymnasiumdiploma;
- mogelijke oplossingen door veranderingen in de examinering;
- mogelijke oplossingen door veranderingen in het gymnasiumdiploma.

6. Het schrijven van het vakdossier



1. De problemen nader bekeken

Het ministerie noemt twee problemen die zorgen baren: de resultaten van de centrale examens en de kwestie van de tweedeling in het veld over het leren van de talen en vertalen.

De resultaten van het centraal examen representeren voor de overheid het gerealiseerde curriculum: wat heeft de investering van de overheid, school en docenten opgeleverd? Liggen de resultaten in de lijn van het beoogde curriculum² (o.a. de eindtermen) dat de overheid heeft vastgesteld? Als er enkele jaren achter elkaar een discrepantie tussen die twee curricula is, is dat een sein dat er iets aan de hand is. De overheid vindt blijkbaar dat dat nu bij de Klassieke Talen het geval is. En in de analyses van het CITO is duidelijk dat de slechte resultaten met name het vertalen betreffen.

Het probleem van het vertalen is wel al eerder in de negentiger jaren van de vorige eeuw aan de orde geweest tijdens een jaarvergadering van de VCN. Namens de rectoren van de zelfstandige gymnasia is daar een voorstel gedaan om de vertaalopdracht van het centraal examen (CE) over te hevelen naar het schoolexamen (SE). Mogelijkerwijs hebben dit voorstel en vooral de afwijzing ervan door de VCN bij het ministerie de indruk gewekt van een tweedeling in de wereld van het onderwijs Klassieke Talen.

Er zijn eigenlijk uit de afgelopen tien jaar geen documenten waarin vanuit het veld de tweedeling in een uitgebreide discussie ter sprake komt. In oktober 2005 is in het dagblad Trouw de kwestie aan de orde gekomen naar aanleiding van een lustrumrede van Prof. dr. Frits Bolkestein voor de vereniging Vrienden van het Gymnasium. In dit hoofdstuk diepen we de twee problemen wat verder uit.

1.1 De slechte resultaten van de centrale examens: hoe slecht zijn die?

Hieronder worden de examenresultaten vanaf de invoering van de tweede fase genoemd. In zoverre de verslagen van het CITO dat toelaten, wordt over de resultaten van de vertaalopdracht apart verslag uitgebracht. Vervolgens geef ik een kort verslag over de resultaten van de vertaalopdracht uit de tijd vóór de invoering van de tweede fase.

1.1.1 Resultaten vanaf de invoering van de tweede fase

De resultaten van 2001

Hiervoor wordt geciteerd uit het Vakdossier 2002³ :

"In hetzelfde bulletin (*VCN Bulletin 98*) staan in een bijdrage van drs. Hans Terra (CITO-groep) de gegevens over de resultaten van het examen in 2001, het jaar waarin geëxamineerd werd in de Oude Stijl (het examen voor leerlingen die niet in de tweede

² CEVO (2006) "Het niveau van de centrale examens in vwo en havo"

³ Goris, M. (2002) "Vakdossier Klassieke Talen" SLO Enschede

fase zaten) en Nieuwe Stijl (het examen voor leerlingen die wél in de tweede fase zaten). Het verschil tussen de Oude en de Nieuwe Stijl zat in de vertaalopdrachten; die waren verschillend, de opdracht voor de Nieuwe Stijl kwam - althans, dat was de bedoeling - aan het geringere aantal studielasturen en het geringere aantal contacturen tegemoet.

Helaas bleek uit de resultaten dat dat niet voldoende gelukt was: het percentage onvoldoendes voor het vertaaldeel bij Latijn was 56% tegenover het percentage van 23 % van de Oude Stijl, ten minste als de N-term voor de kandidaten Nieuwe Stijl niet aangepast zou zijn. Bij Grieks was voor het vertaaldeel het verschil tussen de resultaten Oude Stijl en Nieuwe Stijl minder groot: 15 % onvoldoende oude stijl tegenover 28% nieuwe stijl. Bij de beantwoording van de vragen waren de resultaten bij Grieks Oude Stijl: 10% onvoldoende en bij Grieks Nieuwe Stijl 18% onvoldoende. Bij Latijn was het verschil tussen Oude en Nieuwe Stijl slechts 4%: 19% onvoldoende Oude Stijl en 23 % onvoldoende Nieuwe Stijl.”

De resultaten van 2002

Hiervoor wordt geciteerd uit het Vakdossier 2003⁴:

”In nummer 102 (2002) van jaargang 27 (pag. 10 t/m 13) geven de CITO-medewerkers Terra en Jeurissen namens de CITO en CEVO een terugblik op de centrale examens van het schooljaar 2001/2002. Bij Grieks was het percentage onvoldoendes 23%, bij Latijn 28%. De onvoldoendes zijn ook uitgesplitst naar de profielen; de percentages zijn bij Grieks en Latijn in de vier afzonderlijke profielen bijna even groot; dus met andere woorden de kandidaten Grieks scoren niet meer onvoldoendes dan de kandidaten Latijn in de verschillende profielen. Er is per taal wel verschil tussen de profielen: kandidaten van het E&M-profiel scoren de meeste onvoldoendes, gevolgd door C&M én N&G; het kleinst zijn de percentages onvoldoendes in het profiel N&T. In de scores bij de verschillende onderdelen van het CE was alleen bij Grieks sprake van een verschil tussen het deel met de tekstbegripvragen en de vertaalopdracht: de score van de vertaalopdracht was gemiddeld 10 punten lager.”

Er zijn geen aparte gegevens over de scores van de vertaalopdracht meer gepubliceerd.

De resultaten van 2003

Hiervoor wordt geciteerd uit het verslag van het CITO⁵ en het VCN-Bulletin⁶:

”De resultaten van Grieks waren goed:

- De gemiddelde score was 55,81 punten van de 86 punten; dat betekende: 16% onvoldoende bij de toepassing van N=1;
- Het examendeel met de vragen is bijna even goed gemaakt als de vertaalopdracht.

Die van Latijn waren minder:

- De gemiddelde score was 43,25 punten van de 84; dat betekende: 41,5% onvoldoende bij de toepassing van N=1, met een gemiddelde cijfer van 5,6. Uiteindelijk is een andere norm toegepast (N=1,5; de grens van aanpassingen) en werd het gemiddelde cijfer 6,1. Het resultaat van de vertaalopdracht bleef ver achter bij dat van de vragen. Dit schijnt vooral veroorzaakt te zijn door tijdgebrek van de kandidaten.

Tussen de profielen was er bij Grieks een groot verschil: het N&G-profiel scoorde het hoogst (11% onvoldoende) en het C&M-profiel het laagst (22% onvoldoende).

⁴ Goris, M. (2003) "Vakdossier Klassieke Talen" SLO Enschede

⁵ CITO (2003) "Examenverslag 2003". Arnhem

⁶ Jeurissen, S. (2003) "Centrale examens 2003. Verslag van het centraal schriftelijk examen Grieks en Latijn 2004" in: VCN-Bulletin jrg 28, nr. 106; blz. 11 - 15

Bij Latijn waren de verschillen ook groot: het N&T-profiel scoorde 39% onvoldoende, het E&M 54%.

Bij vergelijking van deze resultaten per profiel met die van 2002 blijkt dat bij Latijn leerlingen in het E&M-profiel in beide jaren het laagst gescoord hebben, bij Grieks in 2003 die van C&M-profiel en in 2002 die van E&M. Bij Grieks scoorden de N&T in 2002 het hoogst, in 2003 die van N&G.”

De resultaten van 2004

In het "Examenverslag havo-vwo 2004" van de Cito-groep⁷ en het verslag van de examens in het VCN-Bulletin⁸ (2004) staan de volgende gegevens:

Bij Latijn is weer de N=1,5 toegepast. Het gemiddelde cijfer is daardoor 6,5 geworden. Het percentage onvoldoendes kwam uit op 26%.

Als de N=1 was toegepast, dan zou het percentage onvoldoendes 38% zijn en het gemiddelde cijfer 6.

Bij Grieks is weer de N=1,6 toegepast. Het gemiddelde cijfer is daardoor 6,4 geworden. Het percentage onvoldoendes kwam uit op 29%. Als de N=1 toegepast was, dan was het percentage onvoldoendes 46% geweest en het gemiddelde cijfer 5,8.

Zowel bij Latijn als bij Grieks scoorde het C&M-profiel het hoogst. Bij Latijn scoorde het profiel N&T het slechtst, bij Grieks het profiel E&M.

Separate gegevens over de vertaling zijn niet gepubliceerd.

De resultaten van 2005

In de normeringstabel Examens 2005 Latijn 1e tijdvak staat dat als de norm N=1 toegepast was, het gemiddelde cijfer op 5,3 was uitgekomen en het percentage onvoldoendes op 54%.

Als N-term is 1,7 gekozen (0,2 afwijking). Het gemiddelde cijfer komt daarmee uit op een 6 met een percentage onvoldoende van 39%.

In 2005 is voor Grieks 1e tijdvak als de N-term 1 gehanteerd. Het gemiddeld cijfer komt dan uit op 6,4 en het percentage onvoldoendes op 26%.

De resultaten van 2006

Als bij Latijn 1e tijdvak de N-term 1 gehanteerd was, dan was het gemiddelde cijfer op 4,9 uitgekomen met 64% onvoldoende.

Men koos de N-term 1,8 (0,3 afwijking); de resultaten kwamen zo uit op een gemiddeld cijfer 5,7 met 46% onvoldoende.

Bij de vertaling (p-waarde 36,55) is weer substantieel slechter gescoord dan bij de vragen (p-waarde 51,23).

Bij Grieks is de uitslag gunstiger. De N-term 0,6 is gehanteerd. Er komt een gemiddeld cijfer uit van 6,3 met 28% onvoldoende. Als de N-term 1 gehanteerd zou zijn, dan was het gemiddeld cijfer 6,7 geweest en het percentage onvoldoende 23%.

De p-waarde van het onderdeel Vragen is 61,95, die van de vertaling 64,41!

Conclusie

De mening van het ministerie dat de resultaten van de examens slecht zijn, met name bij Latijn en bij de vertaalopdrachten, is op grond van de CITO-gegevens verdedigbaar.

⁷ Citogroep (2004) "Examenverslag havo-vwo 2004" Arnhem

⁸ Jeurissen, S. (2004) "Centrale examens 2004. Verslag van het centraal schriftelijk examen Grieks en Latijn 2004" in: VCN-Bulletin jrg 29, nr. 101; blz. 10 - 13

1.1.2 Examenresultaten bij de vertaalopdracht vóór de invoering van de tweede fase

Algemeen wordt aangenomen dat pas sinds de invoering van de tweede fase de resultaten bij de vertaalopdracht niet goed zijn. Ik heb zelf op persoonlijke titel de scores per kolom van de te vertalen tekst geanalyseerd van een aantal examenjaren vóór de invoering van de tweede fase. Zowel bij Grieks als Latijn bleken de percentages kandidaten die ook bij de niet te complexe kola de maximumscore behaalden, laag, soms erg laag; onder 'niet te complex' versta ik taalkundige verschijnselen die sinds eind derde klas en zeker in de vierde klas bekend verondersteld mogen worden en ook daarna regelmatig in behandelde teksten voorgekomen moeten zijn. Vaak bleken ook taalverschijnselen die in het woordenboek en/of in het grammaticakatern op te zoeken zijn, foutief vertaald te zijn: zij zijn niet opgezocht of niet gevonden of de gevonden informatie is niet adequaat toegepast. Met andere woorden het gebrek aan vertaalvaardigheid bestond al vóór de tweede fase en toen in een tijd dat er meer lessen waren dan sinds de invoering van de tweede fase.

Het gebrek aan vertaalvaardigheid is sinds de tweede fase wél toegenomen.

1.2 De resultaten in vergelijking

De resultaten van Grieks en Latijn kunnen vergeleken worden met die bij andere vakken. Interessant is in hoeverre bij onze vakken de scholen in prestaties onderling verschillen. Voor het CE 2004 levert die vergelijking op dat bij Grieks en Latijn het verschil in prestatie het grootst is: 0,73 bij Latijn, berekend met 185 scholen die meer dan 10 kandidaten hebben, bij Grieks 0,71 berekend met 61 scholen die meer dan 10 kandidaten hebben. Het vak dat daarop volgt, is wiskunde b2 met 0,65 berekend met 290 scholen met meer dan 10 kandidaten voor dat vak. Bijna alle andere vakken hebben 0,6 verschil. Dat betekent dat de verschillen tussen de scholen bij onze vakken dus heel groot zijn.

En er zijn ook meer scholen met gemiddeld onvoldoende resultaten bij Latijn of Grieks! In 2004 waren er 16 scholen van de 184 met meer dan 10 kandidaten die voor Latijn gemiddeld onvoldoende scoorden; bij Grieks was dat het geval bij 7 van de 61 scholen. M.a.w. er worden leerlingen meegenomen naar het examen die niet capabel of niet gemotiveerd zijn.

Bovendien zijn de verschillen tussen CE en SE in 2004 groot⁹. Voor het SE Grieks scoort 9% onvoldoende, voor het CE 29%. Voor het SE Latijn scoort 12% onvoldoende, voor het CE 26%.

Er zijn bij Latijn 36 scholen met meer dan 1,5 punt verschil tussen CE en SE, waarvan 10 scholen met meer dan 10 leerlingen. Van die 36 zijn er 18 met meer dan 2,0 verschil. Er is zelfs een school met één kandidaat met 3,7 verschil. Anderzijds is er ook een grote groep scholen met een hoger CE-cijfer dan SE-cijfer, met als uiterste een verschil van 2,6 punten. Daar zitten ook scholen met grote groepen kandidaten bij. Bij Grieks ligt de situatie gevarieerder. Er zijn 20 scholen waarvan het SE-cijfer tussen 3,4 en 2,0 hoger ligt dan dat van het CE; de groepen kandidaten bestaan uit 1 tot 10 leerlingen.

⁹ CEVO (2006) *Het niveau van de centrale examens in vwo en havo*.

1.3 Hoe komt het dat de resultaten zo slecht zijn, met name van de vertaalopdracht?

In dit hoofdstuk komen vragen aan bod die het curriculum en de concrete activiteiten in het onderwijsleerproces betreffen. Hieronder volgt een lijst met vragen die mogelijk naar oorzaken van de slechte resultaten leiden.

Niveau van de teksten

Ligt het slechte resultaat aan het niveau van de teksten van de examenpena: de wijze van formuleren, de abstractiegraad van de inhoud, de complexiteit van de grammatica? Hoe is dit niveau van teksten in het curriculum gekomen?

De Werkgroep Examens Klassieke Talen (WEKT) heeft met de invoering van het nieuwe examen in de tachtiger jaren twee doelen nagestreefd:

- de inhoudelijkheid van de lectuur te verdiepen, zowel diachronisch (de receptiegeschiedenis) als synchronisch (wat voor betekenis had zo'n tekst in de antieke tijd?) als actueel (welke betekenis heeft die nú, en ook voor de lezer persoonlijk?)
- het centraal schriftelijk examen in harmonie te brengen met het schoolonderzoek. Er wordt voortaan voor het centraal examen een pensum teksten vastgesteld. Dat pensum wordt per jaar uit een ander literair genre samengesteld met één kernauteur. Het vertalen van dat pensum moet - zo is de vooronderstelling - bij de leerlingen zoveel vertrouwdheid met de stijl van de auteur bewerkstelligen dat de vertaalopdracht een niet behandelde passage van dezelfde auteur kan zijn. De teksten van kernauteurs uit wier werken het pensum gekozen wordt, zijn van een hoog literair en/of inhoudelijk niveau en complex van taalgebruik. (N.B. ook docenten en studenten Klassieke Talen hanteren bij de bestudering vertalingen en annotaties) Dus de tekst van de vertaalopdracht vertoont overeenkomstige trekken.

Deze richtlijn is voortgezet na de invoering van de tweede fase.

Docenten hebben in 2001 te kennen gegeven dat de teksten te complex zijn om leerlingen die zelfstandig te laten vertalen¹⁰. Ook leerlingen hebben dit uitgesproken: Welke conclusies moeten daaruit getrokken worden? Andere auteurs, andere didactische benaderingen, andere toetsing? Of moet er eerst goed naar de condities gekeken worden: in welke scholen kunnen leerlingen dit niveau wel aan, in welke niet?

Stijl van de auteurs

Ligt het slechte resultaat aan het feit dat de wijze van formuleren/componeren niet past bij de wijze waarop leerlingen tekst en taal gebruiken of leren gebruiken?

De taal die in de teksten gehanteerd wordt, is anders dan de taal die leerlingen in hun omgeving (milieu, media, enz.) tegenkomen en zelf hanteren of leren hanteren (bijvoorbeeld het 'verbod' van gebruik van lijdende vormen, korte zinnen, tussenkopjes, schrijven vanuit een vraagstelling). En als leerlingen boeken lezen, kiezen zij literatuur van 'moderne' schrijvers die ook op deze wijze schrijven. De teksten bij Klassieke Talen steken daar veelal schril tegen af: wél lange zinnen, geen tussenkopjes, abstract taalgebruik, lastige aansluiting tussen de zinnen. Ook als ze het Nederlands van een werkvertaling lezen, begrijpt een aantal leerlingen niet

¹⁰ Goris, M., Boelhouwer, H. (2003) "Eindrapport van de enquête situatie onderwijs Klassieke Talen en KCV in het schooljaar 2001/2002". Enschede SLO

waarover het nu precies gaat. Eigen vertalingen zonder kop noch staart qua zin en qua inhoud worden door leerlingen soms geëxcuseerd met: "Je kunt bij die rare Romeinen toch alles verwachten!"

Wat voor betekenis moet hieraan gehecht worden? Betekent dit alleen iets voor de didactiek of ook bijvoorbeeld voor de selectie van leerlingen in voorafgaande jaren: moeten alleen de meest taalvaardige leerlingen tot het gymnasium toegelaten worden? Hoe groot is de groep leerlingen die moeite heeft met de antieke teksten als informatiegevers?

Voorbereiding van het examen zelf

Ligt het slechte resultaat aan een slechte voorbereiding van het centraal examen door de leerlingen?

Uit de praktijk is bekend dat CE-pensa of delen daarvan deel uit maken van het PTA. Dus de kennis ervan wordt al eerder getoetst dan op de CE-datum. Hoe komt het dan dat leerlingen toch op het CE zo slecht presteren? Ligt het eraan dat zij tijdens de bestudering van het pensum de Griekse en Latijnse tekst zelf niet onder ogen nemen? Betreft de toetsing in het SE alleen tekstbegripvragen en geen vragen die van hen ook inzicht in de taal vragen? Vindt er dus geen proces van vertrouwd raken met de stijl van de auteur plaats? Ontstaan daardoor de onvoldoende resultaten van de vertaalopdrachten?

Onderzoek naar de vragen of en hoe kandidaten zich voorbereiden, is niet gedaan. Goede SE-cijfers voor Latijn of Grieks kunnen calculerende leerlingen ervaren als geringere noodzaak om het CE goed voor te bereiden. Bovendien kan de compensatieregeling tussen vakken een rol spelen: hoge cijfers voor andere vakken lijken een excuus om dan niet meer hard te werken voor het (school- of centraal) examen van Latijn of Grieks. Vooral ten aanzien van het examenjaar 2006 (Latijn op de laatste examendag) wordt vermoed dat de voorlopige uitslagen van andere vakken meespeelden bij de motivatie om het examen goed voor te bereiden.

Verschillen tussen de SE- en CE cijfer worden regelmatig onderzocht en er zijn landelijke verschillen tussen die twee te constateren.¹¹ (De Lange en Dronkers 2006). Als het gymnasiumdiploma een garantie van een bepaalde vorming en competentie inhoudt, is het de vraag of de calculerende leerlingen die met onvoldoendes voor Klassieke Talen de tweede fase en het gymnasiumdiploma halen, dit diploma wel verdienen: accepteren we dat het gymnasiumdiploma aan waarde inboet als leerlingen zo met het specifieke ervan, Klassieke Talen, omgaan?

Leertijd

Ligt het slechte resultaat aan een tekort aan leertijd in de onderbouw en de tweede fase?

De van overheidswege vastgestelde lessentabellen in de onderbouw zijn al jaren verdwenen. Voor de tweede fase is een studielast van 480 uur, vanaf 2007 van 600 vastgesteld.

De scholen hebben de vrijheid om het aantal contacturen en zelfwerkzaamheidsuren (z-uren) zelf te bepalen, in onder- en bovenbouw.

Is sinds de afschaffing van de lessentabellen in de onderbouw en in de toenmalige bovenbouw het gebrek aan vertaalvaardigheid groter geworden? Er is nooit onderzoek naar gedaan. Wel is bij monde van vele docenten gehoord dat schoolleidingen in de onderbouw - na al of niet overleg met hen - minder uren inroosterden. Onderzoek over schooljaar 2001/2 (Goris Boelhouwer 2003) geeft verschillen tussen scholen aan qua start met het onderwijs Grieks en Latijn en qua lessen in de verschillende klassen. Maar er zijn geen gegevens over koppeling tussen examenresultaten en de voorafgaande trajecten: aantal lessen, leergang, aanpak, enz.

Wel is bij de tweede fase er een knik: er zijn terugvallen bekend van 5/6 wekelijks contacturen naar 2/3 contacturen (Goris Boelhouwer 2003) Docenten geven wel aan dat na de eerste examens van de tweede fase en het bekend worden van de slechte resultaten schoolleidingen bereidheid toonden om contacturen toe te voegen. Hoe wordt de toedeling van contacturen vanaf 2007? Hoe wordt de 600-uur-maatregel geïmplementeerd? En welk effect zal die hebben op de resultaten van het CE? Het is in verband met het examen van 2010 zaak dat er onderzoek naar gedaan wordt. Er is een specifiek probleem bij de scholengemeenschappen. Schoolleidingen verwachten van docenten Klassieke Talen dat er van de lessen in de onderbouw een motiverende werking uitgaat om één van de talen te kiezen in de tweede fase. Docenten zoeken die vaak in de antieke cultuur. Dus deels wordt de leertijd ook voor deze meer op de affectie - binding met vak en docent - gerichte activiteiten gebruikt. Bovendien is er kritiek op leergangen, met name die leergangen met een wat trage leerlijn: weinig nieuwe grammatica, veel tekst en cultuur. Een dergelijke start kost tijd. Gelukkig zijn er nu andere leergangen en/of bijgestelde nieuwe versies op de markt gekomen.

Een ander probleem rond de lessentabel van gymnasiale afdelingen in de onderbouw is dat deze beide talen moet bevatten. Versterken de didactische processen van Grieks en Latijn in de onderbouw elkaar? Of juist niet en zou de leertijd dan niet beter aan één verplichte taal besteed kunnen worden?

Aanpak

Ligt het aan het feit dat het beoogde curriculum (o.a. leren vertalen van complexe teksten) niet overeenkomt met het onderwezen curriculum (o.a. leerlingen laten oefening achterwege, maken geen huiswerk, wachten de al of niet gedicteerde vertaling af, houden uitleg niet bij)?

In de leerplantheorie (Van de Akker 2005, CEVO 2006) wordt onderscheid gemaakt tussen o.a. de van overheidswege vastgestelde leerplanelementen (bijvoorbeeld de eindtermen) en de concrete activiteiten tijdens het leerproces: wat gebeurt er nu werkelijk?. Dat laatste betreft:

- de docenten: doen ze wat van hen verwacht wordt als je de doelen van het vak als leidraad neemt?
- de leerlingen: doen en leren ze wat de docent en de school verwachten dat ze doen en leren?
- de scholen: maken ze de leersituatie zo dat docenten en leerlingen kunnen doen wat, vanuit de vakdoelen geredeneerd, van hen verwacht wordt?

In "Leerlingen aan het woord" (Tielens 2001) vertellen leerlingen over wat zij ervaren dat hun docenten doen (o.a. hoog tempo, het verplicht aantal pagina's proberen te halen). Andere elementen van het beoogde curriculum (bijvoorbeeld interpretatie van de context en van de cultuur, waarden) dan het vertalen komen vaak niet aan bod. De docenten hebben ook zo hun gedachten over de leerlingen; dat staat in het "Eindrapport van de enquête naar de situatie Klassieke Talen en KCV in 2001/2002" (Goris Boelhouwer 2003): veel docenten hebben de indruk dat leerlingen in de tweede fase hun huiswerk (meestal vertaalwerk) niet doen. De gymnasiumdocenten klagen over de motivatie van de leerlingen.

Er is geen onderzoek gedaan naar wat daadwerkelijk in klassen gebeurt en in hoeverre dat invloed heeft op de examenresultaten, en dus ook niet naar de verschillen tussen de scholen wat dit betreft.

Ligt het slechte resultaat aan de manier waarop de lesmaterialen van de tweede fase in elkaar zitten: leerlingen leren niet knutselend te vertalen, leren niet de hulpmiddelen (een woordenboek en een grammaticakatern) te gebruiken?

Kritiek van de docenten op de examenbundels richt zich wat het leren vertalen betreft op de hoeveelheid vertaalhulp. Ook leerlingen geven iets in die trant aan¹⁷, maar zien wel dat zij die vertaalhulp nodig hebben om enigszins met de tekst uit de voeten te kunnen.

Maar ook hier geldt weer: in sommige scholen gaat het ondanks die leermiddelen goed, in andere niet. Wat doen de goed scorende scholen nu anders? Ligt het in gymnasiale afdelingen aan de selectie voor de tweede fase?

Ligt het aan de docenten: een tekortschietende (na)scholing van docenten over de aanpak van vertalen, gebrek aan ondersteunend vakdidactisch onderzoek en adequate opvattingen over leren vertalen?

In de leergangen en examenbundels (geoperationaliseerd curriculum (Van de Akker 2005; CEVO 2006;) worden veel suggesties gedaan over de wijze waarop docenten het leerproces van het vertalen kunnen aanpakken (bijvoorbeeld de vertaalstrategieën). Gebruiken zij die? Met andere woorden, wat is het onderwezen curriculum? Komt een aanpak als vertaalstrategieën ook in de toetsing terug? Er is geen onderzoek naar gedaan. Overigens, er is ook geen onderzoek gedaan naar de mate waarin suggesties als bijvoorbeeld vertaalstrategieën effect hebben om beter te kunnen vertalen. Dus eigenlijk kunnen docenten alleen maar afgaan op de wijze waarop zij zelf het hebben geleerd (op school of de universiteit) en op hun eigen observaties over het effect van suggesties als vertaalstrategieën.

Docenten van zelfstandige gymnasia die in de tweede fase aan groepen van dertig moeten lesgeven, ervaren dat als een groot probleem. Krijgen zij suggesties voor oplossingen hoe ze in zo'n situatie aan het adequaat leren vertalen kunnen werken? Krijgen zij de kans om die - al of niet in scholingen - te bedenken en dan in te voeren, met medewerking van de schoolleiding: bijvoorbeeld andere groepeeringsvormen waardoor de lesgroepen van 30 leerlingen vermeden worden? En zijn ze bereid om zich andere benaderingen van het leerproces (bijvoorbeeld aan de hand van een vertaaldossier) eigen te maken en uit te proberen?

Of moet voor het vertaalprobleem een structurele oplossing worden gezocht: bijvoorbeeld differentiatie in de afsluiting: de ene groep doet een centraal examen met een vertaalopdracht, de andere niet?

Verskil in didactiek van MVT en Klassieke Talen

Ligt het slechte resultaat aan het feit dat de didactiek van het leren van Klassieke Talen en van het vertalen niet aansluit bij manieren van leren die leerlingen aan kunnen? Het gaat dan om:

- de grammaticale aanpak van Klassieke Talen;
- de totaal andere wijze van omgaan met teksten bij Nederlands en MVT.

De didactiek MVT heeft de communicatieve aanpak, het vak Nederlands een functionele aanpak. Je kunt bij MVT zeggen dat die werken met een leermodel van Toepassen naar Onthouden en begrijpen (Van Hout, Verheggen 2005). Bovendien is het doel niet het vertalen, maar het begrijpen van teksten (receptief) en produceren van teksten (spreken, schrijven en luisteren). Bij Klassieke Talen staat daar het leren vertalen tegenover en dat leerproces wordt sterk vanuit een grammaticaal taalverwervingsconcept benaderd; zie de leergangen.

Het is mogelijk dat veel leerlingen dit leermodel (van 'Onthouden en begrijpen' naar 'Toepassen') moeilijk valt. Daarnaast worden bij Klassieke Talen teksten op een andere wijze geanalyseerd: vaak grammaticaal, ook vaak tekstkundig en soms cultureel. Leerlingen moeten zelf antwoorden formuleren; er wordt geen of weinig gebruik van multiple choice gemaakt. Hun bereidheid om met die andere wijze van analyseren en formuleren mee te doen is er vaak wel; het is echter de vraag of ze het kunnen.

Schoolexamenregelingen: klas 4, 5, 6 als één cluster met één PTA

Ligt het slechte resultaat aan het feit dat de huidige PTA-regelingen het docenten onmogelijk lijken te maken om grammaticakennis en woordenschat te toetsen?

De tweede fase betreft drie jaar, de Programma's van Toetsing en Afsluiting (PTA) ook. Dit in tegenstelling met de eraan voorafgaande schoolonderzoekregeling: die betrof alleen de vijfde en zesde klas. In het PTA kan geen toetsing van kennis van vocabularium, losse grammaticakennis en ander taaleigen (bijvoorbeeld stamvormen) worden opgenomen. Die kan alleen in de voor de overgang meetellende schriftelijke overhoringen en/of overgangstoetsen plaatsvinden. Maar de overgangsregeling biedt in veel scholen kans op compensatie. De calculerende leerlingen zoeken uit in welke vakken zij goed kunnen scoren en kunnen zo de inspanningen die het memoriseren van Klassieke Talen-aspecten vraagt, vermijden.

In het PTA zitten verschillende elementen met verschillende wegen, o.a. het vertalen. Hoe zwaar is het gewicht van de proefvertalingen? Voelen leerlingen een noodzaak om hiervoor voldoende te scoren, of compenseren hogere cijfers voor de PTA-toetsen over behandelde teksten de lagere voor proefvertalingen?

Motivatie van de leerlingen

Ligt het slechte resultaten aan de motivatie van de leerlingen? Met name docenten op zelfstandige gymnasia klagen hierover. Ook leerlingen van die scholen geven toe dat die ontbreekt (Tielens 2001).

1. Ontbreekt die vanwege de (jeugd)cultuur waarin de lol om moeizaam en langdurig oplossingen te bedenken niet meer bestaat? Alhoewel, sommige leerlingen werken wel uren, soms dagen aan ontwerpen voor Thinkquest, vaak samen met docenten.
2. Ontbreekt die omdat de pedagogische benadering niet aansluit bij behoeften van de leerlingen? Zijn bijvoorbeeld de drie basisbehoeften (Stevens 2002) uit de motivatiepsychologie wel verweven in het onderwijsleerproces? Leerlingen willen het gevoel hebben:
 - a. dat zij iets kunnen en dat zij dat mogen tonen (competentie);
 - b. dat zij het zélf kunnen en dat zij dat mogen tonen (autonomie);
 - c. dat zij ertoe doen voor de docenten en de docenten voor hen beschikbaar zijn en sympathie voor hen hebben (relatie).

Leerlingen -zo zeggen ze- hebben het moeilijk met de klassikale aanpak bij het vertalen, vooral in de grote lesgroepen, en hebben het gevoel helemaal niet toegerust te zijn om die teksten van de tweede fase te vertalen.

3. Ontbreekt die omdat zij aan de teksten geen betekenis voor hun eigen bestaan kunnen geven en er geen interesse voor kunnen ontwikkelen? Stoppen zij daarom geen energie in het leren vertalen ervan? Ervaringen met individuele pensasies die leerlingen zelf kiezen, geven aan dat leerlingen daarbij wel motivatie tonen. Kunnen thematieken en syllabi van examenpensasies aandacht besteden aan het aspect van betekenisgeving?
4. Ontbreekt die omdat er nu meer leerlingen dan ooit Klassieke Talen leren van wie de ouders onbekend zijn met het leren van Klassieke Talen, zodat ze hen niet kunnen ondersteunen (Weenink 2005)? Ontbreekt die omdat leerlingen en ouders niet zozeer een gymnasium kiezen omwille van de Klassieke Talen als wel om andere redenen: bijvoorbeeld geen/weinig allochtone leerlingen, kleine school/afdeling (Blom 2000)? Vraagt die 'nieuwe' groep voor zijn motivatie om andere inhouden?

De vraag is dan: aan welke vormen van ontbrekende motivatie kan worden gewerkt en door wie?

Selectie van leerlingen

Ligt het slechte resultaat aan tekortschietende selectie van leerlingen voor een gymnasium of gymnasiale afdeling of in de derde klas voor de tweede fase? Zelfstandige gymnasia hanteren een toelatingscriterium, nl. de score op de CITO-toets. Er zullen ook wel andere criteria gehanteerd worden. Van scholengemeenschappen die met een gymnasiumbrugklas beginnen, heeft een enquête van de Belangengroepering Gymnasiale Vorming inzicht verschaft in de selectiefactoren (BGV 2003). Er is geen onderzoek over de wijzen waarop in gymnasiale afdelingen leerlingen in de derde klas geselecteerd worden voor een vervolg van een klassieke taal in de tweede fase. Echter de toetsresultaten zullen wel zeker een rol spelen bij de keuze van de leerlingen en het advies van de docenten. Deze dienen voorspellend te zijn voor het vervolg in de tweede fase. Zijn deze wel voorspellend genoeg? In zelfstandige gymnasia ontbreekt een dergelijk moment van selectie in de derde klas, hoogstens voor de keuze van de taal of talen die de leerlingen gaan volgen. Wat voor effect zou daar een moment van keuze en selectie eind vierde klas (afsluiting met een certificaat) hebben? (De geïnteresseerde, gemotiveerde leerlingen gaan door en de anderen sluiten het onderwijs in Klassieke Talen met een aan condities gebonden schoolexamen af).

1.4 Wordt het leren van de Klassieke Talen en het leren vertalen zelf nog wel gewaardeerd? Over de tweedeling

Het is niet duidelijk wat de herkomst is van het standpunt dat beschreven staat in het document van het ministerie: " Sommigen willen zich aanpassen aan de als feitelijk geïnterpreteerde (beperkte) mogelijkheden, de vertaalvaardigheid opgeven, en het vak als nieuwe inhoud geven de klassieke cultuur (de klassieke bronnen worden dan in vertaling gelezen)".

In elk geval is het kernpunt dat deze groep het leren van de Klassieke Talen wil opgeven en de voorkeur geeft aan de lectuur van vertalingen.

De opvatting van deze groep is waarschijnlijk redelijk goed verwoord in een rede die Prof. dr. Frits Bolkestein in oktober 2005 ter gelegenheid van de lustrumviering van de vereniging Vrienden van het Gymnasium hield (Bolkestein 2005). Hij heeft daarin gepleit voor het afschaffen van het onderwijs in de Klassieke Talen. In plaats van het hele taalverwervingsproces is het volgens hem adequater aan de eisen van deze tijd om leerlingen meer tijd te laten investeren in het beheersen van de moderne vreemde talen. En in plaats van het vertalen van de antieke teksten kan dan het bestuderen van de vertalingen van (hoogwaardige) antieke teksten komen.

Enkele passages uit zijn toespraak:

"Leerlingen op het gymnasium besteden veel tijd aan het onder de knie krijgen van de techniek van het Latijn en het Grieks. Het komt mij voor dat vergeleken met die tijd en moeite de teksten die zij op school uiteindelijk te lezen krijgen, betrekkelijk bescheiden zijn. Ik vraag mij af in hoeverre hun inspanning rendeert, dat wil zeggen of de teksten die zij in het origineel te lezen krijgen de moeite waard zijn van hun worsteling met grammatica en syntaxis.

In de tijd dat ik op het gymnasium zat, hadden de alpha's negen uur Latijn en tien uur Grieks in de week. Er werd geëxamineerd op onbekende teksten van Homerus, Herodotus en een tragedie; en wat betreft het Latijn teksten van Tacitus, Livius en Vergilius. Het rendement was toen hoog, hoewel niet zo hoog als toen mijn vader naar datzelfde gymnasium ging. Hoe minder uren, des te lager het rendement want grammatica en syntaxis blijven natuurlijk dezelfde. Er komt een punt waar dat

rendement negatief wordt. Ik vraag mij af of dat punt is bereikt en beschouw die vraag in het licht van een onvoldoende kennis van het Frans en het Duits.

Hoe kan het rendement van de inspanning van de leerlingen worden verhoogd? Doel is, nogmaals, kennis van de klassieke literatuur, geschiedenis en cultuur. Kennis van grammatica en syntaxis zijn middel, geen doel. Valt niet te overwegen die grammatica en syntaxis te laten voor wat zij zijn en breed gebruik te maken van vertalingen? Alle belangrijke teksten zijn immers in het Nederlands vertaald, en goed vertaald.”

Na de schets van een stevig programma met vertalingen voor de onderbouw en tweede fase zegt hij: "Ik vind een dergelijk lesprogramma om van te watertanden. Ik maak mij sterk dat leerlingen na het doorlopen van een dergelijk programma zeer veel meer van de klassieke geschiedenis, literatuur en cultuur afweten dan die van nu. En in minder tijd. En de uitgespaarde tijd zou dan kunnen worden gebruikt voor meer onderwijs in Frans, Duits en Engels.

Wat pleit tegen mijn voorstel? Verlies van kennis van de Latijnse en Griekse grammatica en syntaxis. Leerlingen zullen niet meer weten wat de aoristus en de ablativus absolutus zijn, noch dat de oratio obliqua in de verleden tijd de conjunctivus regeert, wat in het Duits ook zo is. Voor hen die talen gaan studeren is dat een nadeel. Maar daar staat een zeer veel bredere kennis van de klassieke cultuur tegenover.”

In 'Trouw' van 5-11-06 hebben Prof. dr. Ineke Sluiter, hoogleraar Griekse taal- en letterkunde in Leiden, en dr. Bert van der Spek, universitair docent oude geschiedenis aan de Vrije Universiteit in Amsterdam hem van repliek gediend. Hun lezenswaardig verweer hanteert veel argumenten die bij de sterkte-zwakte-analyses van docenten, schoolleiders en ex-leerlingen ook ter sprake zijn gekomen. Om die reden wordt hier niet een samenvatting van hun betogen ingevoegd.

De vraag is: moet een standpunt van een persoon van zo'n statuus als een teken des tijds en een teken aan de wand beschouwd worden? Er zijn zoals gezegd, niet meer bronnen die een dergelijke opvatting verwoorden. Betekenen Bolkesteins uitspraken dat er nu openlijk getwijfeld mag worden over de zin van het onderwijs Klassieke Talen en dat dat nu min of meer gelegitimeerd is? Wordt zijn standpunt gedeeld door mensen op beleidsniveau en met beslissingsmacht? Delen leerlingen, schoolleiders, ouders zijn mening? Zijn er perspectieven aan te dragen van waaruit anders tegen het onderwijs Klassieke Talen kan worden aangekeken, perspectieven waarin onderwijs Klassieke Talen een gewaardeerde plaats kan hebben?

(Ex-) Leerlingen: hoe ervaren (ex-)leerlingen het leren van de talen en het vertalen?
Uit bijeenkomsten met leerlingen in de tweede fase (Tielens 2001) en enkele ex-leerlingen (van examenjaren 1996 of daarvoor; Tielens e.a. 2006) blijkt duidelijk dat zij op zich geen afkeer hebben van de talen. Zij beschouwen het vertalen als "een zinvolle kernbezigheid van het vak". Zij leren er veel van of hebben er veel van geleerd. Zij beleven het niet als loze activiteit. Zij geven wel toe dat zij niet veel tijd in het vertalen (bijvoorbeeld als huiswerk) steken.

Je kunt je de vraag stellen: wat zijn dan de obstakels om er tijd in te steken? Moeten die binnen school en het leerproces worden gezocht (bijvoorbeeld de complexiteit van de opdracht, de gehanteerde didactiek, de grootte van de lesgroep) of buiten school: hun cultuur, hun tijdsbestedingen (o.a. sport, bijbaan, overflow aan informatie waarmee ze iets moeten)? Weten we iets van hun dilemma's op dat punt: wanneer geeft een leerling prioriteit aan het 'huiswerk', wanneer niet, wat is doorslaggevend?

Men heeft het over calculerende leerlingen. Kan die karakteristiek ingeruild worden voor een andere: de zich profilerende leerling? Kan in die profilering het leren van Klassieke Talen en leren vertalen een prominentere rol spelen? Kan die profilering mogelijk anderszins iets opleveren in de samenleving? Kan zo'n waardering voor leerlingen doorslaggevend zijn om ook tijdens de tweede fase tijd te steken in het leren van de talen en het vertalen?

Uit onderzoek van De Jong (1998, 2000) is gebleken dat gymnasiasten het in het hoger onderwijs juist door de invloed van hun tijd in het voortgezet onderwijs beter doen dan atheneïsten. Op welke wijze kan deze conclusie worden meegenomen in de profilering van de leerlingen en in de maatschappelijke waardering?

Kortom, de opvatting van Bolkestein wordt niet door de leerlingen onderschreven. Dat wil dan niet zeggen dat leerlingen alle huiswerk en andere verplichtingen doen. Overigens, er is nooit uitgebreid onderzoek gedaan naar de opvattingen over en ervaringen van leerlingen bij het onderwijs Klassieke Talen.

Schoolleiders: is bij hen sprake van een vermindering van waardering voor onderwijs Klassieke Talen?

Schoolleiders van scholengemeenschappen zetten in op gymnasiale afdelingen, die van zelfstandige gymnasia werken aan projecten ter verbetering van het onderwijs Klassieke Talen (www.pegasusgymnasia.nl). Zij geven blijk dat zij geen twijfel hebben over de zin van het onderwijs Klassieke Talen en het vertalen. Zij doen graag de nodige investeringen. Zij bieden de leerlingen graag de kans; het past in de schoolvisie. Echter, niet tot elke prijs. Welke aspecten van het onderwijs Klassieke Talen kunnen voor hen aanleiding zijn om een vraagteken achter het aanbod van Klassieke Talen te zetten?

De groeiende autonomie van scholen betekent dat schoolleiders op grond van een gekozen visie op onderwijs faciliteerders én kwaliteitscontroleurs zijn van het onderwijsleerproces: waarin investeren we en waarom, hoeveel investering is verantwoord, levert de investering dat op wat we graag willen?

De vraag is: zetten schoolleiders bij slechte examenresultaten vraagtekens bij het leren van de talen? Is de opbrengst wel of niet acceptabel? Zijn leerlingen en ouders tevreden over het onderwezen curriculum?

Zijn er andere onderwijsinitiatieven die naar hun idee henzelf, leerlingen en ouders meer voldoening geven, zinvoller zijn en groter instituutrendement geven (bijvoorbeeld i.v.m. de kwaliteitskaart)? Je kunt hier denken aan tweetalig onderwijs, technasiumachtige initiatieven, internationalisering, ICT-faciliteiten en projecten voor begaafden.

In welk perspectief moet de opvatting van rectoren van zelfstandige gymnasia worden gezien dat Klassieke Talen niet meer hun 'core-business' is? In het perspectief van Bolkesteins opinie of in het perspectief van andere uitdagende leeractiviteiten voor hun leerlingen waarvoor zij in roosters graag ruimte willen scheppen?

De samenleving: zijn er perspectieven en krachten die voor het onderwijs Klassieke Talen gunstig zijn? Of zijn er alleen krachten die ongunstig zijn?

Bij de ongunstige perspectieven kun je denken aan psychologische, culturele en sociologische verschijnselen.

Er is voor leerlingen een groot aanbod aan allerlei activiteiten: massa's media en massamedia. Van leerlingen wordt gevraagd om daaraan het hoofd te bieden: wat voor psychologische impact heeft dat? Wat voor invloed heeft dat op hun motivatie voor Klassieke Talen en het vertalen? Reacties van leerlingen en ex-leerlingen geven aan dat ondanks dat grote aanbod de Klassieke Talen en het vertalen blijven boeien.

Sociologisch gezien is er sprake van een gunstig perspectief. Vanwege een constante sociale mobiliteit komen grote groepen gymnasiasten niet uit milieus waarin "het vertalen van een stuk Grieks" behoorde tot een van kenmerken van de culturele elite (Weenink 2005). Een deel daarvan komt uit vermogende ondernemersfamilies die de schoolsoort kiezen om zich te onderscheiden van andere groepen.

Bij ondersteunende perspectieven kun je denken aan constatering dat het onderwijs Klassieke Talen bijdraagt aan bijvoorbeeld competenties die voor de verdere (leer)loopbaan relevant zijn. Het draagt bij aan zelfdiscipline die mensen in hooggekwalificeerd werk nodig hebben (Weenink 2005).

En een andere kwestie in dit verband is: wat levert dat onderwijs nu eigenlijk op voor de samenleving? Zijn er naast allerlei kennis en individuele, culturele vorming die mensen appreciëren, gegevens die ook een ander soort opbrengst aangeven? Doen de leerlingen het beter na de school in hun vervolgonderwijs, misschien ook tijdens de schoolperiode in hun omgang met anderen? Wat voor invloed heeft het op hun loopbaan? Doen zij het daar beter? Er is al op een onderzoeksresultaat (De Jong 2000) ten aanzien van resultaten in het voortgezet onderwijs en het vervolgonderwijs gewezen: gymnasiasten doen het beter dan atheneïsten. En gymnasiasten tonen meer een intrinsieke motivatie.

Een andere vraag die met betrekking tot de Nederlandse samenleving in relatie tot Europa en de wereld gesteld kan worden, is in hoeverre onderwijs Klassieke Talen bij de leerlingen bijdraagt aan een internationale, met name Europese oriëntatie en Europees referentiekader. Wat kan het stellen tegenover het betoog van Bolkestein dat leerlingen beter tijd kunnen investeren in het verbeteren van hun Frans en Duits? En in Europees verband wordt ook nagedacht over basiselementen voor Europees onderwijs. Twee elementen zijn de 'vakoverschrijdende thema's' (Standaert 2002) of 'key competences' (Eurydice 2002). Bij vakoverschrijdende thema's staan o.a. vermeld: mensenrechten, opvoeding tot burgerzin, interculturele opvoeding, mediavorming, communicatievaardigheden, probleemoplossing. Bij de sleutelcompetenties staan o.a. geletterdheid (*litteracy*), sociale of interpersoonlijke competentie, competentie in buitenlandse talen genoemd. Bij de laatste staat de volgende toelichting: "Competence in foreign languages is not limited to technical skill in a particular language but also includes openness to different cultures and respect for others and their competence and achievements. Learning other languages promotes an extended sense of identity, making people feel part of more than one linguistic and cultural community. It also increases people's employment, education and leisure options which in turn may generate a whole range of personal, social and workplace competencies." Kunnen het leren van Klassieke Talen en het leren vertalen in het perspectief van deze onderwijsideeën van de Europese instellingen worden gezet? Wat voegen ze daaraan toe?

1.5 Afsluiting

De examenresultaten zijn al enkele jaren niet goed. Er zijn vragen gesteld naar de oorzaken. De vragen verwijzen naar een aantal aspecten van de onderwijspraktijk en hebben het probleem van de slechte resultaten in een context gezet. Dat heeft duidelijk gemaakt dat het een probleem is met vele kanten, complex van aard. In volgende hoofdstukken wordt die kanten nog verder toegelicht en onderbouwd door onderzoeksresultaten. En er worden in de volgende hoofdstukken nog aspecten toegevoegd. Om geloofwaardig te blijven moet er voor de slechte resultaten een oplossing gezocht worden.

Het is nu zaak om te kijken of de informatie uit de gesprekken met de externe deskundigen, uit de sterke-zwakte-analyses en uit andere onderzoeken richtingen voor oplossingen kan geven. Die mogelijke oplossingen komen aan de orde in hoofdstuk 6.

Ten aanzien van de tweedeling kon er maar weinig meer informatie gevonden worden dan de rede van Bolkestein. Maar de vraag op zich of het vertalen nog wel mogelijk is, blijft op zich legitiem en speelt impliciet voortdurend mee.



2. Interviews met externe deskundigen

2.1 Inleiding

In de inleiding van het vakdossier staan de personen genoemd die geïnterviewd zijn, en de toelichtingen waarom juist zij gekozen zijn.

Voor de interviews is een aantal punten geselecteerd waarover zij hun indrukken geven. Voor de selectie daarvan is in eerste instantie gekeken naar oriëntaties van het onderwijs: waarvoor dient het? Er is min of meer consensus over drie mogelijke oriëntaties: kennisgericht, maatschappijgericht, leerlinggericht¹¹. De inspiratie voor de interviews is met name uit de maatschappijgerichte oriëntatie geput. Deze oriëntatie wordt steeds meer als een belangrijke toets in discussies over leerplanontwikkeling gehanteerd: dragen vakinhouden bij aan toerusting voor de samenleving?

De geselecteerde punten zijn:

1. *Ontwikkelingen van de afgelopen tien jaren en aanstaande tien jaren*

Wat zijn nu ontwikkelingen en trends van de laatste tien jaren waarvan u zegt: "Daar moet je rekening mee houden als je het onderwijs daarbij zou willen laten aansluiten."?

Dat kunnen ontwikkelingen en trends zijn in onderwijs, wetenschap, samenleving, cultuur, wereld van arbeid.

Welk ontwikkelingen zijn te verwachten de aanstaande tien jaar?

2. *Relatie tussen de ontwikkelingen en het onderwijs Klassieke Talen*

Wat is uw indruk: sluit het onderwijs in de klassieken bij de ontwikkelingen aan, levert het een bijdrage aan de vorming en toerusting van jonge mensen, nu en in de nabije toekomst en zo ja, op welke manieren? Wat zijn in dit kader zinvolle inhoudselementen? Gaat het dan om de inhoud én de taal?

Wat is de (meer)waarde in dit verband om de antieke teksten in de oorspronkelijke taal te bestuderen? Wat is in dit verband de (meer)waarde om in de onderbouw beide talen te leren?

Indien u er iets over weet, in hoeverre sluit actuele didactiek in de klassieken bij die ontwikkelingen aan?

In welke ontwikkelingen kan het onderwijs in de klassieken kansen zien, in welke bedreigingen?

Wat voegt onderwijs in de klassieken toe aan de Nederlandse samenleving en cultuur, wat mist zij als de klassieken niet meer gegeven worden?

Moet de verplichting van Grieks én Latijn in de onderbouw blijven bestaan?.

3. *Andere accenten in het onderwijs Klassieke Talen?*

Als je het onderwijs klassieken in het perspectief ziet van actuele en toekomstige trends en ontwikkelingen, welke aspecten zouden dan in dat onderwijs meer of minder de nadruk moeten hebben? Zouden er andere inhoudsaspecten toegevoegd moeten worden?

¹¹ Klep, J., Letschert, J., Thijs, A. (2004) "Wat gaan we leren?" Enschede.

Nu is er één vorm van examinering en diplomering: vragen over teksten en vertalen. Zouden er andere vormen denkbaar zijn die tegemoet komen aan de trends en ontwikkelingen?

Interviews hebben een eigen dynamiek. Niet in alle interviews is deze hele reeks punten ter sprake gekomen. Soms sneden de geïnterviewden andere even interessante zaken aan.

Hieronder volgen de verslagen van de interviews in chronologische volgorde.

2.2 Het interview met prof. dr. Frits van Oostrom

11 november 2005

Waarmaken van pretenties van een culturele vorming

Van Oostrom juicht het toe dat het tegenwoordige onderwijs Klassieke Talen zijn pretentie van culturele vorming meer waarmaakt dan in zijn tijd. In zijn tijd was het vertalen op zich belangrijker dan de inhoud van de te vertalen teksten en de context van die te vertalen passages:

- de context van het hele werk: “de literaire kracht en grootsheid van het verhaal zelf van bijvoorbeeld Homerus, de orale traditie, de Homerische kwestie bleven buiten beeld”;
- de context van de cultuur: “de Gids voor Gymnasiasten die hij tijdens zijn gymnasium moest aanschaffen, is dicht gebleven; de docent betrok die niet bij het onderwijs.”;
- de receptiegeschiedenis. “Vertalen, vertalen, vertalen, daar ging het om”.

De actuele situatie, de doelen en inhouden van het tegenwoordige onderwijs

Van Oostrom is erg ingenomen met de huidige aanpak. Hij ziet dat er in de boeken Latijn en Grieks juist aandacht is voor de bijzonderheid van de antieke literaire werken, voor de inhoud, voor de culturele context, het Nachleben en de lijn naar/vergelijking met deze tijd. Hij complimenteert de classici met de in de jaren tachtig gekozen combinatie van taal-, tekst- en cultuureflectie. “Classici uit het buitenland schijnen ons land te benijden: zoveel leerlingen die examen doen, zo mooie boeken, een centraal examen.” Bovendien prijst hij de prima samenwerking tussen wetenschappers en docenten (auteurs van boeken, samenstellen van pensa, enz.)

De culturele vorming start al – zo is zijn waarneming – in de onderbouwleergangen en gaat door in de tweede fase met KCV, met een grote variatie van activiteiten: eigen onderzoeken, musea, concertzalen, bioscoopbezoek, excursies (Rome reizen: “De hele Romereis heeft mijn zoon ‘geraakt’, heeft hem meer ervaring en contact met klassieke cultuur gekregen dan in al die uren Klassieke Talen. Zo’n directe ervaring met een antieke omgeving enthousiasmeert.”

Hij ziet als een ander pluspunt van KCV dat het kan inspelen op een actuele, culturele ontwikkeling: de huidige cultuur, zeker ook van jongeren, is visueel ingesteld. “Met een Homerus-in-beeld zou je hierin tegemoet kunnen komen.” En ook met de prachtige films krijgen leerlingen veel inzicht in bijvoorbeeld de grootsheid van gevechten in een Ilias. “Daar kunnen moeilijk vertaalbare teksten met veel woorden niet tegenop.”

Relevante onderwerpen voor het onderwijs Klassieke Talen

Op de vraag welke onderwerpen in het onderwijs Klassieke Talen relevant voor die (culturele) vorming van de huidige leerlingen zijn, noemde hij een aantal:

- samenleving en samenlevingsopbouw;
- het theater;
- het gegeven van de verhalen (epiek en mythen);
- wetenschap/wetenschappelijk denken;
- de filosofie als nieuwe kijk op de werkelijkheid, anders dan via de mythen;
- retorica (hij heeft op het gymnasium redevoeringen van Lysias zitten vertalen en was geboeid door de fantastische retorische opbouw; ook nu nog raadpleegt hij die opbouw voor eigen lezingen).

Om te besluiten met de verzuchting: “Er zijn zoveel cultuurverschijnselen die relevant zijn.” Hij noemt “weer” zoals hij zelf zegt, Homerus. Er zit naar zijn zeggen zoveel in dat je als uitgangspunt voor onderwijs kan nemen. Hij vindt eigenlijk dat elke gymnasiast gedegen kennis zou moeten nemen van grote antieke literaire werken als dat van Homerus, ook die leerlingen die examen in Latijn doen.

Toetsing en het examen

Van Oostrom betreurt dat er geen essays/essayvragen meer bij de toetsing in CE (mogen) voorkomen. Hij snapt dat wel in verband met de “terreur van de meetbaarheid”.

Ten aanzien van de jaarlijkse themakeuze voor het centraal examen ziet hij naast de grote voordelen en mogelijkheden voor een inhoudelijke toetsing een nadeel vanuit het vervolgonderwijs: in het ene jaar weten leerlingen alles van dat onderwerp, het volgend jaar van een ander onderwerp. Er zou toch iets van een afspraak moeten komen over wat leerlingen na zes jaar kunnen en kennen, vindt hij.

Van Oostrom vindt met betrekking tot de toetsing dat iets wat hij in huiselijke kring waarneemt, niet strookt met zijn beeld van taalkennis en vertalen: het van buiten leren van de vertaling van de teksten voor de toetsing; “Daar is het vak toch niet voor bedoeld”.

Ook ervaart hij het als een tegenvaller dat kandidaten op een CE een passage van “slechts” 120 woorden hoeven te vertalen, dat na al die jaren investering. “Dat is geen groots beeld”.

Curriculum: het leren van de talen en het vertalen of niet meer?

Ten aanzien van de verplichting van beide Klassieke Talen voor een gymnasiumdiploma zegt Van Oostrom: “Ik zou ze wel beiden aan boord houden.” Dat hij in zijn reacties steeds eerder ingaat op de culturele vorming dan op de taalkundige, betekent niet dat hij die laatste niet een belangrijke opbrengst van het onderwijs Klassieke Talen vindt.

Ten aanzien van de discussie of het leren van de talen en het vertalen op zich nog wel een zinvolle tijdsinvestering is (Bolkestein: investeer in het leren van MVT en maak een samenhangend programma klassieke vorming waarbij de klassieke werken in vertaling gelezen worden), laat hij weten dat dat standpunt op zijn minst bepleitbaar is. In het kader van internationalisering en Europa is grotere vaardigheid in Frans en Duits niet onverstandig, hoewel hij ook wel merkt dat de meeste wetenschappers Engels hanteren op congressen, conferenties en in de wandelgangen. Talenkennis en precisie in formulering zijn voor het wetenschappelijke discours belangrijk.

Ook hijzelf ervaart in zijn eigen onderwijs aan de universiteit de tanende kennis van Frans en Duits. Maar hij bekent dat hij zijn leerstof daaraan aanpast. Hij vindt het op zijn minst raar om eraan te moeten denken dat studenten Proust niet in het Frans en Thomas Mann niet in het Duits, maar in het Engels (zullen) lezen.

Natuurlijk leren leerlingen met de Klassieke Talen een systeem en structuur van talen (grammatica en syntaxis) kennen waaraan zij ondersteuning ervaren bij het leren van andere talen. “Het helpt wel, maar het is niet noodzakelijk. Je kunt ook prima veel talen leren zonder die klassieke taalsystemen te hebben geleerd.” Hij karakteriseert het bijna als een jezuïtische redenering als het leren van Klassieke Talen als een redding wordt gezien voor het leren van Frans en Duits.

Trouwens, hij vindt de ruimte voor onderwijs in Engels in de tweede fase groter dan noodzakelijk is. Frans en Duits zouden in plaats daarvan meer aandacht kunnen hebben. Hij vraagt zich af wat in die lessen Engels nog gebeurt. “Als er één taal is die leerlingen nú bijna als vanzelf leren spreken en schrijven, dan is dat het Engels, ook al lijkt het meer op Amerikaans. Sommige leerlingen spreken Engels vaak beter dan hun docenten.”

Maatschappelijke ontwikkelingen

Met welke maatschappelijke ontwikkelingen zou de inhoudelijke kant van het curriculum van klassieken rekening kunnen/moeten houden?

- De multiculturaliteit: daarbij kan het onderwijs in de klassieken goed aansluiten. Dan moet de inhoud wel in een wat breder en ruimer perspectief staan, waarbij de Marokkaanse/Arabische en Turkse cultuurhistorie meegenomen worden: de fase van de antieke cultuur als een periode in de ontwikkeling van de culturen waaruit de Marokkaanse en Turkse leerlingen komen. Dat zou voor classicisten wel een omslag betekenen. Je moet dan ook aandacht besteden aan ontwikkelingen na die fase van de antieke cultuur in die landen.

De blik is op de antieke cultuur vindt Van Oostrom “wit”, “blank”. Hij vertelt dat in Amerika aandacht is voor andere interpretaties en verklaringen dan de gangbare. Hij noemt een boek als “The Black Athene” van Martin Bernal. Door een bredere benadering van de cultuurhistorie mee te nemen in de visie op de onderwijsinhoud kunnen ook mensen van andere dan Europese oorsprong zich betrokken voelen bij die antieke cultuur.

En de rijke, Arabische cultuur waarin veel antieke verworvenheden ‘meegenomen’, gewaardeerd, bewerkt en verwerkt werden (bijvoorbeeld door vertalingen) krijgt daarmee een aanzien dat voor het gevoel van eigenwaarde van de allochtone leerlingen wel eens heel belangrijk kan zijn.

- De Europese samenwerking en communicatie daarin: ook hierbij kan volgens van Oostrom het onderwijs Klassieke Talen zeker betekenis hebben. Het kan een bijdrage leveren aan de opbouw van een gezamenlijk referentiekader van wezenlijke dingen, bijvoorbeeld opbouw van de samenleving, democratie. Daar zou je een ‘canon’ voor kunnen vaststellen. Die zou je dan ook wel waar moeten maken in het onderwijs.

Specifieke bijdrage van gymnasiale opleiding aan goede wetenschap

Van Oostrom legt geen verband tussen goede wetenschapsbeoefening en het onderwijs Klassieke Talen in het voortgezet onderwijs.. Hij ziet niet dat een gymnasiumopleiding een voorwaarde is voor het zijn van, zich ontwikkelen als een ‘goede’ wetenschapper. Er zijn Nederlandse Nobelprijswinnaars die geen gymnasium hebben gehad.

2.3 Het interview met dr. Sarah Blom

15 november 2005

Noodzaak van academische kennis

Blom noemt een punt dat de laatste tijd behoorlijk in discussie is: van wat voor aard is de kennis die leerlingen opdoen? Is die nog wel van een academisch gehalte? In de discussie wordt gesproken over ervaringskennis en academische kennis. Het idee bestaat dat leerlingen in scholen vooral ervaringskennis opdoen: kennis als vrucht van onderzoekjes die gaat over het direct waarneembare, kennis die ze genereren op grond van oppervlakkige informatie via internet en de verwerking daarvan. Wat gemist wordt, is de abstractieslag naar academische kennis. "Wat je in de huidige tijd ziet, is een vervaging van academische kennis: leerlingen hebben het idee dat de kennis die zij op de hiervoor beschreven manier opdoen, het eindpunt van kennisverwerving is." En daar maakt men zich zorgen over. Academische kennis is de contextvrije en onafhankelijke kennis. Die zie je ook in de academische disciplines terug: daarin zijn voor dat stukje werkelijkheid concepten en interpretatiekaders ontwikkeld die van blijvende waarde zijn. Ook die moeten een plek krijgen. Voor de ontwikkeling van de mensheid is dat noodzakelijk, vindt men.

Een oorzaak voor de geringere interesse voor die academische kennis is naast internet de trend van multidisciplinariteit en het scheppen van samenhang. Maar juist dan, zegt men, moet de discipline haar eigenheid kennen en van daaruit de samenhang ontwerpen.

Ook, zegt Blom, werkt de trend van competentiegericht onderwijs aan de vervaging van academische kennis mee. Managers en onderwijskundigen maken 'competenties' tot algemene kwalificaties waardoor de vakken als aparte entiteiten verdwijnen, zij worden niet opgeheven, maar zij worden een beetje verdrongen. En dat treft de docenten en hun binding met hun vak en met hun professionele achterban, zeker in het eerstegraadsgebied, dus ook bij classici. "Die binding wordt steeds zwakker en dat betekent dus ook eigenlijk een aanval op de docent als professional in zijn vak." En met een afnemende ruimte voor vakken en die academische kennis verdwijnen de specifieke inbreng en de heldere concepten en abstracties uit het onderwijs, zo is de zorg die steeds in de discussie besproken wordt.

Self world van leerlingen

Er is een ander gegeven dat het juist voor leerlingen in deze tijd moeilijk maakt om zich voor dat soort academische kennis open te stellen. Zij krijgen door internet en door de vele communicatiemogelijkheden veel informatie binnen waartoe zij zich op een of andere manier moeten zien te verhouden, op grond waarvan zij keuzen moeten maken die weer een gevoel van verantwoordelijkheid oproepen, met andere woorden waar zij steeds als persoon in het geding zijn en waarover zij voortdurend onzeker zijn of wat zij doen, wel goed is voor henzelf. Zij worden, zo zegt Blom in navolging van Thomas Ziehe, in een *self world* gedrongen. "Zij willen antwoorden op die vragen voor dát moment en nemen genoegen met een soort intersubjectieve kennis als leidraad. Daarom hebben leraren zo'n moeite om iets van die academische kennis bij de kinderen te brengen. Kinderen kunnen zich moeilijk tot een objectieve werkelijkheid verhouden. Het wordt meer een virtuele werkelijkheid. Dat is ook een van de kernen van de motivatieproblemen. Dat is nou volgens hem het drama van leraren, vooral de eerstegraden met hun academische opleiding."

Oplossing: jaartallen leren?

Ten aanzien van de docenten die zich in de verdrukking voelen, memoreert Blom een uitzending van *Buitenhof* van 23 okt. 2005. Daar gaf een classica een heldere analyse van wat er aan de hand was in het vo, maar op de vraag van de interviewer: "Wat doet u dan in uw discipline om die leegte te vullen?" antwoordde zij volgens Blom teleurstellend: "Ik heb ze weer jaartallen gegeven om te leren". Blom: "Dan krijg je eigenlijk een verenging van het vak omdat dergelijke docenten volgens mij in het nauw zitten. En zij kunnen met dergelijke invullingen ook niet het probleem van de motivatie aanpakken. Zij schoppen erg tegen het nieuwe leren aan. Maar zij hebben geen antwoord op het probleem van de motivatie. Zij problematiseren de situatie dus niet helemaal op de wijze van Ziehe." Volgens Blom moet je dat gebrek aan zin in en behoefte aan die vakdisciplinaire kennis op filosofisch en sociologisch niveau bekijken: wat is er nu eigenlijk precies met die kinderen aan de hand? Wat doet die globale kennis nou precies met de kinderlijke en menselijke geest? Een risico van tevreden zijn met die ervaringskennis is bijvoorbeeld dat de sociale mobiliteit van leerlingen van de onderklasse afneemt. "Immers, er lijkt dan geen hiërarchie meer in kennis te zijn, het wordt één pot nat."

Uitdaging voor classici: academische kennis over het cultuurbegrip: van specifiek naar generiek

Blom ziet een risico dat eerstegraadsleraren zich meer terugtrekken uit het onderwijs. Juist zij zijn nodig om die academische kennis toegankelijk te maken voor die leerlingen, en graag ook voor de allochtone leerlingen. En zo ook de classici. Zij kunnen meewerken aan de verwerving van academische kennis door leerlingen te leiden van het begrip van de antieke cultuur (specifieke kennis) naar een generieke kennis over het begrip cultuur of elementen daarin. En daarbij kunnen zij van de allochtone culturen gebruikmaken en daarmee allochtone leerlingen ook een gevoel van waardering geven. "Misschien moeten de docenten het dan op iets andere wijze doen, niet van: "Dat zijn onze grote waarden; onze wortels van beschaving, dat zijn de beste!" zoals Bolkestein dat doet. Maar je moet dat op een inclusieve en historische manier doen zodat je kunt laten zien dat ook in de bijvoorbeeld Arabische cultuur relevante waarden te vinden zijn. En daar heb je het dan over."

Blom zou daarom ook graag zien dat er op een gymnasium ook een stroom van Arabische cultuur- en taalkennis is. "Arabisch heeft naast vele dialecten/talen een formele taal. Het heeft een soort zelfde functie als Latijn en Grieks, juist dat formele dat bij de klassieken zo aantrekkelijk wordt gevonden en zo goed is voor je algemene ontwikkeling, ook al is dat nog nooit bewezen, maar ik kan mij daar wel iets bij voorstellen, net als je je kunt voorstellen dat wiskunde of schaken goed is voor de ontwikkeling. Dit vraagt een soort zelfde manier van abstract denken en analyse als bij Latijn en Grieks."

Hebben de Klassieke Talen een rol bij de verwerving van dat proces van specifiek naar generieke kennis?

Blom vindt dat de taal in dit geval de toegang tot de cultuur is. Maar wat in de taal geschreven is en hoe dat gedaan is, is weer nodig voor dat onderzoek van het specifieke en dan – aan de hand van vergelijking – voor de weg naar het generieke. De aanzet daartoe kan ook door inleving zijn: rollen laten spelen. "Ik heb laatst een les meegemaakt van een leraar-in-opleiding op een zwarte school waarin zij een klucht uit de Middeleeuwen aan de orde stelde. Zij had even de historische en maatschappelijke context aangegeven. Leerlingen kregen een rol en speelden stukjes daaruit. Wat bleek? De problemen die via die personages ter sprake komen, komen overeen met die waarmee leerlingen, hun families en andere mensen nú worstelen. En

om een overstap te maken naar de oudheid: de dilemma's in de Griekse tragedies zijn nog steeds actueel, stel die aan de orde en verdiep die tot meer generieke waarden." Bijvoorbeeld door goede onderwijsleergesprekken waarbij gependeld wordt tussen die specifieke situaties en generieke concepten. En volgens haar moet je dat ook op zwarte scholen kunnen doen. Ook die kinderen kunnen geboeid raken door die dilemma's.

Classici zijn vooral filologisch gevormd. Zij hebben niet geleerd om die dilemma's te interpreteren in de zin van gefundeerde, generieke kwesties.

Blom herkent dit en geeft aan dat er in de lerarenopleiding in Amsterdam nu juist een ontwikkeling is om docenten te laten nadenken over hun vak: wat stelt dat eigenlijk voor, welke kernconcepten zitten er in, wat betekenen die voor de samenleving, voor de daarin opgroeiende kinderen? En hoe kun je hen in boeiend onderwijs ermee laten werken, onderwijs dat hen dus ook in die *self world* bereikt? Het motivatieprobleem zit daar. Er is een cultuuromslag gaande en daar moet je iets mee. Blom insisteert erop dat de leraar zich de vraag stelt: wat voor positie heb ik als cultuurdrager?

Zijn er naast deze discussie over vervaging van academische kennis en het toegankelijk maken ervan voor leerlingen van deze tijd andere ontwikkelingen die bij eventuele heroriëntaties van Klassieke Talen van betekenis zijn?

Blom: "De discussie rond de universele waarden. We hebben lang gedacht dat de wortels van ónze beschaving universeel zijn, en dat is nú in discussie. Die discussie over de humanistische beschaving moet verbreed worden, ook naar religiesferen. Natuurlijk kun je die religies relativeren, maar zij blijven een belangrijke bron voor waarden. De humanistische waarden worden teveel als enige bron/basis beschouwd om het van daaruit met mensen die andere visies hebben, over waarden te hebben." Blom geeft als voorbeeld van een filoloog die zijn vakdiscipline op een 'waardevolle' wijze heeft gebruikt: Victor Klemperer, een romanist. Hij gebruikte zijn alfavak en zijn methode om de opkomst van het nazisme te analyseren. Hij analyseerde dagboeken en stelde vast hoe de taal van de nazi's daarin opgenomen wordt.

"Die filologische methode met een dergelijk onderzoeksdoel kun je dus toepassen op de klassieke werken, je kunt die ook weer generiek maken door die ook op de huidige media te (laten) toepassen."

Zijn leerlingen die klassieken gedaan hebben, tot dergelijke analyses beter in staat dan vwo-ers zonder klassieken?

"Als ze bij de klassieken met een dergelijke bril naar teksten hebben leren kijken, zeker." Blom vindt ook dat filologie zich met dergelijke analyses maatschappelijk relevant toont.

Wat zou je voor Klassieke Talen als contextonafhankelijke kennis willen definiëren? Zit die eerder in de talen of meer in de cultuur?

"In beide." Blom legt uit dat contextafhankelijke kennis (bijvoorbeeld uit de antieke teksten) eerst *gedecontextualiseerd* moet worden: je ontdoet de situatie van de cultuurschil en je komt dan bij de kern uit: de contextonafhankelijke gegevens, de abstracte concepten. Vervolgens kun je die weer *recontextualiseren*: je kiest een overeenkomstige situatie in een andere cultuur of in je eigen leven of cultuur. Classici kunnen aan de academische vorming van de leerlingen bijdragen door de informatie/kennis van het specifieke contextniveau (de oudheid, de talen) naar een contextonafhankelijker niveau te decontextualiseren en vervolgens te recontextualiseren.

Niet gemakkelijk

Blom beaamt dat, maar verwijst naar de Italiaanse marxist Gramsci. In zijn "Prison Notebooks" zit een hoofdstuk over onderwijs. Hij pleit ervoor om leerlingen aan de hand van al die getuigenissen en restanten van de antieke cultuur te leren hoe hun actuele cultuur is geworden. "Als je dat in Nederland zou willen doen, zou je misschien eerder bij de Renaissance moeten beginnen. Want daar toonden mensen dat elementen van de antieke cultuur de moeite waard waren om over te nemen." Voorwaarde voor zo'n benadering is dat docenten de maatschappelijke ontwikkelingen wel serieus moeten nemen en het discours daarover volgen. "Ik zou mij kunnen voorstellen dat zo'n onderwerp van Gramsci een project in een school kan worden."

Je noemt niet ontwikkelingen als een eventuele selectie bij het HO of de nieuwe aandacht voor excellentie en begaafdheid. Zijn die eventueel van betekenis voor het onderwijs Klassieke Talen?

"Selectie is volgens het paard achter de wagen spannen; het berust niet op een goede probleemanalyse. Zoals gezegd, het ligt niet zozeer aan de leerlingen ("Leerlingen hebben te weinig diepgang en lezen bijvoorbeeld te weinig"), maar meer wat er in de cultuur, de scholen en het vak aan de hand is." Zij pleit – met de Engelse psychiater Dalrymple – ervoor om juist ook bij die identiteitsproblemen van de leerlingen te beginnen; dan prikkel je ook de motivatie. Focussen op excellentie betekent nog niet dat motivatieproblemen bij leerlingen opgelost worden. En het helpt ook niet om docenten te motiveren om hun les boeiend voor ieder te maken.

Het lijkt eerder dat je daar de leukste didactiek vindt waar docenten moeite moeten doen om hun vak te handhaven en leerlingen ervoor te interesseren. In Engeland is toen mixed ability teaching ontstaan. "De docenten die lesgeven aan een gymnasium, worden eigenlijk ook nooit uitgedaagd om eens na te denken wat dat vak van hun voor kinderen van andere lagen van de bevolking betekent."

Ik hoor je veel praten over de cultuur en over de aandacht ervoor bij de vorming van staatsburgerschap bij leerlingen. Nu is er een groot deel van de tijd bij klassieken ingeruimd voor het leren van de talen: woorden, grammatica, hele systemen van vervoeging/verbuiging en syntaxis.

"Ik vind dat toch een beperkte opvatting." Blom geeft aan dat ook in andere tijden, bijvoorbeeld de Middeleeuwen, de taal een instrument geweest is, een instrument voor de cultuur en de inhoud. Zij verwijst naar de 'glossen' zoals die in het boek van Van Oostrom "De wereld van Maerlant" ter sprake komen. Via die uitleg leerden die leerlingen veel van de wereld en cultuur, die van de oudheid, maar ook die van hun eigen of voorafgaande tijdperken. "Dus de klassieke teksten hebben altijd juist die belangrijke, inhoudelijke functie gehad, het zijn niet in de eerste plaats of alleen maar instrumenten om die talen te leren. Het komt er dus op aan om juist die interessante teksten te kiezen. Deze kunnen vaak de voedingsbodem voor nieuwe gedachten over het leven en over waarden zijn."

Moet je de kennis van de talen dus handhaven?

"Ja, op zijn minst moet dat voor een klein groepje geïnteresseerden. Maar voor mij staat die antieke beschaving centraal en die zou voor een bredere groep toegankelijk moeten zijn. Mij is eens gevraagd om mijn mening over een leerplan van een Amsterdams gymnasium te geven en mijn antwoord was: "Ik vind het veel te elitair".

Vaak pretenderen de classici wel dat zij met die culturele inhouden aan de gang zijn of dat leerlingen daarvan een waardevolle vorming ervaren, maar is het niet waarneembaar.

“Dat viel mij nou ook zo tegen van die mevrouw in Buitenhof; als nou het eerste wat je kunt noemen, is: het leren van jaartallen, dan zit die culturele vorming toch ook niet echt diep.”

De situatie van het gymnasiumdiploma is dat leerlingen in de onderbouw Latijn en Grieks moeten hebben gehad en dat in de tweede fase de meeste leerlingen Latijn kiezen en veel minder Grieks. Moeten Latijn en Grieks samen gekoppeld blijven voor een gymnasiumdiploma?

“Er is een soort rechtvaardiging van: je moet het vroeg leren want anders wordt het moeilijk. Ik ben het daar niet helemaal mee eens.” Blom legt uit dat zij door eigen onderzoek in Frankrijk heeft kunnen constateren dat leerlingen die in een latere fase, het *lycée classique*, Latijn of Grieks kozen, het snel en goed leren vanwege hun grote motivatie. Dus de nadruk op de onderbouw als leerfase is niet gefundeerd. Wat in dat onderzoek ook naar voren kwam, was dat toen Latijn optioneel en niet meer verplicht was geworden, meer leerlingen het kozen.

Zou je je een gymnasiumdiploma zonder talenkennis in de tweede fase kunnen voorstellen?

“We zijn het enige land dat de groep leerlingen boven het vmbo verdeelt in drie niveaus/soorten: havo, atheneum en gymnasium. Je kunt het diploma ook anders benaderen: geen gymnasiumdiploma, maar een internationaal erkend baccalaureaat en daarbij kiezen leerlingen een aantal ‘plussen’. Ik hoop dan dat leraren Klassieke Talen de leerlingen stimuleren om Grieks en Latijn als die ‘plussen’ in hun diplomering te kiezen. Zo’n open benadering met een internationaal baccalaureaat maakt de hogere schooltypen toegankelijker. Er zijn nu in Amsterdam veel leerlingen, vooral allochtone, die nu in een havo, in dat hokje blijven hangen terwijl ze eigenlijk meer kunnen.”

Wat voor competentie vind je voor classici belangrijk? En welke toegevoegde waarde vervullen zij in de vorming van de leerlingen?

“Ik vind dat docenten klassieke competent zijn als zij hun vak toegankelijk kunnen maken voor de leerlingen van allerlei culturele en sociale herkomst, en als zij weten hoe zij leerlingen van deze tijd toegang kunnen verlenen tot de relevante inhoud en waarden, en zo aan de oplossing van hun motivatieprobleem bijdragen. Zij zouden opnieuw naar hun vakken moeten gaan kijken en onderzoeken op wat voor wijze zij die specifieke culturele contexten kunnen doordenken richting generieke kennis en op welke wijze ze dat decontextualiseren en recontextualiseren met leerlingen kunnen aanpakken. Ze moeten er dan op een historische en bijna filosofische manier naar kijken. Dat voegt dus ook iets waardevols toe aan de competenties van de leerlingen. Docenten zullen daarvoor met een (neo-) humanistische blik de cultuur en de teksten moeten bestuderen. Ook Von Humboldt bedoelde dat juist die humanistische waarden niet voorbehouden mochten blijven aan een kleine groep, maar ook voor een grotere groep een belangrijke betekenis konden hebben.

In onze cultuur is er sprake van een massificatie en oppervlakkigheid. Classici kunnen daar voor deze groepen leerlingen een tegenwicht bieden. De inhoud ligt er in het origineel. Zo heb ik laatst “Fearless Speech” van Foucault gelezen. Hij gebruikt zijn bagage om taal te analyseren. Net als een Klemperer. Laten classici leerlingen leren ook met zo’n bril naar de originele teksten te kijken.”

2.4 Het interview met prof. dr. Bert van Oers

29 november 2005

Een van de hoofdthema's in het gesprek met Van Oers is de motivatie van leerlingen. Hij complimenteert de classici met de leergangen en leerboeken waarin taalverwerving en cultuurinformatie beide aan de orde komen. Daarmee bieden ze een prikkel tot de eigen motivatie van de leerlingen om de Klassieke Talen te leren.

Mocht er een heroriëntatie van het onderwijs Klassieke Talen nodig zijn, dan raadt hij om deze twee onderzoeksvragen te stellen:

- Vanuit welke behoefte denken wij dat leerlingen iets willen leren?
- Kunnen we iets doen opdat die motivatie ontstaat?

Is er uit onderzoeken iets bekend over de behoeften en interesses van waaruit leerlingen leren?

"In de cultuurhistorische en motivatietheorie wordt het steeds meer duidelijk dat de motieven niet rechtstreeks geënt zijn op een fundamentele behoefte die wij hebben. Die zijn wel degelijk cultureel geïndiceerd." Vervolgens schetst van Oers de theorie van Elkonin, een Russische leerpsycholoog. Deze ziet vier perioden in het ontwikkelingstraject van mensen:

1. "De eerste en belangrijkste periode: daarin domineert het motief om contact te maken, dingen te pakken en te manipuleren, gooien, enz.
2. Vanaf een jaar of acht de periode waarin kinderen willen leren: hoe dingen zijn en in elkaar zitten. Dan kun je ook met excentrieke dingen aankomen als natuurkunde, biologie, Klassieke Talen, hoewel dat nooit is geprobeerd in onze cultuur. Het zou wel eens een idee zijn om daarmee een proef te doen.
3. In de derde periode (de puberteit) zijn kinderen meer op elkaar gericht: relaties aangaan, relaties onderzoeken, ook de seksuele. Dat is eigenlijk de minst gunstige periode om hen met allerlei nieuwe cognitieve dingen te laten beginnen.
4. Vanaf hun zestiende komt weer dat kenmotief naar voren, maar nu ook het arbeidsmotief: wat kan ik met dat wat ik leer?

Dat zijn de dominante leermotieven. Bij dat leren worden de specifieke invalshoeken voor kinderen bepaald door de omgeving waarin ze leven en leren, en door impulsen uit die omgeving en voorbeelden. Maar ook de leeractiviteiten zelf genereren andere motieven naast de dominante (zin om een verschijnsel nader te onderzoeken, bijvoorbeeld hoe ontstaan nu die mythen die ik zo interessant vind? Of ik wil het alfabet leren waarin zij geschreven zijn). Markovar, Russische geleerde in de cultuurhistorische theorie, heeft uitgevonden dat als je bij de dominante motieven van leerlingen probeert aan te sluiten, je in relatie daarmee allerlei nieuwe motieven kunt laten ontstaan, ook diegenen die je zou willen dat er ontstaan. De ruimte en mogelijkheid om zelf keuzen te maken helpen daarin erg mee. Hij benadrukt daarbij dat leraar én leerling samen deelnemer aan dat leerproces behoren te zijn. Dat aspect van gezamenlijkheid sluit volgens hem aan bij de behoefte van leerlingen aan relatie en relatievorming; die gedeelde zoektocht en gedeelde ervaring geven een impuls om de historie in te duiken. Ik heb dat gemerkt aan mijn eigen kinderen; die wilden ook weten wat er bij een bezochte opgraving op de muren stond. Al toen zij tien jaar waren. Toen hadden we heel organisch met het leren van Latijn kunnen starten."

Van Oers ziet in de huidige tijd veel cultuurproducten waarin de antieke cultuur verwerkt is: films, strips, boeken. Volgens hem kunnen leerlingen daardoor behoefte krijgen om te weten te komen wat er in originele teksten uit die cultuur staat. Hij herinnert zich dat klasgenoten en hij in de laatste twee klassen van het gymnasium

filosofen als Marcuse en Marx lezen en dat zij daardoor behoefte kregen dialogen van Plato te vertalen. Dat vroegen zij aan de docent die uiteindelijk instemde om dat in de lessen te doen; hij ging mét de leerlingen op onderzoek in de teksten.

Als die individuele leermotieven zo bepalend zijn, moeten er dan niet meer inhoudelijke opties voor leerlingen mogelijk zijn: bijvoorbeeld een optie waarin het vertalen centraal staat en een optie waarin misschien meer met vertalingen gewerkt wordt en de cultuurhistorische betekenis centraal staat?

“Ik kan mij natuurlijk moeilijk een advies aanmatigen. Maar ik kan mij zeker voorstellen dat in de laatste optie de docenten meer de kans krijgen om zich echt samen met de leerlingen te verbazen en af te vragen hoe dat nu toch allemaal in de oudheid in elkaar zit. Dat kan soms natuurlijk ook gespeelde verbazing zijn. Dat gezamenlijke ‘zoeken’ werkt op de bovenbouw van de basisschool ook zo goed. We zijn dat idee daar aan het uittesten, weliswaar niet voor de Klassieke Talen, hoewel ik nu ook zoiets heb: waarom ook niet voor die vakken?

Ik zou mij dus in het voortgezet onderwijs kunnen voorstellen dat bijvoorbeeld door tweetalige teksten (Latijn/Grieks - Nederlands) je de leerlingen op een traject zet waarop ze zelf, samen met docenten, in de bovenbouw tot veel ontdekkingen kunnen komen, inhoudelijk en taalkundig.”

Van Oers bestempelt dat als een *dialog* tussen leerling en docent en noemt deze voor de leermotivatie en het leerproces zeer constructief. Daarnaast is er nog een *polyloog*: een gesprek van de leerling met velen. Dat betekent dus niet alleen een gesprek met de contemporaine context, maar ook met eerdere generaties van mensen, van denkers. Leerlingen beseffen dan dat mensen van vroeger ook belangrijke vragen stelden, vaak identieke. Zo ook die van antieke cultuur: hún oplossingen op terreinen die bijvoorbeeld het bestaan van alledag, levenservaringen (liefde, haat), de samenleving betreffen, kunnen zeker nu nóg betekenis hebben. “Willen we elkaar leren kennen, willen we onze eigen cultuur kennen, dan moet je niet alleen zitten te praten over wat er nu gebeurt en wat we nu aan het doen zijn, maar ook in het verleden kijken en ook in gesprek blijven met de voorgangers. Want achter dat wat zij bedachten, zitten ook overwegingen en denkprocessen waar we veel van kunnen leren.”

Is dan het feit dat slechts een kleine groep die klassieken leert, een nadeel of een voordeel?

Van Oers vindt het in abstracto een nadeel, maar geeft toe dat niet iedereen de ruimte of motivatie heeft om deze talen te gaan leren. Er zijn ook vele andere talen die door hun teksten interessante bijdragen aan de geschiedenis van de cultuur hebben geleverd. Het feit dat er zoveel interessante teksten zijn, duidt volgens hem op iets wezenlijks van mensen: de behoefte om te communiceren, te vertellen over hun motieven.

Welke functie hebben die vertellingen van mensen over hun ervaringen in de cultuur? Met name, welke functie hebben de verhalen uit de klassieke tijd dan in onze cultuur?

“De hoofdfunctie van een verhaal is dat het coherentie aanbrengt tussen ervaringen, belevingen, concepten. Het verhaal is voor mij onze manier waarop we coherentie maken, ons over onszelf heen tillen en verwijzen naar dingen buiten ons. Als we bezig zijn traditie over te dragen dan zijn we bezig verhalen door te geven. Zo gebeurt dat al tijden. Daarmee geven mensen ook kennis door. Er zit altijd een soort dynamiek in: een verhaal over een gebeurtenis of theorie zal ik de volgende week anders vertellen dan vandaag, terwijl ik zelf denk dat ik het identieke verhaal vertel. Ik zit kennelijk nog iets achter: ik heb behoefte aan een ander soort coherentie.”

Van Oers geeft aan dat het soort kennis in die verhalen van een andere aard is dan de term *kennis* in kenniseconomie; het gaat bij die eerste soort kennis om de humane dimensie: wat betekent die kennis voor mij, ons bestaan, onze cultuur? “Ik denk ook dat je dat aspect niet goed in de vingers krijgt als je niet de geschiedenis kent over kennis.” Daarin ligt ook de bijdrage van de Klassieke Talen met hun verhalen: ze stellen de leerlingen in staat met dat verleden contact te krijgen en te houden en om de polyloog in plaats van de dialoog aan te gaan.

“En Latijn en Grieks geven voor onze cultuur belangrijke bronnen. Dat wordt nu ietsje tegengegaan omdat alles nu wel in goede en mooie vertalingen verschijnt. Maar als je de bronnen alleen maar via vertalingen raadpleegt, dan is het toch iets als een groepje toeristen dat in de bus door het land reist, maar nooit de bus uit mag om te ervaren hoe het daar buiten is. Als je de taal niet echt zelf voelt, dan krijg je toch maar een half beeld.”

Je geeft dus eigenlijk aan dat er een toerustende én een vormende kant aan deze kennisverwerving zit. Kun je nóg iets zeggen over aspecten van de vorming die door Klassieke Talen plaatsvindt?

“Er zijn in het begin van de 20e eeuw veel discussies in de leerpsychologie geweest over de ‘formal discipline’: kun je het denken zó vormen dat er een algemene denkkraacht ontstaat? Daar werden altijd twee vakken naar voren gehaald: wiskunde en Klassieke Talen. Er is nooit onderzoek naar gedaan of er zijn geen evidente onderzoeksresultaten over bekend. Het blijft genoemd worden als een resultaat van die vakken.”

Het lijkt Van Oers ook wel logisch dat dit een effect is van het omgaan met de Latijnse en Griekse teksten: leerlingen trainen zich in het volgens syntactische en grammaticale regels analyseren van zinnen en logisch ordenen van stukjes inhoud.

Als je kijkt naar de huidige cultuur, welke grote ontwikkelingen zie je daar nu en in de toekomst en met welke moeten we rekening houden bij een eventuele heroriëntatie?

“Het hoofdprobleem van onderwijs vind ik in deze tijd de bijdrage die onderwijs levert aan de vorming van de culturele en persoonlijke identiteit. Niet de leerlingen volstouwen met allerlei weetjes, kennis en vaardigheden; je proeft nu weer een beetje verzet tegen de kenniseconomische benadering waarbij kennis in pakketjes kan.” Voor identiteitsvorming heb je volgens Van Oers betekenisgeving van de kennis nodig. En voor culturele identiteitsvorming heb je vergelijkingen met andere identiteiten, andere culturen nodig. “Ik denk dat de Klassieke Talen ons middelen geven om beter te begrijpen wie wij zijn.”

Waarom is de aandacht voor die culturele identiteit in déze tijd harder nodig dan eerst?

Van Oers geeft als oorzaak de multiculturele samenleving en de aanwezigheid van allochtone jongeren in ons onderwijs. Zij hebben moeite om hun plek erin te vinden, om vast te stellen wie zij zijn, wat zij kunnen, mogen enz. “En die hele discussie nu over de multiculturele samenleving heeft toch te maken met het onvermogen om die andere culturen te begrijpen, helder te hebben welke beelden die andere mensen hebben en wat de authenticiteit daarvan is.”

Volgens Van Oers leren de leerlingen door het onderwijs Klassieke Talen hoe de culturele identiteit van West-Europese cultuur is ontstaan en welke rol de Klassieke Talen hebben gehad. “Als je kijkt naar wat voor invloed de afgelopen 2000 jaar de oudheid en het humanisme op de vorming van onze samenleving en überhaupt op de ontwikkeling van talen hebben gehad, dan is het bijna ondenkbaar voor mij om de kennis van de Klassieke Talen en cultuur buiten het onderwijs te houden. Als de

Klassieke Talen in de afgelopen eeuwen niet in het onderwijs betrokken geweest waren, dan zouden we minder begrip hebben over onszelf. Ik lees met veel plezier het werk van Martha Nussbaum. Ze is classica en een van de meest inspirerende filosofen die ze inmiddels in Amerika hebben. Ze laat zien hoe sterk die klassieke cultuur nog steeds doorwerkt in de manier waarop we denken, de wereld die we bouwen, de taal die we kunnen spreken, enz.”

Stel je voor dat jij kinderen zou hebben die elf á twaalf jaar zijn en op een scholengemeenschap met Klassieke Talen zitten, en die zouden klagen over het leren van de Klassieke Talen: "De cultuur is wel interessant maar waarom moet ik die taal nog leren?", wat voor hart onder de riem zou je die kinderen steken?

Ik pik uit wat je zei, iets op; je zei: "De cultuur vinden we wel interessant". Als je daar vanuit mag gaan, zou ik aan de ene kant mee gaan onderzoeken, zelf mee gaan doen. Ik zou hen laten zien dat ik het interessant vind, als een soort rolmodel. Ik zou met hen willen bespreken en onderzoeken dat die cultuur nog interessanter wordt als je weet hoe dat oorspronkelijk is opgeschreven en is besproken en hoe dat doorwerkt tot in onze tijd, in allerlei woorden waarvan we nog niet eens weten dat die er vandaan komen. Langs die weg zou ik dat proberen.

Ik heb het zelf in zoverre aan de hand gehad - en dat laat zien dat je er juist in die leeftijd niet direct greep op hebt - dat mijn beide kinderen op de school een afweging gemaakt hebben; zij hadden de keuze tussen Spaans of Latijn, zij kozen natuurlijk Spaans met o.a. overwegingen als "Handig wanneer je op vakantie gaat". Zij kozen dus beiden geen Klassieke Talen, terwijl ze van mij toch mijn interesse zagen; ik heb Horatius (tweetalig) naast mijn bed liggen. Ondanks mijzelf als rolmodel kiezen kinderen toch hun eigen weg.

2.5 Het interview met prof. dr. Paul Schnabel

13 december 2005

Ziet u trends in de samenleving die consequenties moeten hebben voor het onderwijs in de Klassieke Talen?

Er zijn wel duidelijk herkenbare langlopende trends in de samenleving te onderkennen zoals individualisering en internationalisering. Met dat laatste is natuurlijk direct verbonden de dominantie van het Engels. Kinderen hebben van jongs af aan het Engels dagelijks om zich heen; denk maar aan televisie en muziek.

Opvallend is ook de intensivering van het bestaan. Veel moet in korte tijd gedaan worden. Ook de school ontsnapt daar niet aan. Er is zoveel naast de school dat concurrentie geeft. Alles moet bovendien ook leuk, spannend, uitdagend zijn. Dat geldt niet alleen voor kinderen, maar ook voor hun ouders en ook voor de docenten. Toch wordt een kentering in het onderwijs voelbaar. Steeds klemmender wordt de vraag of de school wel mee moet gaan in het opschroeven van de eisen van leukheid. De twijfel groeit of we wel verder moeten op die weg. Zichtbaar is dat bij geschiedenis waar behoefte is aan structuur en chronologie, die in de 'thema's ten onder zijn gegaan. Er is bezinning nodig op het doel van de school; waar bedien je leerlingen het best mee voor later?

Voor vwo-leerlingen lijkt dat een luxeprobleem. Zij lezen sowieso al meer, vinden gemakkelijker hun weg. Maar juist daarom zou er voor die groep meer gedaan moet worden en ook meer van hen verlangd mogen worden. Er is nu veel aandacht voor de brede ontwikkeling van Vmbo-leerlingen. Maar dat is niet genoeg voor vwo-leerlingen. Het zijn de beste leerlingen. De samenleving heeft er baat bij als prestaties

van hen verlangd worden in overeenstemming met hun competentie. Liever iets te moeilijk dan dat het te snel “past bij de leefsfeer van de leerlingen”. Het is goed dat ze op hun tenen moeten staan. Funest is het als leerlingen verveeld raken of het gevoel krijgen: “Daar gaan we weer”.

Hoe dit alles te relateren is aan het onderwijs in de klassieken weet ik niet. Voor mijzelf waren het destijds in ieder geval de enige vakken waar ik echt voor op mijn tenen moest gaan staan om een voldoende te halen.

En de multiculturaliteit, moet die consequenties hebben voor deze vakken?

Ik zie dat niet als een acuut thema. In het gymnaasiaal onderwijs is de groep met een andere etnische achtergrond klein. Die zal ongetwijfeld groeien, maar dan is ook de vernederlandsing alweer veel groter. Kinderen die niet goed zijn in de Nederlandse taal kunnen het gymnasium niet volgen. Leerlingen die die onderwijsweg inslaan, zijn hier geboren en hun ouders waarschijnlijk ook. Voor Surinamers geldt dat sowieso; zij zijn vernederlandsd.

Die groep is omvangrijk maar groeit niet meer door migratie.

Voor mensen uit het mediterrane gebied, met name Turken en Marokkanen, ligt het wat anders. Natuurlijk zullen zij vanuit hun achtergrond elementen uit de Grieks-Romeinse wereld herkennen. Maar dat hoeft niet te leiden tot inhoudelijke aanpassingen van het programma. Als bepaalde thema's aanleiding geven om aandacht te besteden aan die gebieden of aan elementen uit die culturen, is dat aantrekkelijk, zeker als het gaat om dingen die inmiddels bij Nederland zijn gaan horen, zoals aandacht voor de Islam.

Betekent Europa nog iets in dit verband?

Op dit moment krijgt Europese identiteit, humanisme, onze gemeenschappelijke geschiedenis te weinig aandacht in het onderwijs, ook in vergelijking met andere landen. Daar moet echt iets gebeuren, maar dat kan goed in lessen geschiedenis en maatschappijleer.

Je zou naast Vergilius aandacht kunnen schenken aan Erasmus en proberen doorlopende lijnen in Europa zichtbaar te maken. Dat kan in vertaling, maar misschien ook wel in het Latijn. Al in de Renaissance waren wetenschap en cultuur Europees van karakter. Grenzen bestonden nauwelijks. Men trok Europa door van universiteit naar universiteit en van hof naar hof. Of de aandacht voor het verleden uiteindelijk veel uitmaakt voor de Europese oriëntatie weet ik niet.

Op dit moment wordt veel meer dan in het verleden aandacht geschonken aan de cultuur, aan de inhoud en de context van de te vertalen teksten. Daarnaast ligt er nog steeds de vertaaleis, ook al is het niveau daarvan lager. De beschikbare tijd op school voor Latijn en Grieks is nog maar een klein deel van wat het ooit was. Dit gaat wringen. Waar zou u de prioriteit leggen, bij de taal of bij de cultuur?

Ik leg de prioriteit toch bij de taal. Niet in de mate waarin wij het destijds hebben gehad. Mijn gymnasiumtijd was een training in Klassieke Talen; dat had met cultuurbesef niets te maken. Vertalen met veel pijn en moeite. We wisten niets van de inhoud. Zo moet het natuurlijk niet, maar die taal is belangrijk. Ik zie dat dagelijks om me heen. Mensen moeten grote rapporten schrijven, maar hebben nooit geleerd zich concies uit te drukken. Beoordelen hoe een zin loopt, inzicht in grammaticale en syntactische structuur, zinsbouw, precisie, dat heb ik geleerd van vertalen uit het Latijn. Bij Nederlands, Frans, Duits of Engels ben ik op dat punt niets wijzer geworden.

Dus dat je bij het leren van Latijn taalgevoeligheid opbouwt is geen fabel?

Neen, ik heb misschien in aanleg wel wat meegekregen, maar zeker niet vanuit het thuismilieu. Zicht krijgen op taalstructuur is hard werken. Er is training voor nodig. Ik heb er lang over gedaan voor ik begreep wat het verband was tussen de grammatica waarvoor ik bij proefwerken hoog scoorde, en de teksten die we vertaalden. Maar uiteindelijk zag ik het en dan heb je echt iets geleerd. Dat is iets heel anders dan het verwerven van kennis van cultuurgeschiedenis. Je leest daarover en dan weet je het. Daar heb ik nooit echt moeite voor hoeven doen en het lijkt me ook niet iets wat beklijft. Bovendien kan dat later allemaal nog en dat geldt niet voor de vertaaltraining.

Bolkestein heeft in een lezing verklaard dat hij betreurt dat het peil van vertaalvaardigheid, nodig voor het vertalen van Latijnse en Griekse teksten, niet meer bereikt wordt. Hij vindt dat we dat als een gegeven moeten accepteren en daaruit de consequentie moeten trekken. Dat betekent stoppen met vertalen, het lezen van veel meer teksten in vertaling en de vrijkomende tijd investeren in het beter leren van moderne vreemde talen. Wat vindt u van die benadering?

Als de training in vertalen ophoudt, dan moet de vraag gesteld worden of wat er rest, nog wel de moeite waard is. Kun je die tijd dan niet beter besteden aan het lezen van moderne auteurs of aan verbetering van de kennis van moderne talen? Als je die training loslaat, gaat alles schuiven en kom je gauw in de sfeer van de beruchte pretpakketten.

Overigens is het wel de vraag of het vroeger, in Bolkesteins tijd, allemaal zo fantastisch was. Er zit ook een verheerlijking in van de goede oude tijd. En dat klopt helemaal niet met wat ik met studenten en met dissertaties ervaar. Het niveau is veel hoger geworden. De eisen die gesteld worden aan documentatie, bewerking van het materiaal en verantwoording zijn veel zwaarder. Een dissertatie van vroeger zou nu vaak nog niet geaccepteerd worden als doctoraalscriptie.

Het is wel jammer dat de verbinding tussen gymnasia en universiteiten vrijwel verbroken is. Vroeger was het niet ongebruikelijk dat docenten aan een middelbare school promoveerden en dan een overstap maakten naar de universiteit. Dat gebeurt bijna niet meer. Dat geeft een kloof en dat is jammer naar beide kanten.

In de regel krijgen leerlingen een paar jaar les in Latijn en Grieks en gaan dan in één taal, meestal Latijn, verder. In de andere taal hebben ze dan een zeker basisniveau bereikt. Is zo'n basisniveau zinvol?

Ik kan dat niet zo goed beoordelen, maar ik denk het niet. Ik vraag me überhaupt af of Grieks als middelbare schoolvak zinvol is. Van Grieks heb ik niets overgehouden. Als ik in Griekenland ben, kan ik de letters lezen. Maar dat is wel een heel miniem voordeeltje. Als je even oefent, kun je ook Russische letters gemakkelijk lezen.

Bij Latijn krijg je die training in grammatica, leer je de structuur en ontwikkel je de taalgevoeligheid die zo ondersteunend werkt bij moderne vreemde talen. Je leert bij Latijn een soort format. In Grieks heb ik dat nooit gezien.

Met het Grieks op school zijn we in Europa een buitenbeentje. Dat betekent dat er wat dit betreft geen gemeenschappelijkheid is en dat het dus ook geen gemeenschappelijk kader meer biedt.

Als Grieks verdwijnt van de middelbare school, wat zou je dan moeten doen met Homerus, met tragedie? Stukken in vertaling inbouwen in het programma Latijn?

Het is de vraag of je Shakespeare gelezen moet hebben of Heine of Goethe. In die sfeer kom je dan al gauw terecht en in die lijn wil ik het ook zien. Er zijn veel prachtige vertalingen beschikbaar; ze staan in boekenkasten, maar worden ze ook gelezen? Ik

heb thuis in de kast Dante staan; al die duizenden verzen. Ik heb ze niet gelezen; ja stukjes eruit. Het (willen) lezen van al die grote werken uit de Europese canon heeft aan de ene kant een zekere charme, maar aan de andere kan vraag ik me af: “Waarom eigenlijk?”. Het is het ideaal van de *Bildungsbürger*. De vraag is of je dat nog moet volhouden. Voor wie? Voor wat?

Er is wel gepleit voor een basiscursus Latijn gevolgd door een leatuurprogramma met tweetalige uitgaven. De vertaling als exameneis zou daarmee vervallen, maar de basiskennis zou toereikend zijn om met vrucht te kunnen verwijzen naar het origineel als het nodig is. Vanzelf zou de nadruk meer op de inhoud komen liggen. Wat vindt u van die gedachte?

Of die basiskennis zinvol is kan ik niet beoordelen. Ik heb als referentiekader alleen mijn eigen ervaring. Die was anders. Bovendien speelde toen ook het kerklatin nog een rol van betekenis. Er zaten langs die weg allerlei tekstflarden in je hoofd. Het Latijn had daarmee een soort symboolwaarde die verder ging dan de klassieke oudheid. Het was nog een katholieke realiteit.

Het is de vraag of het accent wel zo zwaar op de inhoud moet liggen. Gedwongen worden om precies te kijken, de opbouw in de tekst te zoeken, te achterhalen hoe een zin geconstrueerd is, dat geeft uiteindelijk structuur. En dat is essentieel voor het onderwijs. Ik verwacht niet dat simpelweg vergelijken zal leiden tot beklijven. Vergelijken is toch eigenlijk alleen mogelijk op basis van echte kennis.

Dat oud-leerlingen als meest bijzondere ervaring verwijzen naar niet-talige elementen als excursies en dergelijke. is niet verwonderlijk. Als 12-jarig jongetje was ik gefascineerd door de oudheid. Er was toen veel minder te vinden; weinig vertalingen, plaatwerk van slechte kwaliteit, geen reizen, maar toch is die eerste kennismaking bijzonder, dat herhaalt zich niet meer. Het kan een diepte-ervaring zijn. De eerste keer in Rome of Athene is een ervaring, maar wel vooral als je weet waarnaar je kijkt en wat het betekent.

In het examenprogramma is sprake van een vaste canon van auteurs. Dat heeft te maken met de idee van de bakermat van de West-Europese beschaving, maar noodgedwongen blijft dat toch vaak lippendienst. Is er iets voor te zeggen om die gedachte expliciet te maken?

Ja, het gaat om verworteling, de ontwikkeling van Europa, het terugvallen in beschaving, enz. Je beseft dat beter als je kijkt naar landen in Oost-Europa. Die zijn nu op zoek naar hun identiteit en plaats in die geschiedenis en ze zijn veel Europees dan ze mochten zijn en dan wij wisten.

Dat is zeker belangrijk, maar hoe en waarmee je dat vorm moet geven, is een heel andere zaak.

Het is mooi als je via de literatuur mensen kunt laten zien uit een heel andere tijd, mensen die toch voor ons herkenbare gevoelens hebben, conflicten en twijfels. Je vindt dat in brieven, maar ook elders in romans, toneel, poëzie. Daar kun je rekening mee houden. Daarnaast is het doortrekken van lijnen belangrijk. Werk een begrip als democratie uit en wees daarbij kritisch. Dat kan heel goed; het vertellen van die lijn is niet het probleem. Er zijn prachtige materialen voor. Het er zelf mee werken brengt meer.

Nu gebeurt dat veel met beeldende kunst. Steeds wordt zichtbaar gemaakt hoe in latere periodes teruggegrepen wordt op de klassieke oudheid door middel van een canon van mythen, verhalen en andere verwijzingen.

Dat is ook nodig. Er dreigt een binding met het verleden verloren te gaan als de beeldtaal van voorstellingen uit de klassieke oudheid – denk met name aan

mythologie- helemaal niet meer verstaan wordt. Hetzelfde geldt overigens voor christelijke beelden. Er moet aan gewerkt worden om die binding in stand te houden. Een groep bij wie je dat bij uitstek mag verwachten zijn gymnasiasten. Iemand met zo'n opleiding moet bij een bezoek aan het Mauritshuis of een ander museum globaal begrijpen wat daar vertoond wordt en moet de betekenis en functie van voorstellingen kunnen plaatsen, ook in de tijd. Dat is niet meer vanzelfsprekend.

Als u 15 of 20 jaar vooruit kijkt, wat vraagt in het onderwijs dan speciale aandacht?
Ik vrees verbrokkeling. Pas laat raakte ik betrokken bij de ontwikkelingen rond de tweede fase. Maar toen ik daar wat beter rondkeek, schrok ik van al die losse stukjes. Dieptepunt daarin zijn wel de deeltalen bij Frans en Duits. Bij het leren van een taal een enkele vaardigheid, het lezen, isoleren voor een uurtje in de week, dan kan toch helemaal niet. Gelukkig wordt dit nu teruggedraaid. Er is meer concentratie nodig. Zo is het leren van drie moderne vreemde talen in Nederland een heilige traditie, maar het is teveel en het is ook niet nodig. Of we dat nu terecht vinden of niet, de dominantie van het Engels in de wereld is een feit. Dat moeten we simpel accepteren. Duitsers en Fransen doen dat ook steeds meer. Aan de actieve en passieve beheersing van Engels moet veel aandacht besteed worden. Overigens is dat nu al veel beter dan in mijn schooltijd. Het onderwijs voor Engels was toen te weinig en te slordig. Je moet die taal echt goed leren schrijven en spreken. Als dit ten koste gaat van Frans of Duits is dat een verlies, maar het is niet anders. Overigens moeten we daar niet al te dramatisch over doen. Amerikanen lezen Freud of Habermas niet in het Duits, maar in een Engelse vertaling en zij zijn toch echt wel bij in de wetenschap. Voorzichtigheid is geboden bij vakken die tot doel hebben leerlingen te laten "kennismaken met." Dat leidt tot oppervlakkigheid; het beklijft niet. Daarom zie ik ook weinig heil in algemene natuurwetenschap. Leerlingen zijn veel meer gebaat bij structuur, bij training.

Ook het doorbreken van vakgrenzen is moeilijk tot een succes te maken. Zo zijn pogingen om sociologie en psychologie aan de universiteit te verbinden mislukt. Ook internationaal gaf dat allerlei problemen. Tegelijk is het zaak alert te blijven. Want dit soort gedachten kunnen ook een al te gemakkelijke vrijbrief zijn voor stug conservatisme.

Voor de klassieken denk ik: laat kinderen zich inspannen voor klassieke essenties. Houd de Latijnse taal vast. Anders kun je wegglijden in de valkuil van de kennismaking. Je moet eisen stellen aan leerlingen, oefenen, trainen. Neem geen genoegen met de softe benadering "Ik dacht dat dat er stond. Ik vind zelf..." Niet alles is goed; het onderwijs moet zo zijn dat leerlingen echt fouten kunnen maken. In het gymnasium van de toekomst is enthousiasme en betrokkenheid essentieel. De sfeer moet zo zijn dat leerlingen niet te beroerd zijn om met een brilletje op te gaan zitten. Ik bedoel, een beetje nerd zijn mag en de samenleving zou er blij mee moeten zijn.

2.6 Wat zijn voor het vervolg waardevolle aandachtspunten?

De externe deskundigen reiken in de interviews een aantal waardevolle aandachtspunten aan. Deze kunnen van betekenis zijn voor het vervolg. Daarvoor worden enkele suggesties aangereikt.

2.6.1 Aandachtspunten

De hieronder beschreven aandachtspunten zijn voor het zoeken naar oplossingen interessant. Het grootste deel ervan ligt op het gebied van maatschappelijke ontwikkelingen. Bij de hierna volgende beschrijving wordt een suggestie gedaan over de bijdrage van de Klassieke Talen aan de toerusting van de jongeren daarvoor.

Ontwikkelingen in onderwijs, wetenschap, samenleving, cultuur, wereld van de arbeid

1. De multiculturaliteit in samenleving, onderwijs, wereld van de arbeid.

Deze vraagt om de volgende bijdragen:

- Allochtone leerlingen kunnen in hun eigenwaarde bevestigd of versterkt worden door aandacht voor de rol van andere (bijvoorbeeld de Arabische) culturen bij de totstandkoming van de antieke cultuur of door aandacht voor andere, 'niet-blanke' opvattingen over antieke cultuurverschijnselen.
- De culturele identiteitskwestie komt aan de orde door aandacht voor de verschillen in de wijze waarop allochtone én autochtone leerlingen aan verworven kennis over de antieke cultuur betekenis geven: wat vinden zij ervan, wat zijn dan de onderliggende waarden, waar komen die vandaan, hoe gaan de verschillende groepen ermee om, welke rol speelt religie daarbij, enz.? Met als doel inzicht in en respect voor elkaars standpunten. Antieke cultuurverschijnselen kunnen rijke invalshoeken bieden.

2. Europa, Europese samenwerking, Europese communicatie

Deze vragen om de volgende bijdragen:

- gemeenschappelijke waarden
Antieke cultuurverschijnselen (met name de teksten) helpen bij het zoeken naar en de ontwikkeling van een gezamenlijk referentiekader bij de leerlingen: wat zijn nu de waarden waarvoor Europa staat? Waar komen die in de antieke cultuur al voor? Dat betekent dan dat leerlingen expliciet de antieke cultuur (o.a. teksten) op deze waarden leren analyseren.
- gemeenschappelijke geschiedenis van denken
De inspiratiebronnen voor het humanisme liggen in de antieke cultuur, de teksten én ook o.a. de beelden. Het is belangrijk dat leerlingen die ook als zodanig leren lezen: welke emancipatoire kracht gaat/ging daarvan in deze/die tijd uit? Welke oplossingen voor problemen en dilemma's hebben mensen verder geholpen en kunnen in een polyloog (zie het interview met Van Oers) betrokken worden? Ook de wetenschap is geïnspireerd door de oudheid en is al vanaf de Renaissance als Europees te bestempelen. Ook dat gebied is de moeite waarde om in het onderwijs te belichten. Bij dit soort onderwerpen is het van belang om de lijnen door te trekken van oudheid naar het heden.

3. Zorg om kennis, kennisverwerving: weinig aandacht voor academische kennis

In meerdere of mindere mate hebben alle vier de geïnterviewden iets gezegd over kennis, kennisverwerving en - verwerking: de een via de toetsing van kennis, een ander via kritiek op het beperkte begrip 'kennis' in termen als 'kenniseconomie', weer een ander via heroriëntatie op academische kennis. Er ligt bij allen een zorg onder

over het niet of in te geringe mate aanboren en ontwikkelen van de capaciteiten van vwo-ers en gymnasiasten.

Deze zorg vraagt om de volgende bijdragen:

- leren denken van specifiek naar generiek
Vanwege de soms geprononceerde aanwezigheid van bijvoorbeeld waarden en omgangsvormen in antieke cultuurverschijnselen (bijvoorbeeld in drama's, dialogen, redevoeringen) krijgen leerlingen zicht op het gedrag dat bij een dergelijke waarde hoort, dat wat je doet als je eraan houdt en als je er niet aan houdt. Door te decontextualiseren en recontextualiseren (zie het interview met Blom) kunnen zij die kennis contextonafhankelijker maken. Dat draagt bij aan de verwerving van academische kennis, maar tevens aan het ontstaan van een behoefte daaraan. Dat kan de oppervlakkigheid waarmee leerlingen nu vaak de via internet verworven informatie benaderen, doen verdwijnen.
- kiezen van inhoud en een didactiek die de leerlingen motiveren om informatie over antieke cultuur te vergelijken met een andere en hun eigen cultuur en die te abstraheren.
Aansprekende dilemma's en thema's zetten de leerlingen aan tot analyse, onderzoek en betekenisgeving, vooral als die het waarneembare gedrag en cultuurverschijnselen betreffen. Denk aan de emotionele waardeconflicten in de drama's, de epiek, enz.

4. Individualisering en intensivering van het bestaan: een motivatieprobleem.

De alomtegenwoordigheid van informatie- en communicatiemiddelen maakt dat leerlingen alom veelal in een *self world* leven en dat de school concurrentie heeft van allerlei zaken die direct hun aandacht opeisen omdat die de persoon van de leerling aangaan. Leerlingen worden dus steeds opgeroepen om aan situaties stante pede een oordeel te hechten of die persoonlijk te labelen als 'wil ik niet' of 'wil ik wel héééél graag!' Dat plaatst hen vaak voor dilemma's.

Hoe kan het onderwijs Klassieke Talen in die reeds vroege intensieve, individuele wijze van leven een zinvolle plaats verwerven?

De bijdrage van Klassieke Talen kan zijn:

- a. Veel antieke teksten gaan over situaties waarin persoonlijke dilemma's en keuzen voorkomen. De inhoud zou de leerlingen bij de dilemma's kunnen ondersteunen als zij de kans krijgen voor individuele betekenisgeving.
- b. Het leren van Klassieke Talen en het vertalen bewerkstelligen een algemene denkkraft ('*formal discipline*'). Die stimuleert de behoefte aan abstrahering en daagt de leerling uit om zich boven die *self world* uit te tillen. Het is een typisch kenmerk van een integrerende leerstijl: leerlingen zoeken een systematisering.

Relatie tussen ontwikkelingen en het onderwijs Klassieke Talen

1. Waardering voor het huidige curriculum

Het huidige curriculum maakt meer dan vroeger waar dat het onderwijs Klassieke Talen een culturele vorming bewerkstelligt die ook voor het leven buiten de school waardevol is.

2. Het leren van de taal en het vertalen

Dit onderdeel van het curriculum moet worden gehandhaafd. Via de taal leren leerlingen breder toepasbare vaardigheden voor de communicatie: taalsystematiek, zins- en tekstopbouw, taal als weg om in een cultuur door te dringen (filologisch

onderzoek). Dit kan wel operationeler en waarneembaarder worden gemaakt. Daardoor krijgt het onderwijs ook meer realiteitsgehalte.

Bovendien is de complexiteit van de talen een uitdaging voor de geïnteresseerde leerling die zich daardoor profileert.

Ten aanzien van het al of niet handhaven van beide talen in de onderbouw zijn de externe deskundigen niet unaniem. Twee personen wijzen wel expliciet erop dat continue prikkel tot motivatie van leerlingen om de talen te leren in elk geval wezenlijk is.

3. Vergelijking van culturen

De leerlingen maken via Klassieke Talen kennis met een andere cultuur die tevens iets eigens heeft, de antieke cultuur, de bakermat van onze beschaving. Dat op zich stimuleert al een houding geven die in een multiculturele samenleving van pas komt. Er ontstaat ook een binding, een betrokkenheid bij het verleden, eventueel als mogelijke inspiratiebron.

Andere accenten in het onderwijs Klassieke Talen?

1. Directere aansluiting bij de leefwereld van leerlingen

De nadruk in de interviews ligt op het levend, waarneembaar en inzichtelijk maken van antieke cultuurverschijnselen, met name van de teksten. De actualiteitswaarde kan dus hoger. Dan kunnen leerlingen zich al of niet erin herkennen en er een culturele én persoonlijke betekenis aan geven, met het oog op de vorming van de culturele en persoonlijke identiteit. Dan komt een programma ook tegemoet aan leerbehoeften van leerlingen wat weer goed is voor de motivatie.

2. Bredere cultuuriëntatie

Er is een tendens om meer culturen (bijvoorbeeld de Arabische cultuur) te betrekken bij het leren kennen van de historie van cultuurverschijnselen.

3. Onderwerpen vanuit culturele (kern)concepten benaderen

Het is van belang dat er onderwerpen in het onderwijs Klassieke Talen aan de orde komen waarin daadwerkelijk essentiële aspecten of waarden in de Europese (cultuur)geschiedenis ter sprake komen. Dat soort kernconcepten van de Europese cultuur moeten zichtbaar gemaakt worden, zodat leerlingen grotere betekenis kunnen geven aan hun onderwijs Klassieke Talen. Onderwerpen kunnen zijn: samenleving, opbouw van de samenleving (democratie), theater, de vertellende mens in de epiek, mythologie als weergave van situaties die zowel vroeger als nu aanspreken, enz. Denk aan de gevoelens, conflicten en twijfels van de personages in drama's.

2.6.2 Suggesties voor operationalisatie

De inbreng van de externe deskundigen vraagt om een concretisering. Hieronder worden suggesties daarvoor genoemd.

1. Onderzoek naar de motivatie van leerlingen Grieks en Latijn.

Motivatie is een wezenlijke factor in leerprocessen. Dat wordt in de interviews nog eens benadrukt. Ten aanzien van Klassieke Talen is geen onderzoek gedaan naar de motivatie van de leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het is aan te bevelen een onderzoek te doen naar hun motieven om Klassieke Talen te kiezen (Waarom een gymnasiale opleiding? Waarom kiezen ze het aan het eind van de derde klas? Wat is hun eigen leerbehoefte?) en naar de motivatie van leerlingen tijdens het leerproces in de onderbouw en tweede fase: welke voor deze vakken specifieke factoren hebben

invloed op die motivatie (bijvoorbeeld onderwerpkeuze, aanpak van leren van de talen, enz.)? Ook het aspect van autochtone en allochtone herkomst moet worden meegenomen. Het meest adequaat is een langlopend onderzoek.

Mogelijke acties:

- *De VCN kan samen met VRZG), BGV en de VO-raad bij het NWO-fonds "Kortlopende onderzoeken" een aanvraag voor eerste aanzetten van een onderzoek doen. Dergelijke onderzoeken lopen één of twee jaar.*
- *De VCN kijkt samen met VRZG bij onderwijsonderzoekfondsen als NWO, of er overkoepelende onderzoeksthema's (voorwaarde voor financiering) zijn waaronder een langlopend onderzoek naar motivatie kan vallen. Zij consulteren onderwijsonderzoekers.*

2. Multiculturaliteit

Bij multiculturaliteit is er sprake van twee uitwerkingen: een inhoudelijke en een sociale. Bij de inhoudelijke uitwerking merkende externe deskundigen op dat ook waardesystemen van andere culturen als de Arabische bij de waardeoriëntatie naar aanleiding van antieke teksten betrokken kunnen worden. Dat stimuleert bij de leerlingen een bredere kijk.

Bij de sociale uitwerking gaat het om de uitsluiting van allochtone leerlingen. Hoe kan het onderwijs in Klassieke Talen bijdragen aan hun culturele acceptatie en de sociale mobiliteit?

De externe deskundigen hebben beide aan de orde gesteld en voorstellen gedaan.

Mogelijke acties:

- *De VCN doet samen met de VRZG een aanvraag voor een veldproject bij de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) hoe curriculumideeën van de externe deskundigen concreet gemaakt kunnen worden in leeractiviteiten. Daarin worden ook gesprekken met allochtone leerlingen en docenten op scholen met veel allochtone leerlingen opgenomen.*
- *De Vervolgcommissie Klassieke Talen (VCKT), de commissie die onder de CEVO valt en het jaarlijkse thema en examenpensum vaststelt, zoekt naar mogelijkheden om ook verschijnselen van andere culturen (bijvoorbeeld Arabische) dan Europese te betrekken bij de leerstof voor het centraal examen: bijvoorbeeld normen met betrekking tot relatie man vrouw, religie, familie, samenleving.*
- *Een werkgroep van VCN, VRZG en VO-Raad gaat op zoek naar vormen van begeleiding en benadering die schoolsucces van allochtone leerlingen in zelfstandige gymnasia en gymnasiale afdelingen verhogen, met name bij het onderwijs Klassieke Talen. Er kunnen ook mensen uit Platforms van allochtonen worden geraadpleegd.*

3. Europese dimensie

Het concept van de antieke cultuur als bakermat van de Europese cultuur krijgt nogal nadruk, ook de roep om leerlingen via antieke teksten te betrekken bij het denken over een Europees referentiekader met kernconcepten van een Europese identiteit. Als zulke teksten bijvoorbeeld in de thema's en de examenpensum zitten, komen zij niet of te weinig expliciet als Europees van karakter aan de orde. De leerlingen zijn zich er niet van bewust. Het is trouwens ook de vraag of de inhoud van het onderwijs wel gekozen worden op het ter sprake brengen van de Europese waarden en kernconcepten. Hier laten de Klassieke Talen een kans liggen.

Mogelijke acties:

- *Een ad hoc-werkgroep van de VCN en VRZG bestudeert literatuur over dat Europees referentiekader, spreekt met deskundigen op het gebied van de Europese cultuurgeschiedenis en beschrijft waarden die tot de Europese identiteit behoren en die in antieke teksten aan de orde komen. Financiering kan mogelijk uit (particuliere) fondsen. Het zou kunnen uitlopen op een activiteit van Euroclassica, de kennisgemeenschap van classici in Europa.*
- *De VervolgCommissie Klassieke Talen (VCKT), de commissie die onder het CEVO valt en het jaarlijkse thema en examenpensum vaststelt, zoekt naar mogelijkheden om bij het zoeken naar thema's en examenpena juist die Europese waarden ook te betrekken en te expliciteren als leerstofelementen.*
- *Auteurs van leergangen en tweede fase boeken zoeken naar mogelijkheden om de Europese dimensie en waarden in hun boeken te verwerken.*

4. Aandacht voor academische kennis

De bijdrage van Klassieke Talen aan het genereren van academische kennis komt tot uitdrukking in de leeractiviteiten én in de toetsing. In de onderwijspraktijk ligt de nadruk op de taalverwerving en het vertalen. Zo nu en dan, hier en daar komen het decontextualiseren en recontextualiseren wel voor: bijvoorbeeld door de tekstbestudering én tekstbeleving of vergelijking met een cultuurverschijnsel van een andere cultuur. Maar de laatste stap naar de scherpe, abstracte concepten ontbreekt. De huidige didactiek van tekstbegrip reikt geen methode aan die leerlingen in die richting helpt. Je ziet het ook niet in de toetsing, zeker niet die van het centraal examen. Er zijn in die van het schoolexamen meer mogelijkheden: bijvoorbeeld door eisen aan praktische opdrachten, profielwerkstukken, enz. Maar dan moeten die inhoudelijke eisen expliciet worden gesteld.

Mogelijke acties:

- *Een werkgroep van VCN, VRZG, universiteitsmedewerkers GLTC en andere wetenschappers op het gebied van literatuur en cultuurgeschiedenis gaat de methode van decontextualiseren en recontextualiseren na en didactiseert die op een wijze dat leerlingen aan de verwerving van academische kennis toekomen. Wat is daarin anders dan het tekstbegrip zoals dat nu in de didactiek wordt gehanteerd? Financiering kan mogelijk uit de aansluitingsactiviteiten VO-HO waarop HO-instellingen bij de accreditatie van opleidingen worden getoetst. Resultaten ervan hebben gevolg voor de syllabi, het werk van de VCKT.*
- *CITO en CEVO vaksectie Klassieke Talen onderzoeken of de vraagstellingen in het centraal examen wel tegemoet komen aan het verwerven van academische kennis: worden kandidaten geëxamineerd op het kunnen werken met abstracte concepten? Zijn er analyse- of redeneervragen waarbij die gehanteerd moeten worden?*

3. De bijeenkomsten met de sterkte-zwakte-analyses

3.1 Inleiding

Op een organische wijze is het veld betrokken bij de formulering van wat er in het onderwijs Klassieke Talen aan de hand is. Docenten, schoolleiders en ex-leerlingen hebben in separate bijeenkomsten gewerkt aan een sterkte-zwakte-analyse. In de inleiding van het vakdossier is de structuur ervan al beschreven. Er is één bijeenkomst van schoolleiders geweest en één van ex-leerlingen van vóór de tweede fase (leerlingen dus die al een tijdje hebben genoten van de opbrengst van het gevolgde onderwijs Klassieke Talen). Op verzoek van de VCN vonden twee bijeenkomsten van docenten plaats. Bij de tweede groep docenten is een andere aanpak gekozen: deze becommentarieerde deels de analyse van de eerste groep docenten.

Er was steeds voor een mix van mensen uit zelfstandige gymnasia en gymnasiale afdelingen gezorgd. Het bureau Veldadvisering van de SLO droeg zorg voor de organisatie. Voorzitter van de bijeenkomsten was Frans Tielens. De bijeenkomsten vonden plaats eind 2005 en duurden een dag. Voor dit hoofdstuk is geput en geciteerd uit het verslag van het bureau Veldadvisering. (Tielens e.a. 2006)

Hieronder staan de opbrengsten van de bijeenkomsten zonder onderscheid naar groep. In het genoemde verslag is dat onderscheid wel gemaakt.

3.2 Verzameling van de uitkomsten

Bij de *sterke* kanten van het onderwijs in de Klassieke Talen ligt de nadruk op:

- de taalkundige vorming, gevoel voor taal in het algemeen door o.a. vertalen (unieke verwerkingsvorm ten opzichte van andere vakken/talen), nauwkeurig lezen, vergroting van woordenschat, analyse van teksten op opbouw en argumentatie);
- de culturele vorming (cultuurhistorisch, kunnen waarnemen en plaatsen van klassieke elementen in de huidige leefwereld, gedachtegoed, de ervaringen van leerlingen bij excursies);
- het hoge eisen stellen aan excellente leerlingen overeenkomstig hun ambitie, niveau en interesse, hun meer integrerende leerstijl;
- enthousiasme van docenten.
- het gymnasium c.q. de gymnasiale afdeling als een 'blanke', homogene thuisbasis voor leerlingen die het kunnen en willen;
- de aantrekkelijke PR-functie van de vakken voor de school, vooral de gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen.

Bij de *zwakke* kanten zijn de belangrijkste punten:

- De vakken vragen een relatief grote tijdsinvestering aan de leerlingen.
- Slechte resultaten bij het CE. Leerlingen halen niet het vereiste vertaalniveau. De examenresultaten laten te wensen over (met name genoemd bij zelfstandige gymnasia).
- Keuze van leerlingen is in een gymnasiale afdeling sterk gerelateerd aan de docent.

- Docenten hebben een gevoel van isolement binnen de school (didactische aanpak, grote rol van grammatica, beschouwd worden als elitair, gevoel van constant tekort schieten ten opzichte van de vakdoelen, van de schoolleiding en collega's van andere vakken). De Klassieke Talen onderscheiden zich van andere vakken door veel huiswerk, door veel memoriseren (bijvoorbeeld veel woorden en veel idioom leren), (te) grote nadruk op (ver)taaltraining, afwijkende toetsing, hoge eisen (bijvoorbeeld het aantal pagina's). Docenten zijn sterk vakgericht.
- Motivatieprobleem: leerlingen en ouders kiezen een zelfstandig gymnasium niet vanwege de Klassieke Talen, maar om andere redenen: bijvoorbeeld kleinschaligheid, blanke school. Op zelfstandige gymnasia zijn de vakken verplicht; het gevolg is dat grote groepen "met gepaste tegenzin" Latijn of Grieks doen.
- Examenprogramma: er is meer vrijheid nodig, niet iedere drie jaar dezelfde drie schrijvers. De canon van vaste auteurs en teksten moet worden aangepast.
- Centraal examen: de toetsing van gelezen teksten is niet bevredigend: te reproductief en "flauwe" vragen. Dat leidt tot verenging van het onderwijs; immers, leerlingen leren wat getoetst wordt. Anderzijds staat de inhoud van de examenbundels ver af van wat in feite gevraagd wordt: het thema komt niet aan bod. Betoog-/essay-/reflectie-/cultuurvragen verdienen de voorkeur boven "lege filologische vraagjes."
- De schoolorganisatie in gymnasiale afdelingen: veel leerlingen haken tussentijds af. Zo blijven in de bovenbouw gemotiveerde leerlingen over, maar de groepen zijn dikwijls verontrustend klein. Daardoor ontstaan financiële en organisatorische problemen voor de scholen: te weinig leerlingen in een lesuur, ongunstige clustering en roosters vanwege kleine groepen, combinatieklassen, docenten geven vanwege hun verantwoordelijkheidsgevoel les in hun vrije tijd. Docenten zijn sterk afhankelijk van ambities en begrip van de schoolleiding.
- De vooronderstellingen van de classici zelf: de methode van taalverwerving, toetsing (bijvoorbeeld belang van proefvertalingen), grote aandacht voor de taal zelf, niet zelfstandig kunnen vertalen van de antieke teksten in een of andere vorm van studiehuis.
- Bij KCV is de deskundigheid een probleem. Docenten zijn er niet voor opgeleid.
- De doelen die men wil realiseren voor taal en cultuur verdringen elkaar binnen de beschikbare tijd. De exameneisen dwingen dan tot eenzijdige nadruk op taalkennis en vertalen tijdens het curriculum; dat veroorzaakt uitval van leerlingen tijdens de cursus door óverselectie.
- Het positieve imago van het gymnasium heeft ook een keerzijde. Het gymnasium kan een geïsoleerde, blanke oase worden.
- De (hoge) leeftijd van de docenten en de academische opleiding: in een onderbouw van een gymnasiale afdeling hebben ze weinig academisch opgeleide collega's.

Bij de *kansen* van externe aard zijn genoemd:

- Eisen stellen en excelleren mag weer of moet weer: zie o.a. de aandacht voor voorzieningen voor (hoog-)begaafden, in het voortgezet én hoger onderwijs. Er wordt ook belang gehecht aan ontwikkeling van hoogwaardige kennis voor de samenleving en de economie en aan een daarbij passende selectie van jongeren.
- De voortschrijdende digitalisering biedt kansen om aan te sluiten bij de wereld van de jeugd, c.q. daarin binnen te dringen.
- De voortschrijdende deregulering: scholen bepalen steeds meer zelf.
- De cultureel-maatschappelijke interesse voor de oudheid: boekenweek, films, uitbreiding urenaantal naar 600 in de tweede fase in 2007.

- Behoefte aan de ideevorming van de Europese identiteit vanwege Europese Gemeenschap.
- Nieuwe doelgroepen als allochtonen en de 'nieuwe rijken'. Ouders hebben zelf geen gymnasium gedaan; in de upper middle class terechtgekomen, stimuleren zij hun kinderen om naar een gymnasium te gaan.
- Leerlingen met een mediterrane achtergrond (Turks, Marokkaans) ontdekken dat zij in de klassieke cultuur herkenningspunten hebben. Die betrokkenheid kan misschien meer worden benut.
- Op zelfstandige gymnasia ziet men in 2007 weer betere kansen, nu KCV geïntegreerd mag worden in de talen.
- De uitbreiding van het aantal studielasturen (van 480 naar 600 per 2007). Die biedt kansen en is een signaal van een positieve houding ten aanzien van deze vakken. Ook de actuele discussie over de klassieken (o.a. Bolkestein) biedt kansen.
- De nieuwe generatie classici is beter ingespeeld op een programma en didactiek voor de toekomst.

De lijst van *bedreigingen* van externe aard:

- Kwaliteitskaart: lage examenscores worden publiek. Dat gegeven beïnvloedt de schoolleiding en de ouders. Rectoren van zelfstandige gymnasia doen bijvoorbeeld voorstellen de vertaalopdracht uit het examen te halen.
- Als je het huidige niveau van teksten en vertalen handhaaft, heeft dat zijn prijs; andere doelen komen onder druk te staan, leerlingen haken af.
- De jeugdcultuur en de veranderde beleving van tijd, nut en behoefte; het beeld van de hedendaagse zappende, snel communicerende, calculerende leerlingen. Er ontstaat een kloof tussen de wereld van de hedendaagse leerling en het programma en de didactiek van de klassieken.
- Slechte advisering vanuit het basisonderwijs omdat men geen goed beeld heeft van de eisen die een gymnasiumopleiding stelt.
- Marginalisering van de vakken door de schaalvergroting en marktdenken op de scholengemeenschappen, door stimulans voor bèta (bijvoorbeeld technasium). Er zijn rivaliserende opties als tweetalig onderwijs, internationaal baccalaureaat, junior colleges op de universiteiten (leerlingen doen al leeractiviteiten in bepaalde vakken daar). De klassieken hebben niet het alleenvertoningsrecht voor de excellente leerlingen. Op scholen zijn veel meer initiatieven gericht op de begaafde leerlingen.
- Ontbreken van vruchtbare samenwerking met algemeen onderwijskundigen in de docentenopleiding én in docententrainingen op school.
- Het lerarentekort is ernstig en neemt nog toe door de uitbreiding van de studielast. Daardoor ontstaat een gebrek aan deskundigheid (te weinig kennis en ervaring) en aan continuïteit (invallers) in het onderwijs zelf. In combinatie met de uitgebreidere studielast en de kleine groepen kan het de scholen brengen tot andere keuzes.
- De uitbreiding van de studielast kan voor het schoolmanagement teveel zijn.
- De grote groei van de allochtone leerlingenpopulatie kan minder instroom in gymnasiale afdelingen en zelfstandige gymnasia betekenen.
- Bij dit alles is verdeeldheid over "de vertaling wel of niet" onder de beleidsbepalers funest. Er moeten knopen worden doorgehakt.

3.3 Strategische thema's

Deze inventarisatie van sterke en zwakke punten, externe kansen en bedreigingen, geven een goed beeld van hoe het onderwijs Klassieke Talen ervoor staat en welke

problemen men het hoofd moet bieden. De volgende stap is het achterhalen van strategische thema's (zie hoofdstuk 1): onder welk thema kun je bijvoorbeeld een zwak punt aan een externe kans koppelen? Tijdens de bijeenkomsten is daarmee wel een begin gemaakt. Maar de deelnemers kwamen daar niet helemaal uit. De hieronder beschreven koppelingen zijn op grond van inschattingen van de auteur van dit vakdossier gemaakt.

- De koppeling tussen het hoge niveau van de Klassieke Talen (zwak punt) en de vraag om excellentie (kans): het preciseren van de doelgroep

In de huidige context is het geaccepteerd dat leerlingen erop uit zijn om zich te onderscheiden, te profileren; bijvoorbeeld in verband met aanname in bepaalde opleidingen (University Colleges) of streams (excellent stream in de rechtenstudie in Universiteit Utrecht.)

Hoe kunnen scholen en klassici deze leerlingen in hun behoefte aan profilering goed en weloverwogen bedienen?

Klassieke talen spreken een bepaalde groep leerlingen aan, meestal de intelligentere (Blom 2000). Ze willen worden uitgedaagd, hebben een integrerende leerstijl en hebben een intrinsieke motivatie voor kennisvermeerdering (De Jong 2000). Deze groep heeft ook een zekere affiniteit met de specifieke complexiteit van de talen en het vertalen. Een school moet zich dan wel inspannen om deze doelgroep op capaciteiten te selecteren voor dit onderwijs. Het huidige niveau van de Klassieke Talen wordt dan gehandhaafd opdat die leerlingen zich echt kunnen profileren. Overigens, voor de profilering is ook de wijze waarop leerlingen het onderwijs Klassieke Talen doorlopen hebben, belangrijk. Die moet op een of andere wijze waarneembaar zijn, niet alleen door de examencijfers maar ook door het tonen van uitgevoerde, specifieke opdrachten.

Als de inzet op deze leerlingen gekozen wordt, heeft dat waarschijnlijk gevolgen voor de groepsgrootte en aanpak: bijvoorbeeld kleinere lesgroepen. Dat kan strijdig zijn met de schoolvisie als deze juist erop gericht is om de doelgroep van het onderwijs Klassieke Talen te verbreden: de interesse van de leerlingen geeft dan eerder de doorslag bij de toelating tot het gymnasium onderwijs dan de intelligentie. Het maakt voor de didactiek en de curriculumopbouw wél een groot verschil of je vanuit de eerste gedachte het onderwijs benadert of vanuit de tweede.

Er is onderzoek nodig in hoeverre een gymnasiumdiploma als profilering bij de opleidingen die op excellentie uit zijn, een rol speelt of kan gaan spelen. Eventueel kan daarbij ook de bij bepaalde opleidingen gehanteerde decentrale toelating (selectie aan de poort) betrokken worden.

Als Klassieke Talen bij de profilering een rol willen spelen, zullen de leeropbrengsten van leerlingen in specifiekere vormen waarneembaar moeten zijn dan alleen in een examencijfer, bijvoorbeeld door portfoliovorming.

- De koppeling tussen de taalkundige en culturele vorming (sterke punten) én het geringe rendement (een bedreiging): een bindend programma met doorlopende leerlijnen van onderbouw naar de tweede fase.

De sterke punten als de taalkundige en culturele vorming raken beknelde door bedreigingen als het geringe rendement, vermindering van lesuren door de schaalvergroting (meer scholen onder één bestuur met zijn algemene richtlijnen), de cultuur van de huidige jeugd.

Het geringe rendement blijkt uit de volgende zaken:

- Een grote groep leerlingen stopt na de derde klas.
- De groep die doorgaat, heeft het in de vierde klas moeilijk met het hoger tempo en de overgang naar de lectuur van authentieke teksten.
- De examenresultaten zijn slecht.

Op zich vereisen de taalkundige en culturele vorming al een didactische spagaat: als je veel tijd besteedt aan cultuurinformatie en culturele activiteiten, gaat dat af van de taalverwerving. Vooral in scholengemeenschappen speelt deze kwestie; daar hebben leerlingen die motiverende, bindende activiteiten nodig om enthousiast in de tweede fase een taal te kiezen. Daarvoor wenst een schoolleiding een motiverend, aantrekkelijk programma in de onderbouw. Maar zij biedt vaak – o.a. door schaalvergroting – (te) weinig uren om de spagaat ook te verhelpen. Dan kiezen classici eerder voor een accent op taalkundige kennisvermeerdering dan op culturele vorming, dit in het perspectief van de grammaticale moeilijkheidsgraad van de teksten die leerlingen vanaf de vierde klas onder ogen krijgen. Opeens wordt het vak te moeilijk en houden de leerlingen geen greep meer op hun prestaties: zij hebben het gevoel niet meer te kunnen vertalen. Schoolleiders hebben daar geen begrip voor, leerlingen waarderen dat niet; bovendien, – zo is hun idee – er zijn zoveel andere boeiender dingen te doen dan alsmaar zonder resultaat te zitten puzzelen en een vertaling te produceren die ze zelf niet kunnen uitleggen.

De oproep van met name de schoolleiders is dat er voor de onderbouw een programma komt dat leerlingen motiveert om één van de talen in de tweede fase te kiezen en waarin er weloverwogen doorlopende leerlijnen voor taal én cultuur zitten. Dus geen knik na de derde klas waardoor eenzijdig slechts de taal de meeste aandacht krijgt. Classici moeten daarvoor de hand in de eigen didactische boezem steken, met kritische zelfreflectie en goede definiëring van het doel van vertalen – zo vragen de schoolleiders.

Een ander aspect van dit thema is: kan grammatica van Klassieke Talen anders geleerd worden dan nu? Niet via een cursorische aanpak vanuit leergangen, maar misschien via een methodiek van onderzoekend leren vanuit authentieke teksten?

Het is aan te bevelen om het onderwijsprogramma te onderzoeken en te analyseren en mogelijke wegen voor verbetering uit te proberen, of over de resultaten van reeds in gang gezette alternatieve aanpakken (bijvoorbeeld bij Pegasusprojecten) te publiceren.

- De koppeling tussen de beoogde vorming (sterk punt) en de hoge exameneisen (bedreiging): evenwicht tussen cultuur én taal

Aan de taalkundige vorming – vertalen, grammaticale structuur, analytische vermogen, precisie – wordt veel waarde gehecht. De exameneisen echter lijken te hoog om dat sterke punt ook waarneembaar te maken: het vertalen van de teksten valt de meeste leerlingen moeilijk. Leerlingen komen niet aan toe aan een echte vertaling; in feite maken ze niet meer dan een onbeholpen halffabricaat. Dat is niet bepaald een teken van hoge taalkundige vorming.

De volgende vragen zijn belangrijk om te bediscussiëren:

Is er in het curriculum voldoende tijd en bij de leerlingen voldoende capaciteit en motivatie beschikbaar om op een centraal examen een literaire, complexe tekst nog op een betekenisvolle wijze te vertalen? En zo ja, wat hebben ze daarvoor precies nodig aan kennis en vaardigheden? Komen de andere, meer inhoudelijke doelen en pretenties van de vakken wel voldoende in beeld? Focust de onderwijspraktijk van de docenten niet noodgedwongen teveel op dat vertalen?

In een onderzoek van Goris en Boelens (2003) geven docenten aan dat de inhoud te weinig aan bod komt; reacties van (ex-)leerlingen wijzen in dezelfde richting.

Maar tevens werd duidelijk dat het vertalen op zich niet mocht verdwijnen. De vraag aan de classici is dus: wat willen zij precies met het vertalen? Nemen zij er genoeg mee dat de inhoud (culturele vorming) van de teksten niet of te weinig uit de verf komt en dat zij ook niet tevreden zijn met vertalingen van leerlingen? Het is zaak het doel van het leren van de talen scherp te formuleren en dat dan ook waar te maken. Misschien liggen er mogelijkheden in de didactiek en de wijze van toetsen: bijvoorbeeld vanuit een aanpak van 'comprehensive reading'.

Het zou goed zijn als de vertalingen van kandidaten op het CE en SE onderzocht worden: wat voor zinnen zijn voor de kandidaten wel te vertalen, welke niet? Welke fouten waren te vermijden als ze de beschikbare hulpbronnen hadden geraadpleegd? Is er een koppeling mogelijk met het voorafgaande leertraject in scholen? Geldt het voor de hele groep kandidaten van die school? Dit onderzoek kan de afgelopen jaren én/of de aanstaande jaren betreffen en kan ook een basis vormen voor meting van het effect van het hoger aantal studielasturen na 2007.

Het is aan te bevelen om de discussie over andere vormen van toetsing van ongeziene teksten dan via proefvertalingen weer eens aan te gaan, en experimenten te doen in hoeverre een menging van vertaling en tekstbegripvragen meewerkt aan een bevredigender realiseren van de vakdoelen.

- Koppeling van de moeilijke Klassieke Talen (zwak punt) en bijdrage aan maatschappelijk relevante thema's als Europese identiteit (externe kans): de actualiteitswaarde van antieke teksten en motivatie van leerlingen

De taal en inhoud van de Klassieke Talen kunnen de internationale behoefte aan een Europees referentiekader ondersteunen. Classici kunnen dan de vraag stellen hoe zij door stofkeuze (nog meer) aan de ontwikkeling ervan kunnen bijdragen. Antwoorden daarop kunnen ook bijdragen aan de motivatie van leerlingen om die moeilijke teksten te willen leren vertalen.

Wel is het zaak om daarbij op te passen voor lege retoriek. De grenzen van Europa zijn arbitrair: is Turkije Europees omdat de westkust Grieks was? Er zijn grote verschillen tussen Scandinavië en Zuid-Spanje, etc.

De zin van en de zin in het vertalen van antieke teksten kan toenemen als de inhouden ook aansluiten bij een actueel thema als Europa, de discussie over de kenmerkende waarden, de verschillende manieren waarop daarmee omgegaan wordt.

In de examenpena en syllabi kan de waardendiscussie worden opgenomen en een duidelijke plaats krijgen.

- Koppeling van kleine lesgroepen (sterk/zwak punt) en de groeiende groep allochtone leerlingen (externe kans): de wijze van benaderen van andere culturen.

Aan dit thema zitten een inhoudelijke en pedagogische, conditionerende kant. Bij de inhoudelijke hoort dat in de keuze van de inhouden (onderwerpen, teksten, verwerking) verschijnselen van andere culturen expliciet betrokken worden of op zijn minst raakvlakken met andere culturen ter sprake komen (bijvoorbeeld door een waardediscussie). De aandacht voor de andere culturen kan de allochtone leerlingen een gevoel geven dat zij met respect gezien worden.

Ook aan de pedagogische kant zijn condities nodig om bepaalde groepen allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs (met name in het havo en vwo) succesvol te laten zijn: bijvoorbeeld peercoaching of coaching van basisschoolleerlingen door gymnasiasten of coaching door allochtone oud-leerlingen die in het hoger onderwijs studeren. Deze condities zullen zeker ook voor succes op een gymnasiale afdeling of zelfstandig gymnasium gelden.

Die geforceerde verwijzing naar de niet-Europese cultuur mag niet iets kleinerends krijgen.

In de thema's van examenpena van CE en SE kan expliciet ook de vergelijking en raakvlakken met andere culturen (bijvoorbeeld de Arabische) worden opgenomen. Ook is er aandacht nodig voor de begeleiding van allochtone aspirant-gymnasiasten of allochtone gymnasiasten.

- Koppeling tussen de demotivatie voor Klassieke Talen in zelfstandige gymnasia (zwak punt) en de motivatie in scholengemeenschappen (sterk punt): een manier om de uitgangssituatie gelijk(waardig) te maken.

Schoolleiders op zelfstandige gymnasia zien de klassieken niet meer als de vanzelfsprekende core-business van hun school. Dat veroorzaakt wantrouwen bij de docenten Klassieke Talen.

Bij de discussies was vaak het verschil tussen de zelfstandige gymnasia en de gymnasiale afdelingen op scholengemeenschappen merkbaar. Beide groepen hebben hun eigen problemen en soms tegengestelde belangen. Dit speelt ook op beleidsniveau richting overheid en richting examens. Het is voor het beeld naar buiten (buiten de kring van classici) van belang dat deze twee allocaties van het onderwijs Klassieke Talen een min of meer overeenkomstig idee over het onderwijs Klassieke Talen uitdragen waarmee de belangen van beiden gediend worden. Dat vraagt om een analyse van de twee allocaties: welke zaken spelen nu precies bij beide schooltypen, zijn die onder noemers te brengen die voor beiden herkenbaar zijn, kunnen die gezamenlijk worden onderzocht en kan daar een oplossing uitkomen die voor ieder adequaat is? Een voorbeeld van zo'n noemer is motivatie; motivatieproblemen van leerlingen bij Klassieke Talen 'verdwijnen' bij de scholengemeenschappen door het groter aantal keuzemomenten en keuzemogelijkheden, maar 'blijven' bij zelfstandige gymnasia. Dat laatste kleurt ook de manier waarop een schoolleider van een zelfstandig gymnasium over het onderwijs Klassieke Talen praat.

Het verdient prioriteit dat belangen van gymnasiale afdelingen en zelfstandige gymnasia min of meer overeenkomstig worden om ook een redelijk uniform beeld van het onderwijs Klassieke Talen te kunnen uitdragen en samen op beleidsniveau te kunnen optrekken. Zijn er mogelijkheden om de situatie tussen de twee schooltypen gelijkwaardig te maken?

- Koppeling van sterke kanten/kansen en zwakke kanten/bedreigingen: mogelijk of onmogelijk binnen bestaande kaders en situatie?

De doelen die in het vigerende programma centraal staan, zijn voor docenten onaantastbaar. Het gevolg is dat de problemen in hun ogen binnen de bestaande orde moeten worden aangepakt en opgelost, bij voorbeeld door een betere didactiek, andere normering, betere opleiding, bevechten van een sterkere positie binnen de school, etc. Ook aspecten als de motivatieproblematiek, de Europese identiteit, multiculturaliteit, een instroomvergroting van allochtone leerlingen worden gezien binnen de bestaande kaders.

Het is de vraag of je het onderwijs Klassieke Talen daarmee 'redt', dat wil zeggen een goed uitzicht geeft op noodzakelijke verbeteringen. Kunnen de problemen wel binnen de bestaande kaders worden opgelost? Zo niet, welke kaders en vooronderstellingen moeten dan losgelaten worden?

Het vraagt grote aandacht om de problemen en kansen goed te rubriceren, met elkaar in te schatten wat om een heroriëntatie, om nieuwe kaders vraagt.

- Koppeling tussen de bedreiging ‘lerarentekort’ en de kans ‘groei van behoefte aan gymnasiale opleiding’

Het lerarentekort moet worden opgelost. Het is nu al ernstig en dreigt nog te groeien. Juist de doelgroep leerlingen Klassieke Talen heeft behoefte aan vakkundige docenten die vanuit een grote kennis over de oudheid en de talen leerlingen kunnen enthousiasmeren en motiveren.

Er is nu een redelijke instroom bij de opleidingen voor zij-instromers. Maar die is niet voldoende voor de toekomst. Er klinkt een aanbeveling om mogelijkheden voor een tweedegraadslerarenopleiding te onderzoeken.

De gevoelde urgentie is groot, zowel bij de schoolleiders als bij de docenten. Het mag niet zo zijn dat leerlingen die zich geïnteresseerd tonen, niet adequaat bediend kunnen worden en dan alsnog afhaken.

Moeten er niet andere trajecten dan die tot nu toe aangeboden zijn, komen? Kunnen niet ‘heilige huisjes’ als bijvoorbeeld de tweetaligheid van de opleiding (Grieks en Latijn) worden afgebroken? Kunnen er (meer) opleidingsscholen voor Klassieke Talen worden ingesteld? Het idee van de tweedegraadsopleidingen kan nog eens aan de orde komen.

Dit thema moet vanwege de urgentie met een zeer open instelling worden besproken. Er is een brainstorm nodig die gericht is op oplossing of in elk geval inperking van het probleem. De VCN kan daarvoor het initiatief nemen en mogelijkerwijs samenwerking zoeken met schoolbesturen of VO-raad.

3.4 Vervolg

Er is een rijkdom aan gegevens uit deze bijeenkomsten gekomen. Niet eerder zijn allerlei aspecten van het onderwijs Klassieke Talen zo duidelijk en eerlijk op een rijtje gezet.

Er zijn aspecten genoemd die ook bij de experts aan de orde zijn gekomen:

- het probleem van de motivatie, o.a. in verband met de jeugdcultuur;
- de toetsing: de bevraging in het centraal examen;
- de talen en het vertalen en opbrengsten daarvan;
- de mogelijke bijdrage aan het ontwikkelen van een Europese identiteit, een Europees referentiekader; de waarden en het gezamenlijke verleden;
- de multiculturaliteit.

Om de sterkte-zwakke-analyse uit te buiten is het noodzakelijk om rond de strategische thema’s acties te bedenken en te plannen.

Een aantal kan nu al worden aangepakt, eventueel met grotere urgentie dan tot nu toe:

- het lerarentekort;
- beraadslagingen over project-/onderzoeksaanvragen en fondswerving;
- het verkennen van een discussie over de doelgroep van leerlingen: stemmen we de toekomst af op de ‘excellente’ leerlingen of op een bredere doelgroep, laten we zeggen de vwo-ers met belangstelling?;
- inzetten van een bredere discussie over de tekstbegripvragen in het centraal examen: komen ze tegemoet aan de wenselijke doelen van de vakken?;
- verkennen en stimuleren van een gestructureerd overleg tussen zelfstandige gymnasia en scholengemeenschappen over Klassieke Talen door bijvoorbeeld de VCN;

- verkennende gesprekken met docenten in scholen met veel allochtone leerlingen in het havo-vwo.

De vraag is hierbij: waar is/zijn de probleemeigenaren? Welke instantie(s) neemt/nemen de zorg op zich om strategieën uit te zetten? De VCN, de overheid of een UNIFIL van enkele instanties?

Het is van belang dat de instanties die zich met de toekomst van de Klassieke Talen bezighouden, daarover overleg plegen.



LET'S TALK!

colloquamur!

urbānitās

quaesō / amābō tē:
PLEASE

tibi grātiās agō:
THANK YOU

nihil est / libenter:
YOU'RE WELCOME

dī tē ament:
BLESS YOU

ignōscē mihi:
EXCUSE ME

4. Onderzoeken van de laatste tien jaar

Hieronder staan in chronologische orde citaten en samenvattingen van onderzoeken van de afgelopen tien jaren over het onderwijs Klassieke Talen. Deze geven achtergrond- en contextinformatie over zaken die in de interviews van externe deskundigen en de sterkte-zwakke-analyses genoemd zijn.

4.1 Verhoeven (1997): "Tekstbegrip in het onderwijs Klassieke Talen". Onderzoek naar schoolonderzoeken

In een promotieonderzoek heeft Verhoeven onderzoek gedaan naar schoolonderzoeken. Zijn onderzoeksvragen betreffen de mate waarin de wenselijke doelstellingen van Latijn en Grieks en de feitelijk nagestreefde doelstellingen in de onderwijspraktijk met elkaar in harmonie zijn. Als concreet aanknopingspunt en representatie van feitelijk nagestreefde doelen neemt hij schoolonderzoeken van beide vakken. Het onderzoek heeft betrekking op 61 schoolonderzoeken.

Bij het leren en onderwijzen van tekstbegrip onderscheidt hij tekstdimensies en doeldimensies. Tekstdimensies gelden op woord- en zinsniveau en op het niveau van een groter geheel: je kunt over één woord vragen stellen, over één zin (bijvoorbeeld de constructie of de betekenis ervan) of over een hele passage. Doeldimensies zijn vaardigheden die een vraag in een schoolonderzoek aanspreekt. Als je die met elkaar combineert en in wenselijke doelstellingen formuleert, zijn er drie te formuleren:

1. analyseren en expliceren van de macrostructurele aspecten van een tekst. Deze doeldimensie is geconcretiseerd in deelaspecten zoals het vaststellen en toelichten van de formele opbouw van een tekst en het vaststellen en toelichten van gegevens/kenmerken van auteur, publiek, situatieve context, algemeen cultuurhistorische achtergronden;
2. weergeven van de betekenis van (delen van) een tekst door middel van een samenvattende herformulering;
3. interpreteren en evalueren van (delen van) een tekst. Dat kan worden gevraagd over aspecten van vorm, inhoud en opbouw. Daarbij kan het ook gaan om de evaluatie in hoeverre de auteur vormaspecten inzet om de duiding van een zin te benadrukken.

In schoolonderzoeken van docenten bleek het overgrote deel van de vragen qua doeldimensie in de categorieën 'analyseren' en 'expliceren' te vallen, en qua tekstdimensie in de categorieën 'woorden/zin' en 'enkele zinnen'. 'Evalueren' kwam nauwelijks voor en de tekstdimensie 'grotere tekstgehelen' ook bijna niet. De vragen scoren "meer in categorieën die het traditionele tekstbegrip dan in de categorieën die tekstbegrip betreffen dat overeenkomst met de wenselijke doelstellingen: meer het analyseren, expliceren, op woord- en zinsniveau, of op het niveau van enkele zinnen dan het interpreteren, evalueren, analyseren en expliceren op het niveau van een tekst(passage) en het relateren aan de cultuurhistorische context." Verhoeven concludeert dat "er bij docenten van een zekere communis opinio wat tekstbegrip betreft sprake is." "Tekstbegrip lijkt voor de docenten uit het onderzoek vooral begrip van oppervlakte-informatie van een tekst zoals dat ook in een 'schoolse vertaling' wordt getoetst." Evenmin worden er in het onderzoek samenhangen geconstateerd

tussen tekstbegrip dat getoetst werd, en de variabelen als "auteur"; het had kunnen zijn dat bijvoorbeeld de ene auteur zich meer leent voor de wenselijke doelen dan een andere.

De conclusies zijn helder.

- Er is van een aanzienlijke discrepantie sprake tussen tekstbegrip dat in de wenselijke doelstellingen wordt beoogd, en het tekstbegrip dat docenten in de schoolonderzoeken toetsen.
- De docenten geven in interviews wel te kennen dat zij de wenselijke doelstellingen van de vakken onderschrijven, maar laten dat niet zien in de toetsingspraktijk.

Commentaar vanuit het perspectief van het vakdossier:

Het is interessant om te onderzoeken in hoeverre de centrale examens de wenselijke doelstellingen representeren. Indien daar eenzelfde discrepantie geconstateerd wordt, heeft dat gevolgen voor de schoolonderzoeken vanwege de voorafschaduwende werking van centrale examinering.

Tijdens de sterkte-zwakte-analyse had een groep docenten kritiek op de inhoud en het niveau van de vraagstellingen in het centraal examen: geen vraag over het thema, flauwe filologische vragen, geen vwo-niveau. Waarschijnlijk gaat het ook bij deze kritiek er om dat de wenselijke doelen te weinig zichtbaar zijn in de examens.

4.2 Inspectie van het Onderwijs (1998): "Schoolonderzoeken onderzocht IV"

In oktober 1998 is een rapport van de Inspectie van het Onderwijs uitgekomen over de schoolonderzoeken Latijn. De titel is: "Schoolonderzoek onderzocht IV. De evaluatie van het schoolonderzoek Latijnse taal- en letterkunde in het schooljaar 1997-1998." Het examenprogramma in die tijd was het WEKT-programma met de bekende drieslag "taal-, tekst- en cultuurreflectie". Het onderzoek is gehouden op 79 scholen voor vwo: 52 lycea, 15 categoriale gymnasia, 10 athenea met Latijn en 2 dag/avondscholen.

De centrale vraag voor de evaluatie luidde:

"Voldoet het schoolonderzoek van Latijn in het VWO aan redelijke eisen ten aanzien van de inhoud, de vorm, de omvang, de constructie, de normering en het niveau?"

Deze centrale vraag wordt in drie deelvragen uitgewerkt:

1. "Voldoen de schoolonderzoeken aan de eisen van het examenprogramma?"
2. Wordt bij de samenstelling, het afnemen en het beoordelen van de schoolonderzoeken voldoende zorgvuldigheid betracht?"
3. Zijn de schoolonderzoeken van een aanvaardbaar moeilijkheidsniveau, te vergelijken met het centraal schriftelijk examen?"

De eerste deelvraag is interessant op het punt of de scholen wel voldeden aan de toenmalige eis van 45 OCT-pagina's Latijn.

Het antwoord op die vraag is: "Nog geen 40 procent slaagt erin aan deze eis tegemoet te komen."

Voor deelvraag 2 luidt het antwoord voor bijna $\frac{3}{4}$ van de schoolonderzoeken ontkennend. Ruim de helft is onvoldoende in overeenstemming met de algemene doelstelling van het examenprogramma. "Vragen en opdrachten die betrekking hebben op de cultuurhistorische achtergronden, komen in beperkte mate voor, terwijl vragen over de doorwerking van Latijnse literatuur en cultuur nauwelijks gesteld worden."

“Overheersend zijn echter de vragen en opdrachten met een weinig uitdagend, reproductief karakter”.

“De (grote) verschillen in vorm en inhoud en in spreiding en omvang van de toetsen voor het schoolonderzoek maken dat de slaagkansen voor leerlingen sterk uiteenlopen.”

Een van die verschillen tussen de scholen betreft de mate waarin de proefvertaling van een Latijnse tekst (“nieuwe vertaling”) en de stof van het centraal examen in het cijfer van het schoolonderzoek meetellen: die verschillen onderling zijn erg groot.

Over deelvraag 3 die over de al of niet aanvaardbare moeilijkheidsgraad, te vergelijken met het examen gaat, meldt het rapport:

” Het schoolonderzoek biedt aan scholen de mogelijkheid om in de examinering eigen accenten te leggen. Dit mag er volgens de inspectie niet toe leiden dat de moeilijkheidsgraad van het schoolonderzoek substantieel afwijkt van die bij het centraal examen. Meer dan de helft van de schoolonderzoeken (60 procent) heeft een moeilijkheidsgraad die vergelijkbaar is met of hoger ligt dan die van het centraal examen. In deze schoolonderzoeken heeft de inspectie vaak uitstekende vragen en opdrachten aangetroffen. Daarentegen blijkt ruim 40 procent van de schoolonderzoeken gemakkelijker te zijn dan een “gemiddeld” centraal examen. Dit komt door een oppervlakkige toetsing van tekstbegrippen, door vragen die reproductie-antwoorden veronderstellen, door globale en eenvoudige vragen over achtergronden, door “losse” vragen over grammatica en door woordjesoverhoringen.”

Conclusie

“De inspectie constateert dan ook dat de verschillen in vorm, inhoud en omvang van de schoolonderzoeken zo groot zijn, dat onderlinge vergelijkbaarheid slechts beperkt mogelijk is en de slaagkansen van leerlingen in het perspectief van het centraal examen sterk uiteenlopen”

Tot zover de samenvatting en de conclusie van het rapport.

Commentaar vanuit het perspectief van het vakdossier:

Er blijkt op 40% van de 79 scholen bij de schoolonderzoeken Latijn van dat jaar 1997/1998 een groot verschil tussen het beoogde en het gerealiseerde curriculum: beoogd waren vragen op het niveau van het examen, vragen in overeenstemming met de doelen van het vak, lectuur van minimaal 45 OCT pagina's, maar er is op veel scholen hiervan veel niet gerealiseerd. En dit onderzoek betreft de situatie vóór de invoering van de tweede fase.

Geldt deze situatie van 8 jaar geleden in die scholen ook nú nog, in de tweede fase? Is het mogelijk dat de door de CEVO geconstateerde grote verschillen tussen de scholen en tussen de schoolexamens en het centraal examen in 2004 (zie hoofdstuk 1) ook hierdoor te verklaren zijn? Betekent dit op een of andere wijze dat het gymnasiumdiploma van de ene school van hogere waarde is dan dat van een andere school?

Het ligt voor de hand dat deze verschillen in bevraging invloed hebben op de resultaten voor het CE. Worden aan veel leerlingen bij het SE te lage eisen gesteld, om allerlei redenen (zie hoofdstuk 1) en zijn de CE-scores o.a. daardoor zo slecht? In elk geval is het door CEVO en CITO geconstateerde verschil in cijfers tussen SE en CE daardoor te verklaren.

Het is urgent om er onderzoek naar te doen of docenten opzettelijk afwijken van die eisen voor het SE of niet opzettelijk. In het laatste geval zou er iets aan gedaan kunnen worden: handreikingen, standaarden, eerste of tweede correctie of controle van scholen onderling, enz. Dit om de waarde van het gymnasiumdiploma te garanderen.

4.3 De Jong (2000): Onderzoeken over verschillen gymnasiasten en atheneïsten

Op aanvraag van de vereniging Vrienden van het Gymnasium heeft het SCO Kohnstamm Instituut een analyse gemaakt van de verschillen tussen gymnasiasten en atheneïsten in het Hoger Onderwijs (HO). Uitvoerder van het onderzoek was Dr. Uulkje de Jong. Ook atheneïsten met Latijn zijn meegenomen onder de definitie gymnasiasten. Zij heeft het onderzoek onder het cohort 1995/1996 gedaan en het cohort 1997/1998. Het onderzoek over het eerste cohort heeft zij gepubliceerd onder de titel: "Met twee benen in één kous? Verschil tussen leerlingen Gymnasium en Atheneum in voortraject en het Hoger Onderwijs na één jaar" (De Jong 1998), het onderzoek over het tweede en de vergelijking met het eerste onder de titel: "Het verschil mag er zijn. Een vergelijking tussen gymnasiasten en atheneïsten" (De Jong 2000).

De conclusies uit beide onderzoeken zijn helder (de Jong 2000):

1. Gymnasiasten kiezen vaker voor wo dan voor HBO. De meesten die voor HBO kiezen, stromen na één jaar op naar WO. De verschillen tussen 1995 en 1997 zijn wel iets kleiner geworden.
2. Gymnasiasten kiezen meer vervolgopleidingen in de sector Gezondheid en Taal en Cultuur. In het WO ook voor de sector Natuur, in het HBO meer voor onderwijs. Zij kiezen minder voor sectoren Economie en Techniek.
3. De studieresultaten van gymnasiasten in het WO zijn duidelijk beter dan die van atheneïsten. Zij behalen meer studiepunten en blijven vaker doorstuderen in de opleiding die zij hadden gekozen.

Vervolgens is nagegaan hoe dat komt.

- Er is tussen beide schooltypen geen verschil in het aandeel meisjes. Het aandeel allochtonen is op de gymnasia wel kleiner; het was wél gegroeid bij het tweede cohort.
- Er is in 1997 geen verschil in het gemiddelde inkomen van de ouders. Er is wel verschil in opleidingsniveau. Gymnasiasten hebben vaker ouders met universitaire opleiding. In 1995 was dat verschil in het gemiddelde inkomen er nog wel en de verschillen in opleidingsniveau waren groter. De Jong poneert de hypothese dat het ontstaan van Engelstalig vwo bijdraagt aan het veranderen van de populatie van het gymnasium. En dat zou kunnen betekenen dat "aan het eind van de vorige eeuw het gymnasium geen eliteschool meer is in de economische zin, maar wel nog in de zin van intellectuele elite."
- Gymnasiasten deden het beter in het basisonderwijs en dat heeft een hoger advies tot gevolg.
- Gymnasiasten doen het beduidend beter in het voortgezet onderwijs: "Zij doen in meer vakken eindexamen, halen een hoger gemiddeld examencijfer en blijven minder vaak zitten."
- Gymnasiasten hebben een ander soort motivatie dan atheneïsten. "Zij zijn meer intrinsiek en minder extrinsiek gemotiveerd dan de laatsten. Atheneumleerlingen hopen wat meer door het volgen van hoger onderwijs materiële rijkdom te vergaren en gymnasiasten iets meer geestelijke rijkdom."
- "Gymnasiasten twijfelen minder over het studeren als zodanig, maar meer over wat zij zullen gaan doen en bij welke instelling ze dat zullen doen."
- De houding ten opzichte van vervolgstudie verschilt niet veel. Gymnasiasten hebben een grotere ambitie om in de toekomst door te gaan in de wetenschap."

De Jong heeft ook nog kunnen constateren dat de gymnasiumopleiding zelf significant bijgedragen heeft aan de verschillen tussen atheneïsten en gymnasiasten. Die zijn niet ontstaan omdat gymnasiasten al in het basisonderwijs de betere leerlingen waren.
Tot zover de samenvatting en conclusies.

Commentaar vanuit het perspectief van het vakdossier:

De laatste constatering kan betekenen dat het leren van Klassieke Talen blijkbaar effect heeft. Hoe die verbanden liggen, is waard om onderzocht te worden.

Ten aanzien van het 'sterke' punt uit de sterkte-zwakte-analyses (de "betere" leerlingen) kan worden geconstateerd dat dit bevestigd wordt door deze onderzoeken.

Het kan dus betekenen dat de externe kans ('excellentie mag weer') deels al met het fenomeen gymnasiumdiploma gegrepen wordt. Alleen moet het diploma dan in de loop der jaren niet aan waarde inboeten.

Ook de overheid heeft belang bij de kwaliteitshandhaving: gymnasiasten doen het beter in het vervolg, het studierendement is groter dan dat van atheneïsten.

Saillant is dat de inhoud van het in § 4.2 beschreven inspectierapport grote verschillen laat zien tussen scholen bij de toetsing. Je zou je kunnen afvragen in hoeverre de constateringen van De Jongs onderzoek ook gelden voor leerlingen die hun examens Latijn/Grieks op scholen deden/doen waarvan de schoolexamens niet het beoogde curriculum representeren.

4.4 Tielens (2001): "Leerlingen aan het woord"

In 2001 heeft de SLO navraag gedaan naar de mate waarin de nieuwe examenprogramma's van de tweede fase bevielen: een inventarisatie van instemmingen, problemen, behoeften. Een van de groepen die bevraagd zijn, zijn de leerlingen. De toenmalige veldadviseur Klassieke Talen, Frans Tielens, heeft het verslag daarvan geschreven. Hier wordt een passage uit de samenvatting geciteerd:

"De vertaalvaardigheid geeft problemen. De leerlingen geven in meerderheid aan dat ze de vertaalopdracht moeilijk vinden en dat ze onvoldoende vertaalvaardigheid hebben om zelfstandig teksten te vertalen. Regelmatig wordt geklaagd dat de tijd ontbreekt om grammaticale kennis op peil te brengen. De hulp van de docent en de vertaalhulp in de tekstuittgaven zijn daardoor onmisbaar. Het gevolg is dat in de lessen veruit het grootste deel van de tijd besteed wordt aan het vertalen sec. Er blijft dikwijls weinig of geen tijd over voor achtergrondinformatie, reflectie, discussie, etc. Dit probleem doet zich niet overal voor en zeker niet overal in gelijke mate, maar toch wel zo vaak dat we van een ernstig probleem kunnen spreken.

Overigens geven veel leerlingen aan dat zij vertalen een zinvolle bezigheid vinden. Het verhoogt in hun beleving hun taalvaardigheid in het algemeen. Ze voelen zich beter in staat gedachten onder woorden te brengen en teksten te analyseren."

"Leerlingen zijn slecht geïnformeerd over het programma. Een enkeling zou dat wel anders willen. Maar het merendeel lijkt niet echt behoefte te hebben aan die informatie en laat het graag over aan de docent."

In een van de scholen kwamen de leerlingen met het volgende voorstel om de desinteresse en het gebrek aan motivatie aan te pakken:

"Werk in het examenprogramma met twee verplichte thema's, één in de vijfde en één in de zesde. Daarnaast zou dan een reeks modules kunnen worden aangeboden waaruit leerlingen een keuze kunnen maken. Zij kunnen dan het programma meer afstemmen op het eigen profiel en op persoonlijke interesse."

Aanbevelingen:

1. Geef een richtlijn aan scholen dat minimaal 3 contacturen in de tweede fase nodig zijn om het programma verantwoord uit te kunnen voeren.
2. Maak door omschrijvingen of voorbeelden duidelijk wat met praktische opdrachten wel en niet kan of moet.
3. Handhaaf in enigerlei vorm een vertaalopdracht in het examen; heroverweeg of die gekoppeld moet blijven aan de kernauteur voor het CE.
4. Geef richtlijnen voor de afstemming van Latijn/Grieks met KCV.
5. Zorg voor informatie over de examenprogramma's, gericht op leerlingen.

Commentaar vanuit het perspectief van het vakdossier:

Leerlingen zijn nu voor het eerst bij de evaluatie van het examenprogramma betrokken.

Zij worden serieus genomen en zij nemen de evaluatie ook serieus.

Duidelijk is dat het beoogde curriculum (wenselijke doelen) niet voldoende

geconcretiseerd wordt: het accent blijft teveel op taalverwerving en vertalen liggen.

Leerlingen voeren tijdgebrek aan als de reden om de inhoud van de teksten niet aan de orde te laten komen.

Zij spreken zich duidelijk uit voor het vertalen en de vertaalopdracht in het centraal examen, ondanks hun vrees daarvoor onvoldoende toegerust te zijn.

Leerlingen geven zelf hoe docenten met hun gebrek aan motivatie kunnen omgaan: geef ruimte voor eigen keuze!

4.5 Tielens (2002): "Toekomstperspectief van Klassieke Talen en KCV op HAVO en VWO"

In 2002 is er een grote enquête gehouden over de situatie in het onderwijs Klassieke Talen en KCV. Naar aanleiding van de eerste resultaten is er op 11 maart 2002 een grote veldadviseringsbijeenkomst gehouden in Amersfoort. 175 Docenten hebben zich beraden over een aantal thema's uit de enquête en enkele, andere onderwerpen uit het onderwijs Klassieke Talen en KCV. Frans Tielens heeft als veldadviseur het verslag geschreven. Hieronder worden kort de thema's weergegeven in zoverre relevant voor het thema van dit vakdossier; weggelaten worden zaken die al in nieuwe regelingen zijn opgenomen zoals bijvoorbeeld een soepeler omgang met de thematische benadering van het examenpensum. Er worden stukjes verslag, conclusies en aanbevelingen geciteerd. Deze zijn afkomstig van de veldadviseur.

NB: Bij punten die al vaker in discussie zijn geweest, beperken we ons hier tot de vermelding van de aanbevelingen.

Voor de goede orde: de tweede fase was al ingevoerd. De nieuwe examenprogramma's waren vier jaar het richtsnoer voor didactisch handelen en toetsing.

Herziening van examenprogramma nodig?

Aanbevelingen

- Heroverweeg het aantal te vertalen OCT pagina's in het SE. Het is in de gegeven situatie niet haalbaar.
- Heroverweeg het aantal te bestuderen vertaalde pagina's bij het SE en CE.

Verbetering vertaalvaardigheid

Conclusie

De ontwikkeling van de vertaalvaardigheid schiet tekort. Het is de vraag wat daaraan te doen is. Misschien is er winst te behalen in de verbetering van de vertaaldidactiek, maar niet iedereen verwacht daar het heil van. Wel is men er algemeen van overtuigd dat – meer dan nu het geval is – een doorgaande leerlijn voor vertaalvaardigheid nodig is. Volgens de meesten zal vermindering van het aantal te vertalen pagina's niet echt helpen.

Vooraf in dit verband klinkt de roep om meer contacturen.

Maar hoe het moet als dat niet lukt, blijft open.

Aanbevelingen

- Vertaalvaardigheid moet vanaf de onderbouw gericht ontwikkeld worden. Er is een doorlopende leerlijn nodig met het perspectief dat leerlingen dezelfde aanpakken leren hanteren vanaf de onderbouw.
- Zeker in de tweede fase moeten er contacturen bij om het leerproces van vertaalvaardigheid goed te conditioneren.

De keuze van examenteksten

Verslag

Als suggesties werden aan de VCKT de volgende punten gegeven:

- Kies geen lange lappen tekst, maar korte aansprekende stukken. Dit zou goed kunnen met lyriek.
- De syllabus voor Ovidius is een voorbeeld waar het pensum goed gelukt is.
- Voorbeelden van hoe het niet moet: Cicero (filosofie) en Caesar (lezersmanipulatie).
- Bij de keuze van het pensum moet rekening gehouden worden met het criterium dat de teksten en de vraagstelling/het thema de leerlingen moeten kunnen aanspreken.

Vertaalopdracht in het CE

Verslag

Het antwoord op de basisvraag: "Moet er meer hulp bij de opdracht in het CE gegeven worden?" roept verschillende antwoorden op.

In het huidige bestel met het gebrek aan uren lukt het – zo zegt men – niet meer om leerlingen de benodigde kennis en vaardigheden goed bij te brengen.

Over de vertaalopdracht zelf is de vraag aan de orde gesteld: is het gebruik van een woordenboek nog wel zinvol? In het voorafgaande traject hoeft het (bijna) niet te worden gebruikt vanwege de vele vertaalhulp en de woordenlijsten in de examenbundels. Kan het niet door een woordenlijst á la Vox vervangen worden? Met de grammatica erbij zijn kandidaten dan voldoende toegerust om de opgegeven tekst te vertalen. Een andere groep zou die beide als een basiskennis willen eisen en alleen afwijkingen en andere woorden die niet daarin voorkomen, willen laten opgeven. Als de examenbundels de vertaalhulp verminderen, moeten leerlingen natuurlijk goed getraind raken in een juist gebruik van het woordenboek en grammatica.

Aanbevelingen

Men kan zich richten op het bieden van meer vertaalhulp of op de ontwikkeling van vaardigheden in het gebruik van hulpmiddelen.

- Welke keuze ook gemaakt wordt, laat de keuze consequent worden toegepast.
- Maak aan de hand van een afgerond stuk van een examenbundel en een bijpassende examenopgave zichtbaar wat beide keuzes in de praktijk betekenen.

- Maak aan de hand van deze uitwerkingen een keuze en betrek de VCN bij die keuze.

De vertaalopdracht van het CE naar het SE

Delen uit het verslag

Een eventuele overheveling van het CE naar het SE vond een overgrote meerderheid geen goed voorstel.

Enkele overwegingen zijn:

- Vertalen is onze core-business.
- Je krijgt dat bij geen enkel ander vak. Het is een nuttige vaardigheid waar je precisie, scherpste en analyse leert. Daarom heeft het ook maatschappelijke relevantie.
- Laat je dat weg uit het CE, dan zakt het niveau steeds verder en verlies je een van de hoofddoelen en blijft alleen een soort tekstverklaring over.
- Je moet uitdaging niet schuwen. Leerlingen willen dat zelf ook. Als leerlingen het echt niet kunnen, moet je naar de 4de klas ook durven selecteren. Het is ook haalbaar, maar dan moet je de uitdaging aangaan, het niveau omhoog brengen zonder het hoofd in de schoot te leggen.
- Een vertaling alleen in SE leidt tot gesjoemel.
- Wel zou de weging van de vertaalopdracht in het CE opnieuw bezien kunnen worden.

Enkele overwegingen van de andere mening (van CE naar SE) zijn:

- Het vereiste niveau is niet meer haalbaar en daarmee verliest het vertalen zijn relevantie als centraal examenonderdeel.
- Je kunt leerlingen niet meer op het vereiste niveau brengen. Daarom moet je naar andere vormen van toetsing zoeken bijvoorbeeld vragen bij een ongelezen tekst of een ongelezen tekst met vertaling en hierbij vragen. Hierbij werd gewezen naar ervaringen in Denemarken.
- Een vertaalopdracht in het SE zal waarschijnlijk tot verschillen tussen scholen leiden, maar die zijn er toch al en moeten we maar accepteren.
- De calculerende leerling is niet bereid veel te investeren waar hij weinig succes kan verwachten. Zeker niet als hij via de andere onderdelen toch wel tot een voldoende kan komen.

Om de motivatie van leerlingen voor de vertaalopdracht in het SE te vergroten zou men kunnen denken aan het meetellen van een vertaalopdracht in het SE bij de overgang van 5 naar 6, zo suggereert men.

Conclusie

Vertaalopdracht moet in het CE blijven ondanks de onmiskenbare problemen.

Aanbevelingen

- De vertaalopdracht moet blijven als deel van het CE.
- Een vertaalopdracht alleen in het SE is ongewenst.
- Herbezinning op de weging van de vertaalopdracht in het CE is gewenst.

Het gymnasiumdiploma

Verslag

Aan de eis - Latijn en Grieks in de onderbouw - zitten haken en ogen. Het schijnt voor te komen dat scholen in de derde klas een cursusje Grieks geven om aan die eis te voldoen en vervolgens in de bovenbouw alleen Latijn op het programma hebben.

Er is de wens om met name aan Grieks in de onderbouw minimumeisen te stellen, bijvoorbeeld in de tabel. Maar dat is niet goed uitvoerbaar. Scholen hebben juist meer ruimte voor eigen beleid gekregen. Er is behoefte aan een minimumeis, maar tegelijk is die moeilijk te bepalen en te realiseren.

Anderzijds, een gymnasiumafdeling is goed voor de Public Relations van de school; ze moet daar ook iets voor over hebben.

Het gymnasiumdiploma heeft een civiele waarde, dan moet er ook een soort kwaliteitsgarantie voor dat diploma zijn. Nu is er een probleem met gelijkwaardigheid van het diploma, omdat de enige garantie van het eindexamen moet komen. Het zou helpen als de VCN een richtlijn geeft voor een minimumtabel.

Het is raadzaam om samen met de direct betrokken organisaties als VCN, BGV, VRZG naar een goede oplossing te zoeken.

Aanbevelingen

- Omschrijf helder de minimumeisen die aan het gymnasiumdiploma gesteld moeten worden.
- Het is aan te bevelen dat betrokken organisaties zoals VCN, VRZG, VO-raad en met elkaar in overleg treden over de formulering van die eisen.

Positie Grieks

Conclusie

Dat de positie van het Grieks door de kleine groepjes in de bovenbouw op een aantal scholen zorgelijk is, daarover is men het wel eens. Als reactie daarop worden veel adviezen gegeven voor acties die de positie van het Grieks kunnen versterken (bijvoorbeeld meer voorlichting, oudercursussen). Wat er moet gebeuren als die acties niet tot het gewenste resultaat leiden, komt niet echt ter sprake. Overheersende gedachte is dat scholen zelf zullen zoeken naar de manier waarop zij daarmee omgaan en dat scholen daarbij vooral geen belemmeringen opgeworpen moeten krijgen.

Aanbevelingen

- Om de positie van het Grieks te versterken is het aan te bevelen Grieks ongeveer tegelijk met Latijn te laten beginnen.
- Laat het aan de scholen over hoe zij problemen rond het Grieks aanpakken; belemmer scholen daarbij niet.

Belemmeringen op schoolniveau

Conclusie

Ook hier klinkt weer vooral de roep om meer contacturen.

Over de vormen van zelfstandig werken die op veel scholen in gebruik zijn, is men niet enthousiast.

Opvallend is de vraag naar contact met collega's binnen en buiten het vak, binnen en buiten de school, contact ook met de directie.

Een gevoelig punt is de selectie van leerlingen. Als je je wilt profileren met het niveau en de eisen die je stelt, moet je die eisen ook echt durven stellen en selecteren als dat nodig is. De vraag is of dat bij de zorg om het aantal leerlingen wel voldoende gebeurt.

Gymnasia en gymnasiale afdelingen

Conclusie

Bij de discussies blijkt regelmatig dat de verschillen tussen gymnasia aan de ene kant en de gymnasiale afdelingen aan de andere kant aanzienlijk zijn. Beide groepen scholen hebben hun eigen situaties, hun eigen problemen en hun eigen afwegingen.

De vraag rijst of het niet te overwegen is die verschillen te erkennen en bij beleidskeuzes recht te doen aan die verschillen.

Commentaar vanuit het perspectief van het vakdossier:

De sfeer is die van een beroepsgroep in nood. Men weet niet zeker of de uitbreiding van studielast wel zal helpen. Het lijkt dat de verbeteringen vooral van 'buiten' moeten komen. De problemen worden opgelost door voorstellen over het eisen van een minimumtabel die de kwaliteit van een gymnasiumdiploma garandeert, de leertijd (meer contacturen), de selectie van leerlingen (strenger), de didactiek (verbeteren en consistentie) en het examenprogramma (minder pagina's, beter bij leerlingen aansluiten, lagere weging van vertaalopdracht in het examen). Die hebben zeker allemaal hun waarde en er moet ook werk van gemaakt worden.

Als je de uitkomst van deze bijeenkomst zet naast de resultaten van het onderzoek van Verhoeven en de Inspectie, ontbreekt het aan zelfreflectie in hoeverre het didactisch handelen van de docenten zelf aan verbeteringen kan bijdragen.

Ook uit deze bijeenkomst komt - net als bij de sterkte-zwakte-analyse - naar voren dat classici zich in een delicate positie bevinden: als ze in de onderbouw selectief zijn, doen ze het niet goed in de ogen van de schoolleidingen ('want bijvoorbeeld te talig en grammaticaal'); als ze minder selectief zijn en er lage examencijfers komen, valt hen hetzelfde lot ten deel.

Met andere woorden er is een beraad nodig met schoolleidingen en andere instanties: wat willen zij: een programma dat op een selecte groep leerlingen gericht is of op een brede groep? Hoeveel formatieruimte hebben zij over voor het onderwijs Klassieke Talen? In hoeverre is dat met het huidige programma, urenaantal, enz. te bereiken? Zo niet, wat dan? In de veldadviseringsbijeenkomst met de schoolleiders vroegen de schoolleiders de classici om een motiverend, haalbaar doorlopend programma van onderbouw tot en met tweede fase waarbij zij leerlingen aan zich binden om de Klassieke Talen te blijven volgen tot en met het examen. Maar van welke condities in de school kunnen zij uitgaan: urenaantal, leerlingenaantal in een klas, wel of geen combinatieklassen?

Ten aanzien van het gymnasiumdiploma is duidelijk dat men op zoek naar is criteria waaraan het lesprogramma moet voldoen (minimum urenaantal Grieks in de onderbouw bijvoorbeeld), maar ook hier geldt dat men niet uit is op de criteria waaraan de gymnasiast zou moeten voldoen en hoe men dat zou kunnen stimuleren. Ten aanzien van de vertaalopdracht in het CE wordt in deze bijeenkomst van classici aan de waarde van het vertalen niet getwijfeld en ook niet aan de noodzaak om een vertaalopdracht in het CE te handhaven.

Er klinkt wel enig geluid over experimenten met andere manieren van toetsing zoals comprehensive reading, voorstellen die ook ooit in 1996 bij het eerste rapport van de vakontwikkelgroep zijn gedaan, maar toen door het veld afgekeurd zijn.

4.6 Goris en Boelens (2003): "Eindrapport van de enquête situatie onderwijs Klassieke talen en KCV"

In 2003 verscheen het "Eindrapport van de enquête situatie onderwijs Klassieke Talen en KCV in het schooljaar 2001/2002". De enquête is gehouden door de SLO (Bureau Veldadvisering) in samenwerking met de VCN. Het initiatief is ontstaan uit de prangende vraag: hoe staat het er nu eigenlijk voor in het onderwijs Klassieke Talen en KCV sinds de invoering van de tweede fase (1999/2000)? Er komen vele aspecten ter sprake; hier worden alleen die onderdelen opgenomen die in het kader van het vakdossier relevant zijn.

Van de 352 verstuurde enquêtes zijn er 226 (64%) ingevuld teruggekomen: 29 zelfstandige gymnasia, 60 scholengemeenschappen met een klassieke brugklas, 114 scholengemeenschappen met Klassieke Talen vanaf de tweede klas, 25 athenea met Latijn.

Tekort aan docenten

De leeftijdsopbouw van het huidige docentenkorps Klassieke Talen, laat zien dat binnen nu en tien jaar 29% van alle classici (waarschijnlijk) hun docentschap zal beëindigen. Tussen nu en 10 jaar zijn 160 nieuwe docenten nodig. Daarnaast worden 1279 uren (13%) per jaar onbevoegd gegeven, daarin zijn niet meegerekend de lessen die door DIO's en LIO's gegeven worden.

Samenstelling van sectie bevoegd - onbevoegd

In 108 scholen (47,7%) zijn er geen onbevoegde docenten, in 52,3% van de scholen geven er dus onbevoegde docenten les. Over hoeveel onbevoegde docenten Klassieke Talen hebben we het dan in scholen?

In 74 scholen (32,5%) is er één onbevoegde.

In 21 scholen (9,2%) zijn er twee onbevoegden.

De grootste aantallen onbevoegden vind je in de scholengemeenschappen.

De secties zijn daar qua verdeling bevoegd – onbevoegd aldus samengesteld:

- secties met één bevoegde docent: in slechts 40,6 % van deze hele groep (26 scholen) worden er geen lessen onbevoegd gegeven). Schaal: van 4 tot 30 onbevoegd gegeven lesuren.
- secties met twee bevoegde docenten: in 63,5% (54 scholen) worden er geen lessen onbevoegd gegeven. Schaal: van 2 tot 36 lesuren.

Er zijn ook scholen zonder bevoegde docenten; dat betreft alleen scholengemeenschappen.

Lessentabellen onderbouw

Er zijn weinig verschillen in lessentabel **onderbouw** vóór en na de tweede fase. Vandaar dat we hieronder alleen de situatie na de invoering van de tweede fase vermelden anno 2001/2002.

Latijn 1e klas

Aantal lesuren		
0	112	(50,2 %)
0,5	10	(4,5 %)
1	18	(8,1 %)
2	51	(22,9 %)
2,5	1	(0,4 %)
3	26	(11,7 %)
4	1	(0,4 %)

Constatering: bij 96 scholen (42,1%) staat Latijn op het rooster: tussen 1 en 3 lesuren. Dat gebeurt meer in zelfstandige gymnasia dan in scholengemeenschappen.

Latijn 2e klas

Aantal lesuren		
1	1	(0,4 %)
2	79	(35,4 %)
3	119	(53,4 %)
4	18	(8,1 %)
5	1	(0,4 %)

Constatering: bij 198 scholen (35,4 + 53,4 = 88,8%) is het aantal lessen Latijn 2 á 3 uur per week.

Latijn 3e klas

Aantal lessen		
0	10	(4,5 %)
2	12	(5,4 %)
3	157	(70,4 %)
4	37	(16,6 %)
5	1	(0,4 %)
6	1	(0,4 %)

Constatering: bij 194 scholen ($70,4 + 16,6 = 87\%$) staan 3 á 4 uur Latijn op het rooster.

Grieks 1e klas

Aantal lessen		
0	166	(83 %)
0,5	4	(2 %)
1	6	(3 %)
2	11	(5,5 %)
3	8	(4 %)
4	2	(1 %)

Constatering: 19 scholen ($5,5 + 4 = 9,5\%$) begint met Grieks in de eerste klas: 2 á 3 uur.

Het gebeurt meer in scholengemeenschappen met een klassieke brugklas dan in zelfstandige gymnasia.

Grieks 2e klas

Aantal lessen	Na 2e fase	
0	43	(21,5 %)
1	13	(6,5 %)
2	82	(41 %)
3	53	(26,5 %)
4	3	(1,5 %)

Constatering: in 135 scholen ($41 + 26,6 = 67,7\%$) staan 2 á 3 uur op het rooster.

Grieks 3e klas

Aantal lessen		
1	23	(11,6 %)
2	20	(10,1 %)
3	126	(63,3 %)
4	25	(12,6 %)

Constateringen:

- In 151 scholen ($63,3 + 12,6 = 75,9\%$) staan 3 á 4 uur op het rooster.
- Opvallend: in 23 (11,6%) scholen staat er 1 uur op het rooster.

Lessentabellen in de tweede fase

Onder lesuren worden de contacturen verstaan

Hier zijn de verschillen tussen de tabel vóór de invoering van de tweede fase en na de invoering ervan wel interessant en worden ze dus wel vermeld. Onder elke tabel wordt per leerjaar aangegeven of er verschillen zijn tussen zelfstandige gymnasia en scholengemeenschappen.

4e klas: Latijn

Aantal lesuren	Voor 2 ^e fase	Na 2 ^e fase
2	3 (1,4%)	67 (30,4 %)
3	23 (10,4 %)	130 (58 %)
4	108 (49 %)	13 (5,8 %)
5	85 (38,5 %)	0

De tabel laat een ongelooflijke terugval in uren zien.

De zelfstandige gymnasia hebben de meeste uren in klas 4.

5e klas: Latijn

Aantal lesuren	Voor 2 ^e fase	Na 2 ^e fase
2	1 (0,5 %)	33 (14,8 %)
3	9 (4,1 %)	167 (74,9 %)
4	28 (12,7 %)	6 (2,7 %)
5	146 (66,1 %)	0
6	36 (16,3 %)	0

De tabel laat een ongelooflijke terugval in uren zien.

Er zijn weinig verschillen tussen zelfstandige gymnasia en scholengemeenschappen

6e klas: Latijn

Aantal lesuren	Voor 2 ^e fase	Na 2 ^e fase
2	2 (0,9 %)	42 (18,8 %)
3	5 (0,5 %)	145 (65 %)
4	26 (11,8 %)	21 (9,4 %)
5	143 (64,7 %)	1 (0,4 %)
6	43 (19,5 %)	0

De tabel laat een ongelooflijke terugval in uren zien.

In iets meer zelfstandige gymnasia staan wat meer lesuren op het rooster.

4e klas: Grieks

Aantal lesuren	Voor 2 ^e fase	Na 2 ^e fase
2	0	44 (22,7 %)
3	14 (7,4 %)	124 (63,9 %)
4	90 (47,4%)	9 (4,6 %)
5	76 (40 %)	0
6	3 (1,6 %)	

De tabel laat een ongelooflijke terugval in uren zien.

Procentueel houden meer zelfstandige gymnasia dan scholengemeenschappen de vier uur in de vierde klas.

5e klas: Grieks

Aantal lesuren	Voor 2 ^e fase	Na 2 ^e fase
2	0	26 (13,4 %)
3	6 (3,2 %)	141 (72,7 %)
4	9 (10 %)	9 (4,6 %)
5	123 (64,7 %)	0
6	34 (17,9 %)	0

De tabel laat een ongelooflijke terugval in uren zien.

De zelfstandige gymnasia hebben evenveel uren als scholengemeenschappen (3 uur).

6e klas: Grieks

Aantal lesuren	Voor 2 ^e fase	Na 2 ^e fase
2	0	32 (16,5 %)
3	4 (2,1 %)	128 (66 %)
4	20 (10,5 %)	15 (7,7 %)
5	126 (66,3 %)	1 (0,5 %)
6	30 (15,8 %)	0

De tabel laat een ongelooflijke terugval in uren zien.

De situatie van zelfstandige gymnasia en scholengemeenschappen is nagenoeg identiek: 3 uur.

Constateringen

4e klas: Door de 2e fase zijn er grote veranderingen in de aantallen lesuren te zien in de vierde klas. De twee en drie lesuren per week zijn toegenomen en de vier lesuren per week zijn zo goed als verdwenen.

5e klas: In de vijfde klas is hetzelfde beeld te zien als in de vierde klas. Ook hier een enorme groei van de twee en drie lesuren per week.

Waar voor de tweede fase de scholen nog voor 66,1 % vijf lesuren per week aanboden aan de leerlingen, doet na de invoering van de Tweede Fase geen enkele school dat meer.

6e klas: In klas 6 is hetzelfde beeld terug te vinden als in klas 5. Ook hier bieden de meeste scholen na de invoering van de Tweede Fase drie lesuren per week aan, in plaats van de vijf lesuren die er werden aangeboden voor de invoering van de tweede fase.

Combinatieklassen in de tweede fase

Opvallend is dat na de invoering van de tweede fase er minder combinatieklassen gevormd zijn.

Keuze van leerlingen bij overgang 3e klas naar 4e klas 2001

Latijn

Schooltype	Hoeveel leerlingen stoppen na de derde klas?	Procentuele afname
Zelfstandige gymnasia	601	23,5 %
Scholengemeenschap met klassieke brugklas	739	43 %
Scholengemeenschap met Klassieke Talen vanaf de tweede klas	1256	43 %
Athenea met Latijn	333	67,8 %
Totaal	2929	38 %

Grieks

Schooltype	Hoeveel leerlingen stoppen na de derde klas?	Procentuele afname
Zelfstandige gymnasia	1533	63 %
Scholengemeenschap met klassieke brugklas	1199	76 %
Scholengemeenschap met Klassieke Talen vanaf de tweede klas	1940	74 %
Totaal	4672	71 %

(Noot van de auteur:

De tellingen blijken met name bij Grieks niet juist uitgevoerd te zijn. De afname leerlingen Grieks is dus minder groot dan hier aangegeven.)

Toerusting leermiddelen 2e fase op de vertaalopdracht CE

Vinden de responderende scholen dat deze boeken de leerlingen voldoende toerusten om de vertaalopdracht succesvol uit te kunnen voeren?

Helemaal niet goed	: 3	(1,4 %)
Onvoldoende	: 85	(39,4 %)
Voldoende	: 11	(55 %)
Prima	: 9	4,2 %)

De zelfstandige gymnasia scoren het hoogst in het oordeel "helemaal niet goed of onvoldoende (57,2 %)". Bij de scholengemeenschappen ligt dat beduidend lager.

Is het lesprogramma overladen?

Aan de scholen is gevraagd of zij het lesprogramma overladen vinden. De scholen antwoorden daarop als volgt:

Ja, het programma is overladen	: 172 scholen	(75,4 %)
Nee, het programma is niet overladen	: 48 scholen	(21,1 %)
Geen antwoord	: 8 scholen	(3,5 %)

Er is hier geen verschil tussen zelfstandige gymnasia en scholengemeenschappen.

De top tien van gegeven redenen voor de overladenheid van het lesprogramma Latijn en Grieks

Redenen voor de overladenheid	Frequenties en percentages
1. Te weinig contacturen	154 scholen (77,4 %)
2. Aantal pagina's OCT en vertaalde teksten te hoog	104 scholen (52 %)
3. Teksten te moeilijk	53 scholen (26,8 %)
4. Lesuren in de onderbouw te gering	50 scholen (25,1 %)
5. Leergangen onderbouw bereiden onvoldoende voor	44 scholen (22 %)
6. Motivatie en inzet van de leerlingen in de tweede fase zijn gering	42 scholen (21,2 %)
7. Capaciteiten van de leerlingen schieten te kort	25 scholen (12,6 %)
8. Didactische kwaliteit van de boeken is onvoldoende	23 scholen (11,5 %)
9. Te weinig contact- en z-uren in de tweede fase	17 scholen (8,5 %)
10. Te weinig z-uren in de tweede fase	7 scholen (3,5 %)

De motivatie en inzet van de leerlingen in de tweede fase zijn terug te vinden op plaats zes. Op 42 scholen (21,2 %) worden de motivatie en inzet van de eigen leerlingen gezien als een oorzaak van de overladenheid van het lesprogramma. Zo staat deze inzet nog boven het aspect dat de capaciteiten van de leerlingen te kort zouden schieten (plaats zeven).

Opvallend is dat van de zelfstandige gymnasia slechts 55,2% 'te weinig contacturen' kiest, terwijl dat bij de scholengemeenschappen beduidend hoger ligt. De hogere percentages van scholen die de inzet en motivatie van leerlingen als een oorzaak zien, vinden we bij het zelfstandig gymnasium en het atheneum met Latijn. Op de scholengemeenschappen met Klassieke Talen vanaf de tweede klas ligt dit percentage aanzienlijk lager.

Complexiteit teksten en zelfstandig vertalen bij Latijn

Het oordeel over de grammaticale complexiteit van het zelfstandig vertalen bij het vak Latijn geeft het volgende totaal beeld te zien.

Het zelfstandig vertalen is te complex voor:

1. Alle leerlingen : 9 scholen (4,1 %)
2. $\frac{3}{4}$ van de leerlingen : 48 scholen (22 %)
3. $\frac{1}{2}$ van de leerlingen : 100 scholen (45,9 %)
4. $\frac{1}{4}$ van de leerlingen : 56 scholen (25,7 %)
5. is niet te complex : 5 scholen (2,3 %)

De meerderheid van de scholen (72 %) geeft aan dat het zelfstandig vertalen van teksten voor de helft of meer van de leerlingen grammaticaal te complex is. Maar vijf scholen geven aan dat de teksten niet te complex zijn.

De verschillen tussen de schooltypen zijn ook bij deze vraag niet groot.

Complexiteit teksten en zelfstandig vertalen bij Grieks

Het oordeel over de grammaticale complexiteit van het zelfstandig vertalen bij het vak Grieks geeft het volgende totaalbeeld te zien.

Het zelfstandig vertalen is te complex voor:

1. Alle leerlingen : 14 scholen (7,6 %)
2. $\frac{3}{4}$ van de leerlingen : 44 scholen (23,8 %)
3. $\frac{1}{2}$ van de leerlingen : 74 scholen (40 %)
4. $\frac{1}{4}$ van de leerlingen : 41 scholen (22,2 %)
5. is niet te complex : 12 scholen (6,5 %)

De meerderheid van de scholen (71,4 %) geeft aan dat het zelfstandig vertalen van teksten voor de helft of meer van de leerlingen grammaticaal te complex is.

Constatering

De percentages bij de teksten voor Latijn en voor Grieks ontlopen elkaar hierbij nauwelijks.

Dat is opvallend: de cursus Grieks start op veel scholen (zelfstandige gymnasia en scholengemeenschappen met klassieke brugklas) in de tweede klas of derde klas, meestal een jaar later dan de cursus Latijn.

Uitvoeren vertaalopdrachten tijdens de tweede fase bij het vak Latijn

Het oordeel van de docenten over de hoeveelheid leerlingen die bij het vak Latijn de opdrachten (huiswerk) maakt, geeft het volgende totaal beeld te zien.

De opdrachten worden uitgevoerd door:

1. Alle leerlingen : 17 scholen (7,9 %)
2. $\frac{3}{4}$ van de leerlingen : 74 scholen (34,3 %)
3. $\frac{1}{2}$ van de leerlingen : 56 scholen (25,9 %)
4. $\frac{1}{4}$ van de leerlingen : 56 scholen (25,9 %)
5. geen enkele leerling : 13 scholen (6 %)

Van de vaksecties zegt 42,2 % (7,9 + 34,3) dat alle leerlingen of $\frac{3}{4}$ van de leerlingen de vertaalopdrachten uitvoeren. Dus 57,8 % zegt dat de helft tot geen enkele van de leerlingen de vertaalopdrachten uitvoert. De meeste scholen (34,3%) schatten dat $\frac{3}{4}$ van alle leerlingen de opdrachten uitvoeren.

Vanwege de grote verschillen tussen de schooltypen nemen we hier de tabel en de constatering over.

Aantal leerlingen	Zelfstandig gymnasium	Scholengemeen schap met klassieke brugklas	Scholengemeen schap met Klassieke Talen vanaf de tweede klas	Athenea met Latijn
alle leerlingen	-	5 (8,9 %)	10 (9 %)	2 (11,1 %)
$\frac{3}{4}$ van leerlingen	5 (17,2 %)	19 (32,8 %)	43 (38,7 %)	7 (38,9 %)
$\frac{1}{2}$ van leerlingen	8 (27,6 %)	15 (25,9 %)	29 (26,1 %)	4 (22,2 %)
$\frac{1}{4}$ van leerlingen	15 (51,7 %)	14 (24,1 %)	23 (20,7 %)	4 (22,2 %)
Geen enkele leerling	1 (3,4 %)	5 (8,6 %)	6 (5,4 %)	1 (5,6 %)
Totaal	29 (100 %)	58 (100 %)	111 (100 %)	18 (100 %)

We zien dat bij de zelfstandige gymnasia geen enkele school aangeeft dat alle leerlingen de opdrachten voor Latijn maken. Bij de andere schooltypen liggen de antwoorden tussen de 8% en 11%. Daarbij zien we dat 51,7% van de zelfstandige gymnasia aangeven dat $\frac{1}{4}$ van de leerlingen de opdrachten voor Latijn maakt. Bij de overige schooltypen zijn de hoogste percentages te vinden bij het maken van de opdrachten door $\frac{3}{4}$ van de leerlingen.

Als je de categorieën "1/2 van de leerlingen", "1/4 van de leerlingen", "geen enkele leerling" per schooltype bij elkaar optelt, dan kom je bij de zelfstandige gymnasia uit op 81,7 %, bij de scholengemeenschappen met klassieke brugklas op 58,6%, bij de scholengemeenschappen met Klassieke Talen vanaf de tweede klas op 52,2% en bij de athenea op 50%.

Hieruit blijkt dus dat volgens de docenten de leerlingen op de zelfstandige gymnasia het minst hun opdrachten uitvoeren.

Uitvoeren vertaalopdrachten tijdens de tweede fase bij het vak Grieks

Het oordeel van de docenten over de hoeveelheid leerlingen die bij het vak Grieks de opdrachten maakt geeft het volgende totaalbeeld te zien.

De opdrachten worden uitgevoerd door:

6. Alle leerlingen : 29 scholen (15,6 %)
7. $\frac{3}{4}$ van de leerlingen : 55 scholen (29,6 %)
8. $\frac{1}{2}$ van de leerlingen : 48 scholen (25,8 %)
9. $\frac{1}{4}$ van de leerlingen : 46 scholen (24,7 %)
10. geen enkele leerling : 8 scholen (4,3 %)

De resultaten per schooltype staan weergegeven in de tabel.

Aantal leerlingen	Zelfstandig gymnasium	Scholengemeen- schap met klassieke brugklas	Scholengemeen- schap met Klassieke Talen vanaf de tweede klas
alle leerlingen		9 (16,7 %)	20 (19,4 %)
$\frac{3}{4}$ van leerlingen	7 (24,1 %)	13 (24,1 %)	35 (34 %)
$\frac{1}{2}$ van leerlingen	9 (31 %)	14 (25,9 %)	25 (24,3 %)
$\frac{1}{4}$ van leerlingen	13 (44,8 %)	16 (29,6 %)	17 (16,5 %)
Geen enkele leerling	-	2 (3,7 %)	6 (5,8 %)
Totaal	29 (100 %)	54 (100 %)	103 (100 %)

De resultaten van de verschillende schooltypen ontlopen elkaar niet veel. Alleen heeft het zelfstandig gymnasium een opvallende score bij $\frac{1}{4}$ van de leerlingen, namelijk 44,8%. In vergelijking met de andere schooltypen is dit hoog te noemen. De overige percentages liggen nagenoeg gelijk, alleen zien we ook hier dat geen zelfstandig gymnasium aangeeft dat alle leerlingen de opdrachten voor Grieks uitvoeren. Op de beide scholengemeenschappen ligt dit percentage tussen de 16% en 19%.

De meeste scholengemeenschappen met Klassieke Talen vanaf de tweede klas geven aan dat $\frac{3}{4}$ van de leerlingen hun opdrachten bij het vak Grieks uitvoeren (34%).

De meeste scholengemeenschappen met een klassieke brugklas (16 van 54) en de meeste zelfstandige gymnasia (13 van de 29) kiezen voor de mening dat $\frac{1}{4}$ van de leerlingen de opdrachten maakt.

Als je het vanuit het niet uitvoeren van de vertaalopdrachten bekijkt en je de categorieën "1/2 van leerlingen", "1/4 van de leerlingen" en "geen enkele leerling" optelt, dan kom je uit op 75,8% van de zelfstandige gymnasia, op 59,2 van de scholengemeenschappen met klassieke brugklas en op 46,6 van de scholengemeenschappen met Klassieke Talen vanaf de tweede klas.

Aandacht voor de inhoud van de teksten

In de enquête is aandacht besteed aan de mening van sommige classici die zeggen dat er in de tweede fase weinig gelegenheid is om aandacht aan de inhoud van de teksten te besteden vanwege tijdgebrek.

Wordt deze mening gedeeld door de responderende vaksecties?

Ja :163 scholen (73,1 %)

Nee : 60 scholen (26,9 %)

Verreweg de meeste classici zijn dus van mening dat er in de tweede fase weinig gelegenheid is om aandacht aan de inhoud van de teksten te besteden.

Er zijn nauwelijks verschillen tussen de verschillende schooltypen.

Commentaar vanuit het perspectief van het vakdossier:

1. *Er moet serieus aan de situatie van het lerarentekort gewerkt worden. De verschillen tussen scholen bij examens kunnen ontstaan door het tekort aan bevoegde docenten.*
2. *Er is een te groot verschil tussen het beoogd curriculum (bijvoorbeeld ingaan op de inhoud van teksten) en het geïmplementeerde curriculum: dat wat de leerling en de docent (willen) doen of kunnen doen in de gegeven omstandigheden (bijvoorbeeld vanwege het aantal contacturen). De vraag is dus of deze discrepantie om heroriëntaties vraagt ten aanzien van het examenprogramma (bijvoorbeeld andere teksten) of om een heroriëntatie in de onderwijsomstandigheden (bijvoorbeeld meer lessen, met name voor Grieks in de 4e klas, strengere selectie).*
3. *De verschillen in de inzet van de leerling tussen zelfstandige gymnasia en scholengemeenschappen zijn zorgwekkend; er moet nagedacht worden over intrinsiek of extrinsiek motiverende interventies. De kwaliteit van het gymnasiumdiploma is aan het geding.*
4. *De lessentabellen in de onderbouw zijn onveranderd gebleven. De terugval in examenresultaten is dus o.a. te verklaren uit de dramatische vermindering van lessen in de tweede fase. Zal de uitbreiding naar 600 studielasturen soelaas bieden?*

4.7 Belangengroepering Gymnasiale Vorming (2003): "Gymnasiumafdelingen anno 2002"

Onder de naam: "Gymnasiumafdelingen anno 2002. Verslag van een enquête door de Belangengroepering Gymnasiale Vorming" is in 2002 een publicatie verschenen die gebaseerd is op een enquête van de Belangengroepering Gymnasiale Vorming, een onderdeel van de Algemene Onderwijsbond.

De enquête is gestuurd naar 287 scholengemeenschappen; de respons is 185. Het gaat de belangengroepering "om het bieden van een landelijk beeld en trends die daarin te herkennen zijn". Hieronder worden alleen de gegevens vermeld die binnen het kader van het vakdossier relevant zijn.

Groeiende belangstelling

"Op 53% van de scholen wordt de bezetting van de gymnasiumafdeling in de afgelopen jaren stabiel genoemd; bijna 30% spreekt van een stijging van het leerlingenaantal en de overige scholen zien een daling.

Over de toekomstperspectieven zegt 57% optimistisch te zijn; 18% uit zich bezorgd over de kansen van voortbestaan en de overige 25% drukt zich neutraal uit.

De invloed van de tweede fase op de keuze van Klassieke Talen is wisselend geweest: op 54% van de scholen is die stabiel gebleven in vergelijking met voorafgaande jaren; op 22% is er een daling bij 24% een stijging van het aantal leerlingen.

Er is vooral groei van leerlingenaantal in de onderbouw te constateren."

Start van het gymnasium

Er is een groei van gymnasiumbrugklassen in scholengemeenschappen. En er is een groei van scholen die in brugklas met Latijn of Grieks of met Latijn én Grieks starten, dus niet eerst met een jaar of half jaar oriëntatie op de antieke cultuur.

Selectie van leerlingen

Er is ook gevraagd naar de toelating tot de gymnasiumopleiding: welke factoren spelen mee?

Determinanten	Scholengemeenschappen met Latijn in brugklas	Scholengemeenschappen met Latijn vanaf 2 ^e leerjaar
Eindtoets basisonderwijs	70%	17%
Advies basisonderwijs	70%	13%
Cijfers brugklas	39%	100%
Keuze/wens ouders en/of leerling	9%	22%
Advies docenten	3%	35%

Conclusie: de determinatie voor het gymnasium lijkt een zorgvuldig proces.

Hoe groot zijn de groepen die in de brugklas starten met het gymnasium?

Aantal leerlingen 1 ^e gymnasium	Percentage scholen met deze aantallen
Tussen 1 en 30	51%
Tussen 31 en 60	39%
> 60	10%

Groeiende belangstelling

Beweging	Percentage scholen
Stabiel	54%
Dalend	17%
Stijgend	29%

Constatering: over belangstelling voor het gymnasium hebben de meeste scholen niet te klagen.

De doorloop van de keuze

Bij de overgang van de 3e naar de 4e klas vindt er bij ongeveer 30% van scholen een uitstroom plaats van 10% of minder, bij ongeveer 30% een uitstroom tussen 10% en 20%, bij 40% een hoger percentage dan 20%.

Het volgende patroon tekent zich af:

“De meeste leerlingen die met Latijn beginnen, gaan minstens twee jaar door met Klassieke Talen.

1. Op scholen die in de eerste klas met Latijn beginnen, zijn dit er nog wat meer dan op scholen die dat in de 2e klas doen.
2. Min of meer onafhankelijk van dat laatste vindt de meeste uitstroom plaats bij de overgang van de 3e naar de 4e klas.
3. Bij de bevordering van 4 naar 5 houden verreweg de meeste leerlingen een klassieke taal in hun pakket.”

Omvang van de examengroep met één klassieke taal

Aantallen leerlingen	Aantal scholen
Niet ingevuld	24
1 – 5	23
6 – 10	50
11 – 20	59
21 – 30	35
31 – 40	3
> 40	1

“Uit dit overzicht blijkt dat er heel wat scholengemeenschappen zijn die jaarlijks maar enkele leerlingen voor Latijn of Grieks in de hoogste leerjaren tellen. Dat scholen jaar in jaar uit bereid blijven ook die kleine groepen op het eindexamen in de Klassieke Talen voor te bereiden en hun het begeerde gymnasiumdiploma uit te reiken, geeft aan hoeveel waarde er aan deze opleiding gehecht wordt.”

Hoe groot is het aandeel examenkandidaten Latijn/Grieks van scholengemeenschappen?

Bij het examen 2003 Latijn en Grieks was het totale aantal examenkandidaten 7196 waarvan 3128 van zelfstandige gymnasia afkomstig waren.

Er is een gelijkmatige verdeling over de profielen.

Moment van profielkeuze

57% van de scholen laat aan het einde van de 3e klas het profiel kiezen, 43% aan het einde van de 4e klas.

Voorlichting werving profilering

“De scholen organiseren activiteiten die bedoeld zijn om leerlingen en hun ouders te stimuleren om binnen de school te kiezen voor het gymnasium, en hanteren middelen om – vooral naar buiten toe – de aandacht te vestigen op het bestaan van de afdeling of stroom”.

Perspectief

- 56% van de scholen karakteriseren het perspectief van de gymnasiale afdeling in termen van hoopvol, kansrijk, optimistisch,
- 18% in sombere of bezorgde termen;
- 26% geeft een neutraal antwoord.

De redenen voor bezorgdheid zijn:

1. Het al acute en dreigende tekort aan bevoegde en gekwalificeerde docenten. Daarbij wordt benadrukt dat een gymnasiumafdeling het vooral moet hebben van enthousiaste en inspirerende docenten voor de Klassieke Talen omdat leerlingen hun keuze van deze vakken en het volhouden van de inspanningen daarvoor laten afhangen van de persoon die voor de klas staat.
2. Een enkeling beklagt zich over de dalende motivatie en inzet van leerlingen en het gemak waarmee zij overstappen van gymnasium naar atheneum. Ook de afnemende taalvaardigheid van de leerlingen stelt de docenten Klassieke Talen voor extra problemen bij het aanbrengen van de onmisbare basiskennis.
3. De terugloop van het aantal leerlingen in de gymnasiumafdeling is een punt van zorg op een aantal scholen; die zorg concentreert zich dan op de bovenbouw waar de aantallen soms erg klein worden en daarmee erg kostbaar voor de school. Ook wordt getwijfeld aan de kansen voor het Grieks dat eerder in de gevarenzone komt.
4. Bedreigingen:
Voor sommige scholen geldt dat het aanbod van gymnasiumopleidingen (categoraal en in scholengemeenschappen) in de directe omgeving tot een grote concurrentie leidt en de spoeling te dun maakt.
De bedreiging kan ook komen van een tweetalig vwo. Van 100 scholen is tweederde (65%) van mening dat er geen sprake is van concurrentie, omdat deze nieuwe variant een andere groep leerlingen (“de meest praktisch ingestelden”) aanspreekt en juist een soort aanvulling vormt die de school aantrekkelijk maakt voor leerlingen die wel wat extra’s aankunnen en willen. Ook wordt wel gesteld dat het gymnasium een zo goede en gevestigde naam heeft dat het enige concurrentie wel aan kan.

De 35% (wel sprake van concurrentie) meent juist dat het tweetalige vwo op dezelfde doelgroep mikt (de gemotiveerde en getalenteerde leerling) en dat de aantrekkingskracht van deze moderne variant ten koste gaat van de gymnasiumafdeling. Het in stand houden van beide naast elkaar zal volgens hen ook moeilijk worden door de versnippering van de toch al kleine aantallen en de daarvoor ontbrekende formatiegelden.

Een enkele school biedt tweetalig gymnasium aan, waardoor de alternatieven anders komen te liggen.

Commentaar vanuit het perspectief van het vakdossier:

1. Scholen stellen duidelijk dat de positie van het Grieks in de tweede fase precair is.
2. Er zijn twijfels over de toekomst: de betaalbaarheid (investering in de onderbouw met twee talen, kleine groepen met één taal in de tweede fase, enz.), de opkomst van tweetalig onderwijs.
3. Veel scholen maken de leertijd voor Klassieke Talen langer: ze beginnen al in de eerste klas. Zal dat ook de vertaalvaardigheid vergroten?
4. De selectieprocedure vóór de eerste klas en de tweede klas Klassieke Talen lijkt zorgvuldig, maar is toch niet voorspellend genoeg als je de examenresultaten en de zorgen van de docenten erbij betreft: de geringe taalvaardigheid, teruglopende motivatie. Mogelijkerwijs wordt de motivatie van de leerlingen te weinig gestimuleerd.
5. Er zijn veel scholen die pas in de vierde klas de profielkeuze laten plaatsvinden. Dat zou voor Klassieke Talen met een vorm van certificerende afsluiting kunnen samenvallen.
6. De groeiende belangstelling voor gymnasiale afdelingen moet een sociologische duiding krijgen. Deze kan zicht bieden op de wereld en het milieu die de leerlingen de school inbrengen: het zijn niet dezelfde leerlingen als classici gewend zijn. Heeft dat gevolgen voor het leerplan, de tekstkeuze en de aanpak?
7. De zorg over het lerarentekort krijgt een betekenis: goede, terzake deskundige docenten zijn de bindende, motiverende factor voor het (voort)bestaan van gymnasiale afdelingen. Een groot tekort is desastreus.

Vooral punt 1 en 2, de precaire positie van Grieks en de twijfels over de toekomst, vragen om de nodige aandacht.

4.8 Weenink (2005): "Upper Middle-Class Resources of Power in the Education Arena. Dutch Elite Schools in an Age of Globalisation"

Don Weenink heeft een promotieonderzoek gedaan naar de relatie tussen de (hogere) middenklassen en verschillende vormen van vwo: zelfstandige gymnasia, tweetalig vwo (tt vwo) en reguliere vwo-afdelingen van scholengemeenschappen. Hij analyseert hoe de machtsbronnen van de middenklassen worden ingezet in het onderwijsveld. Dit onderzoek kan voor het vakdossier opleveren dat motivatieproblemen in de zelfstandige gymnasia deels ontstaan doordat andere kinderen met een andere achtergrond de school inkomen.

In het schooljaar 2002/2003 volgden circa 5000 leerlingen tweetalig vwo (tt vwo) op 45 scholen. Daarnaast zaten dat in dat jaar 23.000 leerlingen op de zelfstandige gymnasia zaten en 220.000 leerlingen op vo-afdelingen van scholengemeenschappen. In procenten: van het totale aantal 2% op tweetalig vwo, 9% op zelfstandige gymnasia, 89% op scholengemeenschappen. Het onderzoek is gebaseerd op enquêtes onder 819 ouders en 1539 leerlingen; 13 scholen met tweetalig vwo en reguliere vwo-afdelingen en 11 gymnasia (waaronder drie gymnasiale afdelingen van

scholengemeenschappen) zijn betrokken geweest. En er zijn 70 interviews uitgevoerd met ouders, schoolleiders, ambtenaren en docenten.

Hieronder staat een aantal bevindingen:

1. Het gymnasium dankt haar huidige sterke concurrentiepositie aan het onderwijsbeleid.
2. De afgeschermdde positie van gymnasia biedt de hogere middenklassen een ontsnapping aan de grote scholen die vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw door opgelegde fusies ontstonden.
3. In de beginjaren negentig komt het tweetalig onderwijs op, eerst in de scholen die al een International Baccalaureate (IB) aanboden. Dit diploma vonden ouders met internationale mobiliteit én ouders die deze niet hadden, interessant voor hun kinderen. Ouders willen via het onderwijs hun kinderen de beste kansen op toekomstig geluk bieden. En die zagen zij in zo'n diploma meer aanwezig dan in een regulier diploma. Vervolgens wordt om goed te concurreren met andere scholen het tweetalig onderwijs ingevoerd. "Bedreigde scholen zagen tweetalig onderwijs als een uitgelezen (soms laatste) kans om de teloorgang van de vwo-afdeling af te wenden".
4. De oorzaak van de groeiende interesse van ouders voor tweetalig onderwijs is een houding van kosmopolitanisme. Dat huidige kosmopolitanisme verschilt van dat van vroeger (van families met eigendom van mondiale bedrijven, academici/universitaire onderzoekers). Nu is het meer verbonden met multinationale bedrijven. Weenink heeft bij hen *kosmopolitische machtsbronnen* geconstateerd: frequent Engels spreken, lezen en schrijven, naar het buitenland gaan voor hun werk, buitenlandse vrienden thuis ontvangen, bij hen op bezoek gaan, langer dan een jaar wonen in het buitenland.
5. Als *gevestigde machtsbronnen* definieert Weenink naast materieel bezit (huizen, aandelen, enz.) "bezit van culturele en sociale aard: het aanleren van 'goede' manieren, maar dan wel op zo'n manier dat ze ongedwongen worden toegepast, het leren beleven van de hoogst gewaardeerde kunstuitingen, het aanleren van zelfvertrouwen om zich in de hoogste kringen te bewegen, het leren van de benodigde zelfdiscipline om zich bezig te houden met zaken die geen praktisch nut lijken te hebben (zoals leren bespelen van een muziekinstrument of het vertalen van een Griekse tekst) en de toegang tot netwerken die van belang zijn voor het verwerven van hoge posities later (o.a. lidmaatschap studentencorps)".
6. Hoe meer gevestigde machtsbronnen ouders bezaten, hoe groter de kans dat kinderen het zelfstandige gymnasium in plaats van andere typen vwo volgden. Ouders hadden zelf deel gehad aan die machtsbronnen. Bezit van kosmopolitische machtsbronnen verkleint de kans dat kinderen naar het gymnasium gaan. "De nieuwe kosmopolitische route is relatief meer toegankelijk voor de sociale klasse lager dan de hogere middenklasse." Slechts 50% van de ouders beschikt over de kosmopolitische machtsbronnen. Deze ouders zien tweetalig vwo als een sociale route die meer kansen op het bereiken van de hogere middenklassenposities biedt. Deze groep ouders telt ook het grootste aandeel sociale stijgers.
7. Bij de kosmopolieten onderscheidt Weenink twee groepen: de toegewijden en de instrumentelen. De eersten doordringen hun kinderen van het idee dat hun toekomst niet per se in Nederland ligt; zij vinden confrontatie met andere culturen belangrijk; en hun beeld is: "een wereld zonder grenzen". Vaak hebben ze zelf al in het buitenland gewoond. De instrumentelen leggen de nadruk op "de praktische voordelen van de verwerving van kosmopolitische competenties waaronder zij voornamelijk de beheersing van Engels op een hoog niveau verstaan."
8. Weenink heeft verder drie andere categorieën onderscheiden op grond van hun dominante machtsbron: ondernemers met het bezit van hun (bedrijfs)kapitaal, de

managers met hun positie in een organisatie en de professionals met hun monopolie op schaarse kennis. *Weenink heeft vastgesteld dat kinderen van ondernemers een tweemaal grotere kans hebben om op het gymnasium terecht te komen dan die van professionals of managers.* “In plaats van de sociale reproductie lijkt hier de logica van de culturele compensatie aan het werk. Ondernemerskinderen zoeken mogelijk compensatie voor het relatief lagere onderwijsniveau van hun ouders.” De ondernemers nemen deel aan gevestigde hogere vormen van kunst. Bovendien hanteren zij een scherpe sociale indeling: een cultureel rijke middenklasse waartoe zij zelf behoren en die zeker welgesteld genoemd kan worden, en een economisch rijke middenklasse die zij laakbaar achten. Want zij leren hun kinderen niet de waarde van geld kennen. Dat leidt tot gebrek aan zelfdiscipline en die is nou net hard nodig als je manager of professional bent. Want hun werk is slechts in beperkte mate extern controleerbaar.

9. Weenink heeft vervolgens de afwegingen bij de schoolkeuze na de basisschool nagegaan bij de ouders; dat betrof 60 overgangen. Het gaat steeds om een afweging: of tweetalig vwo of gymnasium. Voor tweetalig vwo wordt gekozen als ouders naast het verwerven van de kosmopolitische machtsbronnen met de begaafdheid van hun kind rekening houden. Voor het gymnasium kiezen zij meer omwille van de klassenhomogeniteit dan om de culturele of klassieke vorming. Ook speelt het karakter van het kind mee: bedeesde, jonge, verlegen kinderen kunnen beter naar het gymnasium. “Voor 50% van de ouders speelt ook de angst voor kinderen uit lagere sociale klassen mee: waar zij hun kinderen opvoeden in zelfdiscipline die begint met lichamelijke controle, zien zij bij de kinderen uit de andere milieus: “wildheid, onrust en het gebrek aan lichaamscontrole.”
10. Bij de interviews met kinderen hoorde Weenink vaak dat “de mate van exclusiviteit van de school een reden was om te kiezen voor het gymnasium.” Leerlingen kiezen - zo hoorde Weenink vaak - juist tweetalig vwo om die exclusiviteit te vermijden.
11. Als het om het verwerven van machtsbronnen gaat, constateerde Weenink dat leerlingen van tweetalig vwo in vergelijking met die van gymnasium en reguliere vwo-leerlingen vaker buitenlandse tijdschriften en kranten lezen. Hun idee is ook om eerder in het buitenland een studie te gaan doen. Gymnasiasten willen vaker lid worden van een studentencorps en bespelen vaker een muziekinstrument dan de andere leerlingen. Het is echter onduidelijk hoe het gymnasium zelf daaraan bijdraagt. Ouders blijken zelf vaker lid te zijn van het studentencorps.
12. “Het bestaan van tweetalig vwo naast gymnasia dwingt de hogere middenklasse-gezinnen kleur te bekennen: inzetten op de verwerving van kosmopolitische machtsbronnen of gevestigde machtsbronnen. ‘Er zijn ontwikkelingen aan te wijzen dat kosmopolitische machtsbronnen aan belang zullen winnen: vervlechting van de wereldeconomie en de Europese integratie; de internationalisering van het Nederlandse hoger onderwijs. “Verwerving en bezit van kosmopolitische bronnen wordt aldus als een middel van distinctie, een indicator van kwaliteit.” Het belang van tweetalig vwo groeit dus. “Ik denk echter niet dat ouders massaal van het gymnasium naar het tweetalig onderwijs zullen overstappen; de voordelen van de sociale homogeniteit en de aansluiting met de gevestigde machtsbronnen zijn daarvoor te groot. Ik vermoed dat de ouders uit de hogere middenklasse gymnasia onder druk zullen zetten hun curriculum te internationaliseren. De bijbehorende ideologische argumenten zijn snel gevonden: ‘kosmopolitanisme’ is van oorsprong Grieks en het Engels is doorspekt met Latijn.”
13. Weenink acht het mogelijk dat er een afgebakend selectief geïnternationaliseerd hoger onderwijs ontstaat en dat het tweetalig vwo en het toekomstige

geïnternationaliseerde gymnasium de meest gemotiveerde leerlingen voorbereiden op eersterangs universitaire opleidingen. “Dat betekent dat het belang van het aankweken van zelfdiscipline en competitiviteit een grotere rol zullen gaan spelen in het schoolse leven op gymnasia en de tweetalige scholen.” “De reguliere vwo-afdelingen zullen in dit scenario in toenemende mate te maken krijgen met minder gemotiveerde leerlingen die zich zullen gaan richten op de minder selectieve studies die het kosmopolitische en excellente aura ontberen.”

Commentaar vanuit het perspectief van het vakdossier:

Het scenario dat Weenink schetst, is bijna vervreemdend als je dat zet naast de problemen die er nú bij Klassieke Talen in zelfstandige gymnasia zijn. Maar misschien is daar juist ook een (de) wereld (van de leerlingen) te winnen: een combinatie van gevestigde en kosmopolitische machtsbronnen met een tweetalig gymnasium, leatuurkeuzen die meer bij die kosmopolitische machtsbronnen aansluiten, een pedagogisch-didactische aanpak die juist die zelfdiscipline en competitiviteit prikkelt. Het betekent dat de scholen de herkomst en de ambities van de leerlingen serieus nemen en bij curriculumkeuzen ermee rekening houden: bijvoorbeeld opdrachten die de leerlingen via (onderwerpen in) de antieke teksten in contact brengen met jongeren in andere, Europese landen, een (inter)nationale uitwisseling/kenniskringen/netwerken op inhoudelijk gebied. Dat kan een nieuwe kans voor Klassieke Talen betekenen. Dit geldt natuurlijk ook voor de leerlingen in de gymnasiale afdelingen.

4.9 Van der Weiden (2005): "The Problem of Popularity"

Het paper “The Problem of Popularity” van M. van der Weiden behandelt de populariteit van de gymnasiumopleiding en het probleem van het lerarentekort. Alleen voor het laatste wordt het hier ter sprake gebracht. Hij gebruikt cijfers van de Vereniging Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU).

Het aantal eerstejaars Griekse en Latijnse Taal en Cultuur (GLTC) van 1988 – 2003 geeft het volgende beeld:

Jaar	Nr. eerstejaars
1988	50
1989	50
1990	46
1991	51
1992	47
1993	58
1994	62
1995	70
1996	75
1997	71
1998	70
1999	65
2000	74
2001	73
2002	54
2003	57

De VSNU heeft de gemiddelde slagingspercentages per faculteit kunnen vaststellen: voor de propedeuse 60%, voor de doctoraalfase 65%. Deze heeft Van der Weiden vervolgens op de aantallen eerstejaars die hierboven staan, toegepast. Dat geeft het volgende beeld:

jaar	eerstejaars	Geschat aantal dat de propedeuse heeft gehaald (60% van kolom 2)	Geschat aantal dat de doctoraalfase heeft gehaald (65% van kolom 3)
1988	50	30	20
1989	50	30	20
1990	46	28	18
1991	51	31	20
1992	47	28	18
1993	58	35	23
1994	62	37	24
1995	70	42	27
1996	75	45	29
1997	71	43	28
1998	70	42	27
1999	65	39	25
2000	74	44	29
2001	73	44	29
2002	54	32	21
2003	57	34	22

Overigens zegt hij dat mogelijkwerwijs de schatting te optimistisch is. Immers, de studenten hebben vaak grote problemen om het juiste taalniveau te bereiken. Bovendien gaan niet alle doctoraal afgestudeerden de lerarenopleiding doen. Hij legt de relatie met de SLO-cijfers (Goris, Boelens 2003) over het acute en dreigende tekort (160 docenten in de aanstaande jaren, 1279 onbevoegd gegeven lessen) en stelt vast dat de geschatte aantallen niet de nood zullen lenigen. En daar komt nog bij – zo stelt hij vast – dat de studielast in het voortgezet onderwijs voor Klassieke Talen vanaf 2007 verhoogd wordt van 480 naar 600 klokuren.

Hij stelt drie mogelijke oplossingen voor:

1. Het vergroten van de potentiële groep van nieuwe leraren door meer studenten aan te trekken en deze ook met succes de studie te laten doorlopen.
2. Het vergroten van de werklast van de bevoegde docenten: de bevoegde docenten Klassieke Talen die een andere taak binnen school hebben, gaan lesgeven. Uit het SLO-onderzoek blijkt dat die groep tamelijk groot is.
3. Het organiseren van studieprogramma's voor onbevoegde docenten om hen bevoegd te laten worden. De groep die al een academische opleiding en een onderwijsbevoegdheid in een ander vak heeft, doet dan een (verkorte?) studie van Grieks en Latijn, de groep die de universitaire studie Klassieke Talen heeft gedaan, krijgt een didactische training. De Nederlandse regering subsidieert dergelijke programma's; de eerste groep kan al terecht op de Radboud Universiteit in Nijmegen (driejarige opleiding), aldus Van der Weiden.

Een andere optie is om een eenjarig programma voor de onbevoegde groep te maken die al lesgeeft in Grieks en Latijn. In die cursus kunnen zij hun kennis van Grieks en Latijn die zij tijdens de hun eigen gymnasiumtijd verworven, ophalen. Hun kennis moet op zo'n niveau worden gebracht dat ze in de lagere klassen Grieks en Latijn kunnen geven. Als voorwaarde voor de toelating kan ook hierbij gesteld worden dat

zij een academische opleiding gehad hebben. Voltooiing van de cursus levert een certificaat voor tweedegraadsopleiding op.

Commentaar vanuit het perspectief van het vakdossier:

De situatie van het lerarentekort is nijpend, wordt nijpender. Het tekort heeft een slechte invloed op de kwaliteit van het onderwijs Klassieke Talen. Het voorstel om een dergelijke tweedegraadsopleiding te starten is waard onderzocht te worden, misschien wel bij herhaling. Het tweedegraadscertificaat kan een opstap naar een eerstegraadsopleiding zijn.

Je zou op dit voorstel van een tweedegraadsopleiding kunnen variëren door de certificaten per taal te laten halen, dus apart voor Latijn en apart voor Grieks. Dit zou evenzeer kunnen gelden voor de eerstegraadsopleiding van zij-instromers en eventueel ook voor de reguliere voltijdsdagopleiding. Alleen is voor dat laatste dan weer een wijziging in officiële regelingen nodig. Dat kan te lang duren.



nihil mali



vide audi dic

© 2003 Arisna Altera by Ginny Lindzey.

5. Mogelijke bijdragen aan oplossingen van de problemen

Er zijn in de bijeenkomsten met de sterkte-zwakke-analyses en in de interviews met externe deskundigen externe kansen genoemd zoals de hernieuwde waardering van excellentie, de aandacht voor Europa en de Europese identiteit, de behoefte aan een zich profilerende student die zich afvraagt wat hij voor zijn vervolgonderwijs aan Klassieke Talen heeft. In dit hoofdstuk wordt over enkele van de kansen informatie gegeven waarmee het onderwijs Klassieke Talen zijn voordeel zou kunnen doen. Daarnaast wordt de situatie van onderwijs Klassieke Talen in een aantal Europese landen uitgelegd in zoverre die voor de situatie in Nederland een perspectief van een oplossing kan bieden. België, Denemarken, Duitsland, Engeland, Frankrijk, Spanje en Italië zijn de landen waarvoor meer informatie is ingewonnen.

Bovendien wordt hieronder de inhoud van het boek van Martha Nussbaum "Cultivating Humanity" kort aangestipt. Zij geeft mooie voorbeelden hoe de antieke cultuur en haar teksten prima als één van de invalshoeken naast de Aziatische, Afrikaanse en Arabische kunnen dienen om leerlingen en studenten een ruimer denkkader en een ruimer besef van waarden bij te brengen.

5.1 Oehlen (1989): "Rapport Deelkwalificaties Klassieke Talen"

In het kader van een Beleidsnotitie "Modulering in het voortgezet onderwijs" (1989) heeft Wim Oehlen een exercitie gedaan voor het onderwijs Klassieke Talen. In die beleidsnotitie ligt de nadruk op een benadering van het schoolvak vanuit de vraag naar waarde ervan voor vervolgoopleidingen: in welke zin rust het de leerlingen toe voor een volgende stap, een vervolgstudie? Oehlen gaat na tot welke kwalificaties het onderwijs Klassieke Talen kan leiden. Hij heeft onderzocht welke eindtermen van het examenprogramma voor welke vervolgstudies in het wetenschappelijk onderwijs ondersteunend zijn. Hij heeft de eindtermen in drie clusters kunnen verdelen die min of meer bij verschillende sectoren in het wo aansluiten.

Korthedshalve worden in dit verband alleen de deelkwalificaties genoemd die zijn exercitie heeft opgeleverd. Dit als exemplum van het denken over een differentiatie in de afsluiting van het onderwijs Klassieke Talen.

A. Een basiskwalificatie

"De leerling is in staat (.....) om een Latijnse/Griekse tekst van eenvoudig taalniveau (Latijn: eenvoudige passages van Caesar, Nepos, Catullus of Ovidius; Grieks: eenvoudige passages van Lucianus of Xenophon) met een woordenboek en annotaties zelfstandig te vertalen en vragen met betrekking tot taal- en tekstbegrip en cultuurhistorische achtergronden (binnen een vastgesteld kader) te beantwoorden."

B. Deelkwalificatie 1: 'Cultuurhistorische teksten'

De basiskwalificatie is de toegangseis voor deze deelkwalificatie.

"De leerling kan vorm en inhoud toelichten en verklaren van in het Grieks en/of Latijn geschreven teksten die cultuurhistorisch interessant zijn. (...) Hij kan de verbanden aangeven tussen die teksten en de cultuurhistorische situatie waarin zij zijn ontstaan als ook tussen die teksten en cultuuruitingen aller tijden."

C. Deelkwalificatie 2: 'Literaire teksten'

De basiskwalificatie is de toegangseis voor deze deelkwalificatie.

“De leerling kan vorm en inhoud toelichten en verklaren van in het Grieks en/of Latijn geschreven teksten die kenmerkend zijn voor verschillende genres in de klassieke literatuur waarbij het accent ligt op hun literaire waarde.”

Oehlen deed de suggestie dat in scholen waar men pilots met modulering zou starten, de modulering van de basiskwalificatie aangepakt werd en dat in samenwerking met de VCN. Helaas is het daarvan niet meer gekomen nadat de beleidsnotitie in de lade van het ministerie is verdwenen.

Waarom relevant voor de huidige situatie?

In deze exercitie is er voor het eerst sprake van een differentiatie in de afsluiting van het onderwijs Klassieke Talen. Er is rekening gehouden met motivatie en interesse van leerlingen. Bovendien is hier voor het eerst ter sprake gebracht welke inhoudelijke opbrengst de eindtermen van Klassieke Talen in het vo voor het vervolgonderwijs kunnen hebben. Mogelijk zijn de hierboven genoemde niet meer de afsluitingen die het meest adequaat zijn.

Misschien biedt differentiatie in de afsluitingen kansen om de motivatie van veel leerlingen in de tweede fase te stimuleren.

5.2 Nussbaum (2000 6e druk): "Cultivating Humanity"

Prof. Martha C. Nussbaum heeft in 1999 een waardevol boek gepubliceerd met de titel "Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education." Zij maakte zich zorgen om de wijze waarop men zich in gemeenschappen, inclusief de universiteiten, eerder 'exclusief' dan 'inclusief' gedraagt: dat men eerder mensen met 'andere' achtergronden uitsluit dan zich juist voor dat 'anders' zijn interesseert. Zij vindt dat niet passen bij goed burgerschap.

Zij ziet in de oudheid de start van de opvoeding tot goed burgerschap. Zij zegt onomwonden: "We are drawing on Socrates' concept of "the examined life", on Aristotle's notions of reflective citizenship and above all on Greek and Roman Stoic notions of an education that is "liberal" in that it liberates the mind from the bondage of habit and custom, producing people who can function with sensitivity and alertness as citizens of the whole world. This is what Seneca means by the cultivation of humanity."

Zij stelt drie vermogens vast die voor 'the cultivation of humanity' essentieel zijn:

1. het vermogen tot kritisch onderzoek van zichzelf en zijn tradities;
2. het vermogen om zichzelf niet eenvoudigweg te zien als burgers van een of andere lokale regio of groep, maar ook (en vooral) als menselijke wezens met banden van herkenning/ waardering en zorg;
3. het vermogen van een narratieve verbeeldingskracht: kun je je verplaatsen in een ander, in zijn verhaal en in zijn emoties en wensen? Het gaat erom de betekenissen in andermans verhalen te kunnen ontcijferen via de verbeeldingskracht.

Via een hoofdstuk over zelfonderzoek á la Socrates komt zij bij de uitleg van de narratieve verbeeldingskracht en vervolgens bij de omschrijving van 'burgers van de wereld' waarvoor zij menig antiek schrijver citeert. Voor de ontwikkeling van die wereldburger acht zij 'cross-cultural education' wezenlijk.

Opvallend daarbij is dat zij veelal waarden (bijvoorbeeld schaamte) of gewoonten (bijvoorbeeld chauvinisme) centraal stelt en die vanuit het antieke waardensysteem en een of meer niet-westerse culturen (Aziatische inclusief Arabische en Afrikaanse of

Afrikaans-Amerikaanse) belicht, via teksten waarvoor die verbeeldingskracht aangesproken moet worden. In het boek geeft zij voorbeelden van een dergelijke aanpak bij Vrouwenstudies (bijvoorbeeld de uitsluiting van vrouwen), bij seksualiteit en bij religie.

In het slothoofdstuk met de titel "The "New" Liberal Education" zet zij de twee visies op onderwijs tegenover elkaar: "Like Seneca, we live in a culture divided between two conceptions of a liberal education. The older one, dominant in Seneca's Rome, is the idea of an education that is *liberalis*, "fitted for freedom", in the sense that is aimed at freeborn gentlemen of the propertied classes. (...) The "new" idea, favored by Seneca, interprets the word *liberalis* differently. An education is truly "fitted for freedom" only if it is such as to *produce* free citizens, citizens who are free not because of wealth or birth, but because they can call their minds their own. (...) They have ownership of their own thought and speech and this imparts to them a dignity that is far beyond the outer dignity of class and rank."

De door haar beschreven onderwijsprojecten die op universiteiten plaatsvonden en waaraan veel studenten deelnamen, dragen bij aan de verwerving van die houding. En - vindt zij - de ontwikkeling van een dergelijk wereldburgerschap past goed bij de globaliserende wereld.

Nussbaum geeft aan dat de waarde van de 'cross-cultural approach' zowel voor het individu (vorming) als voor samenleving groot is: open staan voor het onderzoek naar jezelf en de anderen, je (laten) verrassen door het gezamenlijke en het bindende.

Waarom misschien relevant voor het onderwijs Klassieke Talen?

Een van de wenselijke doelen van het onderwijs Klassieke Talen is juist die confrontatie tussen het eigen en het vreemde. Bij de lectuur in de klas blijft dit doel veelal impliciet, vaak ook omdat de waarden waarom het in die tekst nu precies gaat, ook impliciet zijn en docenten deze er niet uithalen. Nussbaum reikt aan de hand van antieke tekstcitaten en die van andere culturen veel waarden aan. Zij expliciteert wat bij lectuur in de klas vaak impliciet blijft.

Bovendien schept zij ook een kader waarbinnen antieke teksten nuttig zijn: de ontwikkeling van wereldburgerschap. Zo bekeken, biedt onderwijs Klassieke Talen dan echt iets specifiek, iets wat de gymnasiasten inhoudelijk en qua competenties onderscheidt van atheneumleerlingen.

Het is de moeite waard om dat concept 'wereldburgerschap' te vergelijken met de denkwijze en houding van de "toegewijde kosmopolitisch denkende" ouders (Weenink 2005) van wie de kinderen naar gymnasia gaan.

5.3 Eurydice (2002): "Key Competencies"

Europese instanties als de Raad voor Europa en de Europese Commissie investeren al lange tijd in vergelijking van het onderwijs van de verschillende Europese landen en afstemming ervan op ambities van 'Europa' in de wereld. Eurydice is het informatienetwerk over het onderwijs in Europa. Op haar website verscheen in 2002 een publicatie met de titel "Key Competencies. A developing concept in general compulsory education." Daarin worden de sleutelcompetenties genoemd voor het welzijn en een succesvolle loopbaan van Europese burgers en voor het stimuleren van de maatschappelijk-culturele en economische ontwikkeling van Europa waarin kennis en dienstverlening een essentiële rol spelen. Als sleutelcompetenties worden o.a. genoemd: geletterdheid (met name leesvaardigheid), sociale of interpersoonlijke competenties en competenties in buitenlandse talen.

Over de geletterdheid staat vermeld: “The IALS report (OECD 2000) also notes the strong association between a country’s literacy skills and its economic performance: the larger the proportion of adults with high prose literacy skills (the knowledge and skills to understand and use information from texts), the higher the gross domestic product.”

Sociale of interpersoonlijke competenties worden als uiterst belangrijk beschouwd voor de individuele economische en sociale integratie. Daarvan maakt ook bewustzijn van en respect voor andere culturen en tradities deel uit. Die competenties dragen ook bij tot burgerschap op allerlei niveaus, ook op Europees niveau.

Een derde is de competentie in buitenlandse talen: “ .. has long been recognised as an indispensable economic and social resource within a culturally and linguistically diverse Europe and beyond. but also includes openness to different cultures and respect for others and their competence and their achievements. Learning other languages promotes an extended sense of identity, making people feel part of more than a linguistic and cultural community.”

Waarom relevant voor het onderwijs Klassieke Talen in Nederland?

De competenties sluiten prima aan bij de (wenselijke) doelen van het onderwijs Klassieke Talen; het werkt mee aan de verwerving ervan. Bovendien zijn Latijn en Grieks in alle Europese talen en in de wetenschappelijke terminologie herkenbaar aanwezig. In de onderwijspraktijk zelf komen die aspecten van de culturele en taalkundige meerwaarde niet pregnant, niet gearticuleerd en niet waarneembaar genoeg naar voren. Als dat wel zou gebeuren, zou dat voor leerlingen een effect op hun motivatie kunnen hebben.

De vraag is hoe docenten die aspecten waarneembaarder kunnen maken. Er is tegenwoordig de mogelijkheid van de internationale uitwisseling via internet of door bezoeken aan scholen via Europees platform. Leerlingen kunnen uitwisselen over bijvoorbeeld waarden in antieke teksten en tradities die in ieders eigen land rondom bepaalde waarden bestaan. De toetsvorm waarin dat kan gebeuren, is bijvoorbeeld onderzoekjes in de onderbouw, praktische opdrachten of profielwerkstukken in de tweede fase.

5.4 Onderwijsraad (2004): “Onderwijs en Europa: Europees burgerschap”

In het kader van het Nederlands voorzitterschap van de Europese Unie in 2004 heeft de Onderwijsraad een rapport geschreven over de bijdrage van het onderwijs aan het Europees burgerschap van de jongeren. Zij definieert een “Europa-competentie die betrekking heeft op het vermogen individueel verantwoordelijk te kunnen functioneren in het publieke domein van Europa en als burger in Europa te participeren.” Onderwijs bevordert in zijn algemeenheid het Europees burgerschap en de ontwikkeling van de Europese identiteit - althans Europa is in de kerndoelen van het basisonderwijs en voortgezet onderwijs en de eindtermen van de tweede fase opgenomen en de internationale uitwisseling in het voortgezet onderwijs is redelijk groot.

De raad beveelt aan om de ontwikkeling van de Europa-competentie te stimuleren. Dat kan door geld te besteden aan projecten en programma’s waarin die Europese dimensie duidelijk verwerkt is. De ontwikkeling moet wel samen met scholen gebeuren.

Zij suggereert verder dat er ook nagedacht kan worden over een wijze van certificering van de Europa-competentie.

Zij beveelt ook aan om bij de concretisering van de Europa-dimensie de communicatiemiddelen in te zetten. “De gerichte inzet ervan kan hetzij zelfstandig als een vorm van ‘virtuele ontmoeting’ beschouwd worden hetzij als een voorbereidende etappe in een reëel uitwisselingstraject.”

Waarom misschien relevant voor het onderwijs Klassieke Talen?

In de veldadvisingen en door de experts is nogal eens gewezen op een externe kans van het onderwijs Klassieke Talen: de mogelijke bijdrage aan de kennismaking met de Europese identiteit. In de antieke literatuur en antieke instituties zitten veel waarden verweven die als wezenlijk beschouwd worden voor ‘Europa’. In het onderwijs komt deze Europese dimensie niet of te weinig expliciet ter sprake; de leerlingen hoeven er weinig of niets mee te doen.

Het is van belang dat dit explicieter aan de orde komt. Het legitimeert mede het onderwijs in de klassieken. Het is nuttig om te kijken of in nationaal verband via de VCN en VRZG of in Europees verband bijvoorbeeld via Euroclassica of een CIRCE-project/-kenniskring ideeën te ontwikkelen zijn voor projecten of curriculumelementen waarin de Europese dimensie expliciet verwerkt is en leerlingen hun Europa-competentie kunnen ontwikkelen. Dat kan helpen om de motivatie van leerlingen voor de klassieken en de vakeigen vaardigheden (zoals vertalen) te stimuleren.

5.5 CITO (2005): “Schipper, mag ik overvaren? Over de toelating tot WO”

Er is in 2004 een expertmeeting gehouden onder deze naam. De aanleiding is geweest dat “het maatschappelijk effect van het hoger onderwijs zorgwekkend geacht wordt, mede omdat men van mening is dat het onvoldoende aan de verwachting voldoet om de drijvende kracht te zijn achter de Nederlandse kenniseconomie.” In de publicatie wordt geciteerd uit de notitie van OCW: “Ruim baan voor talent” en een deel van dat citaat is: “... en de klachten over het universitaire klimaat in Nederland (anti-intellectualisme, bureaucratie, ongeïnteresseerde studenten) worden steeds luider. Versterken van het hoger onderwijs en de functie daarvan voor de kennissamenleving zijn noodzakelijke stappen om in Europa niet achterop te raken en het momentum terug te winnen. Essentieel voor het bevorderen van excellentie en het verbeteren van de participatie is de toelating tot het hoger onderwijs. Die heeft twee aspecten: selectie door de student (zelfselectie) en selectie door de universiteiten en hogescholen.” Alom wordt erkend dat selectie noodzakelijk is. Maar moet die vóór of na de poort? En als die vóór de poort moet, welke informatie heeft dan voldoende voorspellende waarde voor het succes van een aspirant-student: examencijfers, toelatingstoetsen, een portfolio?

Grofweg zijn er twee scenario’s mogelijk:

1. De opleiding kiest de student (waar mag ik heen?).
2. De student kiest de opleiding (waar wil ik heen?).

Bij scenario 1 moet de hoger onderwijsinstelling dus instrumenten voor selectie kiezen. Examenresultaten zullen waarschijnlijk een hoofdrol spelen, al zullen de cijfers niet sec als het enige richtsnoer gebruikt worden. Dat kan zich ook uitbreiden tot de prestaties tijdens het onderwijsleerproces: werkstukken, onderzoeken, extra-inzet als bijvoorbeeld vrijwilliger.

Bij scenario 2 is de aspirant-student actief om zichzelf te selecteren voor een opleiding. Hij doet tijdens zijn voortgezet onderwijs mee aan activiteiten in de opleidingen (bijvoorbeeld juniorcolleges), in kenniskringen rond een verwant onderwerp, enz.

Waarom relevant voor het onderwijs Klassieke Talen?

Onderzoeken tonen aan dat studenten die een gymnasiumdiploma hebben behaald, een meer intrinsieke motivatie ontwikkeld hebben, minder van opleiding switchen, het beter doen in de vervolgopleidingen dan atheneumleerlingen. Mochten die scenario's werkelijkheid worden, dan is het voor beide van belang dat leerlingen naast het bewijs dát zij Klassieke Talen gedaan hebben, een bewijs krijgen hóe zij dat gedaan hebben. Voor het eerste scenario kan dat bij de toelating gebruikt worden als een onderstreping van de kandidatuur van de leerling voor die bepaalde opleiding, bij het tweede krijgt hij van zijn school al of niet een bewijs mee dat hij zijn leeractiviteiten (toetsen en werkstukken als praktische opdrachten) op een 'gymnasiastwaardige' wijze heeft verricht.

5.6 Mogelijk relevante aspecten van het onderwijs Klassieke Talen in enkele West-Europese landen

De informatie over het onderwijs Klassieke Talen in Europa is voor dit vakdossier beperkt gebleven tot België, Denemarken, Duitsland, Engeland, Frankrijk, Italië, Spanje en Zweden. Welke aspecten in het onderwijs aldaar kunnen bijdragen aan het oplossen van de problemen in Nederland? In bijlage 1 staat een matrix met vergelijkingen tussen de landen op een aantal aspecten die voor het dossier van belang zijn.

Bij de bestudering blijkt dat de condities in die landen verschillen van die in Nederland. Het wezenlijke verschil zit in de sturing van de scholen door de overheid: hoe controleert zij de voortgang en het rendement van het onderwijs? Er zijn grofweg drie benaderingen:

1. In het ene land is het curriculum vanuit een idee van 'output'-sturing benaderd: het eindexamen is het enige waarop de overheid stuurt: de resultaten daarvan geven aan in hoeverre het beoogde curriculum gerealiseerd is; de weg naar dat examen toe laat de overheid over aan de scholen en hun professionals. Nederland is een goed voorbeeld daarvan.
2. In een ander land is er sprake van 'throughput' – sturing. Er zijn regels waaraan de docenten en scholen zich tijdens de bepaalde schoolperiode moeten houden: lessentabellen, een gemonitorde voortgang in de leerstof waarop de inspectie toeziet, enz. Het eindexamen ligt bij deze landen meer in handen van de school: er is geen nationaal, gelijk examen, maar een schoolexamen; overigens, er is dan wel vaak sprake van enige controle. België is daar een voorbeeld van.
3. In weer een ander land is er 'input'-sturing. De leerlingen doen na hun vo een toelatingsexamen bij een instelling van hoger onderwijs of de instelling van hoger onderwijs is wezenlijk betrokken bij de examenstofkeuze en vraagstelling. In Spanje gebeurt dat.

Ondanks die verschillen zijn enkele aspecten voor Nederland en zijn problemen in het onderwijs Klassieke Talen mogelijk interessant.

A. Verschillende niveaus van afsluiting

In enkele landen kunnen leerlingen ook binnen de laatste drie jaar van het secundaire onderwijs kiezen voor verschillende niveaus van afsluiting.

- Denemarken: 2 niveaus
Leerlingen kunnen al na één jaar een officiële afsluiting doen (niveau C) en vervolgens na 2 en 1/2 jaar het eindexamen Latijn doen.

- Duitsland: een *Leistungskurs* (het hoogste niveau) en een *Grundkurs* (het vak heeft een *Prüfungsfach*).
De kandidaten van de *Leistungskurs* doen in elk geval een schriftelijk examen. Bij voorbeeldexamens die docenten in bondsstaten kunnen raadplegen, zijn de onderwerpen van de *Leistungskurs* abstracter dan die van een *Grundkurs*. Een voorbeeld: onder “Antieke geschiedschrijving” (Sallustius, Livius, Tacitus, Caesar) ligt bij de *Leistungskurs* het hoofddaccent op “Individu en de staat”; voor de *Grundkurs* is er een voorbeeldexamen met de titel “De dood van Lucretia” (met aangepaste stukken Livius).
- Engeland: drie niveaus
Er wordt op drie niveaus afgesloten:
 1. General Certificate of Secondary Education (GCSE): (leeftijd 16 jaar);
 2. General Certificate of Education AS (leeftijd 17 jaar);
 3. GCE Advanced Level A2 (leeftijd 18 jaar).
 Leerlingen moeten minstens 4 vakken met AS modules hebben; drie daarvan kiezen zij in hun laatste jaar op A2 niveau. Dit vindt dus bij Klassieke Talen plaats. Voor het A2-niveau worden louter moeilijke authentieke teksten gelezen (Tacitus bijv.) en betreft een vertaalopdracht de vertaling van een authentieke tekst. Voor het GCSE-niveau gaat het om sterk geadapteerde teksten (bijv. Petronius) en om tekstbegripvragen over een ongeziene tekst.
- Italië: 2 niveaus
Na de eerste drie jaar doen leerlingen een soort examen. Dat kan hen toegang geven tot de vakken van de bovenbouw.
- Zweden: drie niveaus
Leerlingen kiezen Latijn en eventueel Grieks gedurende de laatste drie jaar van hun secundaire opleiding. Na elk jaar wordt er een soort examen afgenomen voor de niveaus A, B en C.

Waarom mogelijk relevant voor Nederland?

1. *Leerlingen die na de derde klas ophouden, ontvangen geen certificaat voor het met succes volgen van de vakken Grieks en Latijn. Het is in de Nederlandse context (deregulering, ‘output’-sturing) niet mogelijk om vanuit de overheid op dit punt een landelijke regeling te maken. Wel is er de mogelijkheid om met de vakorganisaties en belanghebbende partijen eens de wenselijkheid van een landelijke afspraak te verkennen. Daarbij zal ook overwogen moeten worden welk effect een dergelijk certificaat op keuzen van leerlingen heeft. Ook een modulaire aanpak is het overwegen waard; daarin zit grote duidelijkheid over het niveau dat leerlingen moeten behalen per module om het certificaat te krijgen.*
2. *Ook een differentiatie in de afsluitingen in de tweede fase is het overwegen waard. In zelfstandige gymnasia waar docenten over de motivatie van hun leerlingen in de vijfde en zesde klas klagen, kan dit mogelijkwijs oplossingen bieden. Je zou je bijvoorbeeld kunnen voorstellen dat er twee momenten van afsluiting bestaan: één aan het eind van de vierde klas door middel van een gecontroleerd schoolexamen en één aan het eind van de zesde door middel van een landelijk centraal examen. Wat het eindniveau van de vierde klas moet zijn, moet in een landelijk overleg vastgesteld worden. De studielast zou in het gemeenschappelijk deel geplaatst kunnen worden. Een voldoende is noodzakelijk. Een opdracht met betrekking tot een nog niet behandelde tekst kan deel uitmaken van de toetsing. Op de kwaliteit van dat schoolexamen wordt dan toegezien, bijvoorbeeld door gecommitteerden van andere scholen. Het is de vraag aan het veld om te bepalen of de leerlingen die de eerdere afsluiting kiezen, aan het einde van de zesde klas een gymnasiumdiploma mogen/kunnen ontvangen.*

Misschien is de Duitse vorm van variatie (Grundkurs/Prüfungsfach – Leistungskurs) ook mogelijk; alleen is er dan geen oplossing voor het motivatieprobleem in de laatste twee jaar.

B. Suggesties voor examinering

In enkele landen waar het examen eerder een soort 'schoolexamen' is dan een nationaal examen, worden aan docenten proefexamens als exempla van 'goede' bevraging aangeboden. In de examens zitten wenselijke doelen verwerkt van het onderwijs Klassieke Talen in die landen. In Duitsland worden die gemaakt onder verantwoordelijkheid van de Bondslanden of lagere overheden. In Engeland is er tegenwoordig slechts één *board* dat deze maakt.

Waarom relevant voor de situatie in Nederland?

Uit de onderzoeken van de Inspectie (Oehlen 1998) en Verhoeven (1996) is gebleken dat veel schoolonderzoeken kwalitatief niet sterk zijn. Met voorbeelden van schoolexamens waarin wel alle wenselijke doelen verwerkt zijn, krijgen docenten zicht op mogelijke vraagstellingen. Daarmee kan je bereiken dat de mate waarin de schoolexamens onderling verschillen geringer worden.

Het kan ook op een andere manier: collega's binnen en buiten de eigen school kunnen aan de hand van een criterialijst waarin ook de wenselijke doelen opgenomen worden, schoolexamens van elkaar becommentariëren. Bij elke vraag staat wat je ermee wil bereiken. Dat kan een discussie over vragen en opdrachten losmaken.

C. Andere behandeling van niet behandelde tekst in het examen

In ons land wordt in het examen een niet behandelde tekst voorgelegd aan de kandidaten met als opdracht deze te vertalen. De weging daarvan is 50% van het examencijfer.

In andere landen is de weging van de vertaling lager (Duitsland en Engeland), of is de lengte van de te vertalen tekst korter.

In Engeland wordt naast de vertaling van enkele regels van een niet behandelde tekst tekstbegrip ervan getoetst door open vragen (*comprehensive reading*).

Waarom relevant voor de situatie in Nederland?

De vertaalopdracht wordt slecht gemaakt. De wijzen van examineren in andere landen kunnen mogelijk anderszins alternatieven aandragen om dat deel van het examen in Nederland perspectief te bieden.

Bovendien kan naar de weging van de vertaalopdracht worden gekeken: waarom is er toentertijd bij de invoering voor deze gekozen? Wat zegt dit over de vakken? Staat het veld daar nog achter?

D. Examinering van behandelde teksten

In bijvoorbeeld Duitse examenvoorbeelden wordt een vertaling van de voorgelegde, behandelde tekst naast het Latijn of Grieks afgedrukt.

In de examens van bijvoorbeeld Duitse en Engelse examenvoorbeelden komen essayvragen voor. In Duitse wordt om de inpassing van voorgelegde teksten in de opvattingen of biografie van de schrijver gevraagd. Er wordt ook gevraagd om vergelijking van de te vertalen tekst met andere voorgelegde teksten van het pensum. In Duitse voorbeelden gaat het examen zelf over een bepaald focus in het thema van het pensum: bijvoorbeeld "Der Philosoph und die Politik" in het thema "Accedere ad rem publicam - recedere a re publica". Hiermee concentreer je de aandacht van de kandidaat op één bepaald aspect en kun je dieper gaan met de vraagstelling.

Waarom relevant voor Nederland?

In de examens zijn vanwege CEVO-CITO aanwijzingen essayvragen uit de examens gehaald. En de te vertalen tekst heeft geen enkel verband met de voorafgaande vragen over de pensumteksten. In het examen zelf zit niet een thema of accent als leidraad van de vragen.

Docenten vinden de vraagstelling tekort schieten. Misschien kan bestudering van buitenlandse examens nieuwe invalshoeken geven voor de presentatie en vraagstelling in het centraal examen en ook in het schoolexamen.

E. Onderwijsleerproces: grammatica, niveau van auteurs en vertalingen, tweetalige uitgaven

In een aantal landen wordt de taalverwerving al vrij snel via de lectuur van authentieke of geadapteerde teksten gedaan. Het lijkt dat er ook meer gebruik gemaakt wordt van tweetalige uitgaven tijdens het onderwijsleerproces.

In Zweden en Spanje worden ook niet-antieke, Latijnse en Griekse teksten voorgelegd aan de leerlingen; men houdt blijkbaar daar rekening met wat binnen de gegeven omstandigheden mogelijk is en legt leerlingen dus niet de complexe teksten voor.

Waarom relevant voor Nederland?

Het accent van de meeste leergangen ligt op de taalverwerving via grammaticakennis aan de hand van zelf gemaakte teksten. De leergangen zijn op volledigheid gericht en vullen op veel scholen het curriculum tot en met de helft van de vierde klas. Het lijkt bijna een traditionele noodzaak om het zo aan te pakken; er zijn geen leergangen die het anders aanpakken.

Misschien kan goede bestudering van het onderwijsleerproces in scholen van andere landen de verdiensten van een andere aanpak duidelijk maken (bijvoorbeeld: de inhoud van teksten stimuleert de interesse van de leerlingen) en helpen om deze traditie te doorbreken en een andere aanpak te kiezen.

Overigens, er zijn in Nederland enkele scholen die het leerproces anders aanpakken: via authentieke teksten naar de taalverwerving.

F. Urenaantallen

In enkele landen wordt de lessentabel niet centraal geregeld: Engeland en Denemarken. In andere landen is er wél sprake van een vastgestelde of een adviestabel. De urenaantallen lopen uiteen van 2 á 3 tot 5 per week.

Waarom relevant voor Nederland?

Bestudering van de urenaantallen in combinatie met de eisen en het onderwijsleerproces kan opleveren dat men enig inzicht krijgt in wat na bepaalde urenaantallen van leerlingen verwacht kan worden. Dat kan je dan vergelijken met wat in het Nederlandse scholen examenprogramma geëist wordt en met wat scholen aan lessen besteden. De variatie in de in scholen bestede urenaantallen in Nederland is groot. Als er een min of meer geüniformeerde vorm van afsluiting aan het einde van de derde klas komt, kan dat ook helpen om een bepaald aantal in de onderbouw af te spreken.

G. Koppeling Grieks en Latijn aan een 'gymnasium'diploma

In andere landen is er geen verplichte koppeling van Grieks en Latijn aan een bepaald type diploma van het secundair onderwijs. De aantallen leerlingen die Grieks als een examenvak volgen, zijn lager dan diegenen die Latijn volgen.

Er is in Frankrijk sprake van een opleving van de keuze Grieks sinds studies in de sociale, maatschappelijke sector dit adviseren.

Waarom relevant voor Nederland?

Een gymnasiumdiploma met de eis van Latijn en Grieks vergt veel investeringen van een school. Het is van belang om die koppeling aan de orde te stellen. Moet er niet een grotere vrijheid in de eisen voor een gymnasiumdiploma komen? Moeten er twee Klassieke Talen als voorwaarde voor een gymnasiumdiploma geëist worden? Moet het ook met één als voorwaarde kunnen?

6. Mogelijke scenario's en strategieën voor het oplossen van de problemen

De voorgaande hoofdstukken geven problemen in het onderwijs Klassieke Talen weer, strategische thema's die voor de oplossing ervan relevant zijn, en bijdragen aan mogelijke oplossingen (o.a. de interviews). Daarin is ook duidelijk geworden dat het item 'het vertalen' niet geïsoleerd ter sprake gebracht moet worden.

De centrale vraag in dit vakdossier is: waar moet het heen met het onderwijs in de Klassieke Talen? In dit hoofdstuk worden in drie scenario's suggesties gedaan hoe aan de problemen tegemoet gekomen kan worden. Daarbij speelt zeker steeds op de achtergrond de vraag over het vertalen mee. Daarbij is rekening gehouden met de verschillende niveaus waarop de problemen spelen:

- niveau van maatschappelijke en onderwijskundige tendensen zoals de eerder genoemde waardering van excellentie en profilering van de leerling en de aantrekkingskracht van o.a. ICT, behoefte aan sterke kennisontwikkeling;
- instellingsniveau: de grotere autonomie van scholen door de deregulering, lump sum;
- curriculumniveau: onderwijspraktijk, vakdidactiek, inhoud, actualiteit, academische kennis, toetsing en examinering;
- leerlingniveau: motivatie, hun leefwereld.

Er is met opzet gekozen voor een brede benadering van scenario-achtige aard.

Het ministerie en het veld krijgen hiermee enkele perspectieven voorgelegd die qua voorwaarden erg verschillen. Als beiden vinden dat er niets veranderd moet of mag worden aan de formele voorwaarden voor het onderwijs en het gymnasiumdiploma, kunnen zij de suggesties van scenario A raadplegen. Als veranderingen in de examinering als een weg beschouwd worden naar een oplossing, dan is scenario B een mogelijke bron. Als wijzigingen op het gebied van de formele condities, het gymnasiumdiploma, aan de oplossing kunnen bijdragen, dan vindt men in scenario C enkele keuzen op voor- en nadelen doorgenomen.

6.1 Scenario A: de condities blijven onveranderd

Wat blijft onveranderd?

- Het centraal examen blijft hetzelfde: tekstbegripvragen en de vertaling van een tekstpassage. Alleen worden voorstellen gedaan over een mogelijke verdieping van de tekstbegripvragen.
- De voorwaarden voor een gymnasiumdiploma blijven ongewijzigd: Grieks én Latijn in de onderbouw.

Maar wat kan dan helpen om de problemen van de slechte examenresultaten op te lossen? Wat kan de motivatie van de leerlingen prikkelen? Hoe kan het rendement van het onderwijsleerproces verbeterd worden en kunnen de resultaten beter worden? Hieronder komen suggesties op het gebied van de motivatie van leerlingen ter sprake.

6.1.1 Bijdrage op het gebied van extrinsieke motivatie

Extrinsieke motivatie wordt opgewekt door externe 'dwang': je hebt bijvoorbeeld een vak nodig voor de toelating in het vervolgonderwijs of je hebt een voldoende nodig om het diploma te kunnen krijgen.

De vraag is of voor het onderwijs Klassieke Talen dit station van extrinsieke motivatie al is gepasseerd. Het lijkt er wel op. Inmiddels is er geen enkele vervolgopleiding die Latijn of Grieks als toelatingsvoorwaarde heeft, behalve de studie Griekse en Latijnse Taal-, Letterkunde en Cultuur (GLTC). Vervolgopleidingen waar de kennis van een klassieke taal nuttig is, lossen het ontbreken ervan vaak binnen een curriculum op: kennis van het Latijn bij middeleeuwse geschiedenis.

Maar misschien zijn er toch mogelijkheden die onderzocht moeten worden.

Vrijstellingen mogelijk?

Er is een nog niet begaan pad. Misschien zouden leerlingen die examen in een klassieke taal gedaan hebben, vrijstelling kunnen krijgen voor een studieonderdeel met overeenkomstige inhoud.

Een dergelijke regeling past in het kader van het denken in Eerder/Elders Verworven Competenties (EVC): dat wat mensen elders en eerder hebben geleerd en waarvan zij een gewaarborgd bewijs hebben, telt mee voor een volgende stap in hun leerloopbaan. Bij een dergelijke regeling past ook de trend dat begaafde leerlingen al tijdens de tweede fase uit interesse meedoen aan universitaire onderzoeken (bijvoorbeeld naar aanleiding van profielwerkstuk, praktische opdrachten) of colleges volgen en aan verdiepingen van schoolvakken werken. In enkele onderwijsinstellingen kunnen zij dan studiepunten krijgen voor een nog te volgen opleiding na het voortgezet onderwijs.

Een gymnasiumdiploma als bewijs van excellentie

Een andere mogelijkheid van extrinsieke motivatie kan de decentrale toelating voor vervolgopleidingen zijn/worden, in gangbare termen: de selectie van aspirant-studenten vóór de poort. Deze is weer volop in discussie. Hoger onderwijs-instellingen hebben enkele pilots en experimenten ermee gedaan. Er worden ook nieuwe opleidingswegen ingesteld waarbij getoonde excellentie en interesse een voorwaarde voor toelating zijn: bijvoorbeeld University Colleges als in Utrecht en Middelburg, rechtenstudie in een excellentie-studiepad. Opvallende prestaties, zowel binnen als buiten school, worden meegewogen. Kan een diploma met een klassieke taal een gewicht krijgen in een toelatingsprocedure? Wat zou daarvoor nodig zijn? Het is niet eerder bij ministerie en tertiaire opleidingen aan de orde gesteld of een gymnasiumdiploma/ diploma met een klassieke taal bij de gewogen loting voor een aantal opleidingen een gewicht kon krijgen.

Wat moet daarvoor gebeuren?

Een onderzoek naar de vervolgopleidingen: in welke zitten er onderdelen die met het onderwijsinhoud in Klassieke Talen of delen daarvan overeenkomen? Bijvoorbeeld: universitaire opleidingen van taal- en letterkunde, van tekst en communicatie, van de sector Cultuur en Gedrag en maatschappij. Daarvoor is een standaardisatie van onderwijsdoelen en afsluitvormen in het voortgezet onderwijs handig, zoniet noodzakelijk; die moeten een scherp en concreet profiel hebben: leerlingen moeten iets kunnen laten zien, bijvoorbeeld via een portfolio Klassieke Talen. Het huidige CE en SE lijken daarvoor onvoldoende garantie te bieden. En misschien kan uit dat onderzoek ook komen dat een bijstelling van de doelen van het voortgezet onderwijs in die richting van het vervolgonderwijs te overwegen is.

Het is dan nuttig dat naast de vakspecifieke kennis en vaardigheden de vakoverstijgende competenties geformuleerd worden die je de leerlingen met een klassieke taal kunt toedenken. Mogelijkerwijs zijn dat beschrijvingen in de trant van: behoefte aan systematiek op een abstract niveau en het zoeken ernaar, behoefte aan analyse en uitvoeren ervan, belangstelling naar andere cultuurvormen en het duiden ervan.

Modulering van het onderwijsleerproces

Bij modulering moeten modules – in het algemeen – minstens met een voldoende afgesloten worden; er is geen sprake van compensatie tussen de modules. En alle modules moeten worden afgehandeld.

Modulering kan een oplossing zijn voor het onderwijs Klassieke Talen in scholen waar veel leerlingen niet gemotiveerd zijn. Het kan ook als kwaliteitseis voor het gymnasiumdiploma beschouwd worden. Dan moet wel afgesproken worden hoe modules opgebouwd zijn en hoe de toetsing in elkaar komt te zitten.

Wat moet er gebeuren?

Er moet onderzocht worden in hoeverre een dergelijke gemoduleerde opzet voor de onderbouw en de tweede fase toegestaan is.

De VCN, de VRZG en de VO-raad bespreken samen de ‘voors’ en de ‘tegens’ van zo’n aanpak. Indien er meer ‘voors’ zijn dan ‘tegens’, kan er een pilot starten.

6.1.2 Bijdrage op het gebied van intrinsieke motivatie

Welke mogelijkheden zijn er om de intrinsieke motivatie van de leerlingen te vergroten?

Hierin kun je de prikkels voor een motivatie tijdens de loop van het onderwijsleerproces onderscheiden van de prikkels die uitgaan van de vormen van afsluiting.

De prikkels tijdens het onderwijsleerproces

• ICT-benadering

Kan ontwikkeling van ICT-toepassingen de intrinsieke motivatie van leerlingen stimuleren? Wat we van het medium ook zelf van mogen vinden, leerlingen hebben een medium leren kennen en leren beheersen waarvan ze ervaren dat het ongelooflijk veel mogelijkheden in zich heeft die ze willen beproeven. (Zie ook het interview met Blom in hoofdstuk 2 waar zij spreekt over de *selfworld*). De toepassing van het medium op zich motiveert al, vooral als die voor hen betekenis heeft. En het behoort juist ook tot de pedagogische taak van het onderwijs om de jonge mensen in het leren beheersen ervan te ondersteunen. Immers, het medium is essentieel voor hun leven en loopbaanontwikkeling; hoe beter ze het beheersen, des te minder lopen zij het risico om nu en in de toekomst 'buitengesloten' te raken.

Het is noodzakelijk dat het Klassieke Talen onderwijs ook zijn bijdrage levert. Overigens, dat betekent niet dat het hele onderwijsleerproces via een elektronische leerweg verloopt (De Troyer, e.a. 2006). En er zijn al aardig wat materialen voor het Nederlandse onderwijs Klassieke Talen ontwikkeld. De trainingsprogramma's van woordenkennis, vervoeging en verbuiging zijn beschikbaar. Met programma's bijvoorbeeld Hot Potatoes (www.web.uvic.ca/hrd/lhalfbaked/index/htm) en QuizFaber (www.lucagalli.net) worden o.a. taaloefeningen ontwikkeld voor reproductie en toepassen van grammaticaregels. Voor de literatuur in de Tweede Fase biedt Didasko ondersteuning aan de leerlingen (www.didasko.nl). Er is een programma dat leerlingen

bij de Dynamische Analyse als didactische aanpak bij het vertalen helpt (www.stilus.nl). Naar het leereffect van al deze materialen en programma's is geen onderzoek gedaan noch naar de voorwaarden waaronder dergelijke ICT-toepassingen maximaal leereffect hebben (bijvoorbeeld wanneer stimuleert het gebruik ervan de motivatie van leerlingen?). Een overeenkomst tussen deze materialen is dat activerende didactiek ontbreekt: de leerlingen kunnen zelf weinig creëren of toevoegen.

De doelen van het onderwijs Klassieke Talen gaan verder dan deze ICT-toepassingen: inhoudsanalyse, tekstanalyse, waarden en normen, opinievorming en relatie met de actualiteit, zijn daarvoor ook ICT-toepassingen? Zijn er in de wetenschappelijke wereld toepassingen die methodisch inhouds- en tekstanalyse ondersteunen? Zijn er toepassingen die bijvoorbeeld waarden en normen helpen op te sporen en in kaart te brengen? Zijn daarvan voor leerlingen van de tweede fase toepassingen af te leiden die hen dichtbij de inhoudelijke doelen van het vak brengen? Kan bijvoorbeeld het verschijnsel Webquest (Westhoff 2004) ons vakgebied helpen om de wereld van de jeugd te combineren met de doelen van het onderwijs Klassieke Talen? Bij een dergelijke toepassing staat het vertalen in dienst van de inhoudelijke doelen van dit onderwijs.

Het zijn vragen die niet of weinig aan de orde gekomen zijn; misschien lijkt men de noodzaak niet zo te voelen om de boekdrukkunst aan te vullen met c.q. te vervangen door het nieuwe medium. Boeiende en activerende ICT-toepassingen spreken juist de doelgroep leerlingen van wie de leerstijl eerder integrerend en op verdieping gericht is (De Jong 2000) erg aan en stimuleren zo hun intrinsieke motivatie.

Nieuwe doelen toevoegen?

En het is mogelijk dat bij de gedegen overdenking van ICT als medium in het onderwijsleerproces geconstateerd wordt dat de huidige doelen van het onderwijs Klassieke Talen tegen het licht gehouden moeten worden. Misschien biedt het medium perspectieven en kansen die tot nog toe niet ter sprake konden komen omdat een ander medium uitgangspunt is, namelijk een leergang en lektuurboeken, een cursorische aanpak (series lessen) in een begrensde omgeving, de school. Brengen de dimensies van het nieuwe medium, ICT, zoals ruime beschikbaarheid van materialen om de talen te leren, de ongebreidelde communicatiemogelijkheid, de overvloed aan bronnen en interpretaties ook wellicht nieuwe doelen ter aanvulling op of vervanging van huidige? Zou bijvoorbeeld diepgaande vergelijking van interpretaties van teksten die via internet te vinden zijn, een aspect kunnen zijn dat voor de leerlingen van de huidige samenleving en context relevanter is dan de eis om een bepaalde hoeveelheid OCT-pagina's gelezen te hebben? Betekent de beschikbaarheid van digitale vertaalhulp per woord à la Didasko en Perseus dat het zelf kunnen vertalen met grammatica en woordenboek aan betekenis inboet en dat leerlingen ruimte krijgen om teksten op inhoud en vorm te analyseren? En als het verschijnsel Webquest toepasselijk gevonden wordt voor ons vakgebied, zou communicatie met andere mensen (waar ook ter wereld) over de opdracht of de probleemstelling niet een van de doelen kunnen worden? Met andere woorden: de rijkdom van het medium zou, met experts op beide gebieden, ICT en Klassieke Talen, eens goed onder ogen gezien moeten worden.

Kortom, als ICT een medium is dat nu een basis is van de belevingswereld van de jongeren, is die wereld voor het onderwijs Klassieke Talen nog te winnen, lijkt het. Overigens, dat geldt ook voor de docenten zelf.

Problemen bij ICT

Net als bij de andere vakken is hier de vraag of de docenten zelf en/of hun scholen (al?) bij machte zijn of zelf de motivatie hebben om de ICT-toepassingen deskundig te implementeren. Een voorbeeld: denk aan een netwerkbeheerder van een gymnasium die weigert om een Grieks alfabet in het schoolnetwerk te zetten. Professionalisering op de combinatie ICT én Klassieke Talen zou docenten helpen om de ICT-toepassingen daadwerkelijk op te nemen in hun onderwijspraktijk.

Een probleem is dat de markt voor Nederlandstalige materialen klein is en niet toereikend is voor de inzet van professionele krachten. De materialen worden gemaakt door goede 'amateurs', classici die met grote knowhow veel van hun vrije tijd eraan besteden. Hun knowhow is ook begrensd. Zonder subsidie of fondsen zal het blijven ontbreken aan professionele productie.

Wat moet er gebeuren?

1. *Het is belangrijk om te bekijken welke ICT-toepassingen aan de verwezenlijking van die specifieke vakdoelen kunnen meewerken en op wat voor wijze die de intrinsieke motivatie kunnen stimuleren. Daarbij moet er vooral op toepassingen gelet worden die op een voor leerlingen motiverende wijze aan de verbetering van hun vertaalvaardigheid meewerken. Mogelijkerwijs gebruikt het personeel van de universitaire vakgroepen GLTC ICT-toepassingen die specifiek voor ons vakgebied en de doelen van Klassieke Talen ontwikkeld zijn, maar die docenten in het vo niet kennen. Hiervoor moeten ICT-experts, mensen uit de academische vakgroepen, vakdidactici én classici die ook al ver ingevoerd zijn in de ICT-wereld, bij elkaar gebracht worden.*

2. *Er is in andere talen ook software en webinformatie voor het onderwijs Klassieke Talen voorhanden. Een groep experts (vakdidactici, ICT-experts, enz.) kan bekijken welke materialen in het Nederlandse onderwijs gebruikt kunnen worden, eventueel in de oorspronkelijke taal, wat de didactische kanten ervan zijn en of er financiële middelen gevonden kunnen worden om - zo nodig - deze software in een Nederlandse versie om te zetten.*

3. *Ook een op het voortgezet onderwijs toegespitste lijst van websites en een beoordeling van de sites zou veel docenten kunnen helpen: welke site biedt gedegen informatie en materialen voor welke doelen of welk gebruik? Welke hebben didactische meerwaarde? Een voorbeeld: er zijn enkele sites waarop teksten van alle of soms bijna alle Grieks en Latijnse auteurs staan. Welke biedt wat en welke is toegesneden op welke onderwijssituatie?*

Dat geldt ook voor de digitale hulpmiddelen: woordenboeken, grammatica's, encyclopedische programma's. Er zijn bijvoorbeeld veel sites met informatie over en leerprogramma's van de Griekse en Latijnse grammatica, maar welke is bijvoorbeeld voor leerlingen van de onderbouw een adequate opzoekgrammatica, welke voor de tweede fase? Er zijn veel sites met informatie over en afbeeldingen van de antieke cultuur. Welke site heeft informatie over welke cultuurdomeinen?

4. *Daarnaast zou een groep kunnen overdenken in hoeverre door ICT en het web onze doelen aangevuld dienen te worden. In verband met de toekomst van het onderwijs Klassieke Talen is een dergelijke exercitie in elk geval de moeite waard om te ondernemen.*

Bij een dergelijk onderzoek, inventarisatie en brainstorming is het sterk aan te bevelen om leerlingen en studenten die Klassieke Talen studeren, te betrekken. De laatste doelgroep kan veel aanreiken wat hen tijdens het vo aantrekkelijke ICT-toepassingen lijken.

Over financiering van dergelijke initiatieven moet overleg gevoerd worden met het ministerie en de scholen, c.q. schoolbesturen.

- **Andere pedagogisch-didactische aanpak of ten minste variatie in de werkvormen**

A. Een traditionele aanpak die niet meer past bij de doelgroep

Het onderwijs Klassieke Talen vindt in de meeste scholen plaats via een klassikale aanpak. In de onderbouw is het medium een leergang met teksten, met beschrijvingen van taalverschijnselen, met taaloefeningen en cultuurinformatie. De leergang wordt van lesuur naar lesuur gevolgd. De teksten zijn door de auteurs geschreven; ze veronderstellen met de bedachte inhoud aan te sluiten bij de belevingswereld van de jonge leerlingen, dit omwille van hun motivatie. De taalverschijnselen die in de teksten voorkomen, worden op een abstracte wijze beschreven. Die beschrijving wordt geformuleerd in regels die van een academisch beschrijvingsmodel afgeleid zijn. De aanpak in de klas is veelal docentgestuurd: de leerlingen werken hoofdstuk na hoofdstuk door, onder leiding van de docent, doen toetsen op één moment en herkansen zo nodig een toets. De toetsing bestaat uit taal-/cultuurtoetsen en proefvertalingen, al of niet met een woordenlijst en een grammaticasamenvatting. En voor de afwisseling krijgen de leerlingen af en toe de kans om een cultuurproject te doen.

In de tweede fase herhaalt zich dat patroon, met de complicerende factor dat leerlingen nu halverwege het vierde jaar de authentieke teksten voorgelegd krijgen om te vertalen. Die overgang is te groot en die situatie blijft eigenlijk zo in de hele tweede fase. Leerlingen raken gefrustreerd en verliezen hun geduld en motivatie (Tielens 2001), merken geen vooruitgang en raken – mogelijkwerwijs – het zicht kwijt op de reden waarom ze het vak gekozen hebben. De docenten trekken daar de kar van het vertalen.

Die focus op de leergang en de nogal eenvormige aanpak werken in elk geval niet helemaal motivatieverhogend. Deze pedagogisch-didactische aanpak past niet bij deze doelgroep van vwo-leerlingen. Jongeren van deze jeugdcultuur hebben eerder behoefte aan betekenisgeving van wat ze leren en hebben meer ruimte om zelfstandigheid te tonen en zelf bedachte en gekozen wegen in het leerproces te bewandelen.

(Ex-)leerlingen geven in interviews (Tielens 2001, Tielens e.a. 2005) aan dat het vertalen en het puzzelen met zinnen op zich hen niet tegen staat. Zij zouden wel meer succesbeleving willen hebben en het ontbreken daarvan breekt hen op: zij verliezen hun motivatie, betekenisgeving in positieve zin blijft achterwege.

B. Een nieuwe aanpak die meer bij de doelgroep past: meer zelf doen

In enkele scholen is een gedurfde aanpak gekozen met meer leerlingsturing. De eerste observaties van het leergedrag van de leerlingen en het leereffect ervan zijn verheugend.

In het gymnasium Beekvliet in St. Michielsgestel is de docent Theo Bressers het experiment aangegaan om leerlingen gedurende een aantal weken aan een taak te laten werken die zij zelf uit een reeks gekozen hadden. Deze aanpak wordt aangeduid met de naam "Gekanteld Grieks/Latijn". De overeenkomsten tussen de taken zijn:

- dat de taken in fictieve of reële context spelen: bijvoorbeeld het maken van een vertaling van een komedie van Aristofanes voor de regisseur van het schooltoneel of het maken van jubileumuitgaven van aansprekende poëzie voor het zoveelste lustrum van de school in opdracht van de rector;
- dat de leerlingen Griekse teksten moeten vertalen en interpreteren; zij zoeken zelf de hulpmiddelen op om dat zo goed mogelijk te doen; de docent springt bij als leerlingen vragen hebben;
- dat de leerlingen in groepen of paren aan het werk moeten.

De leerlingen tonen zich enthousiaste leerders.

In het Willem Lodewijk Gymnasium en het Praediniusgymnasium in Groningen hebben Alet Holwerda en Hans Offereins het aangedurfd om het beginonderwijs anders aan te pakken. In plaats van te starten met een leergang hebben zij deze leerlingen authentieke, antieke inscripties met een summere uitleg en enkele opdrachten ter begeleiding gegeven. De hulpmiddelen zijn het grammaticakatern dat leerlingen bij het examen mogen gebruiken, en een alfabet. Taalverwerving en vertalen van authentieke teksten lopen nu parallel.

Ook in deze situatie is er in principe sprake van leerlingsturing in plaats van docentsturing: de docent onderwijst 'just in time'. Het leergedrag van de leerlingen is zo positief dat deze aanpak verder voortgezet is; de leerlingen van het Willem Lodewijkgymnasium zijn op dezelfde wijze met authentieke teksten van groter omvang aan de slag gegaan. Dus een overgang van leergang naar authentieke teksten komt hierbij niet voor. Motivatieproblemen hebben de twee docenten niet waargenomen.

Met deze aanpak lijkt een dubbelslag geslagen te zijn: een adequate benadering van de doelgroep én geen overgangsprobleem van leergang naar vertalen. Bovendien geven leerlingen door hun manier van werken aan in hoeverre zij al of niet beantwoorden aan het profiel van een vwo-leerling: een onderzoekende, zorgvuldig observerende en interpreterende houding. Alet Holwerda geeft evenwel duidelijk aan dat deze aanpak bij haar lukt en dat dat niet betekent dat die vanzelfsprekend ook bij andere docenten lukt. Deze gekantelde aanpak gaat onder de vlag van het Pegasusproject, een project van de zelfstandige gymnasia ter verbetering van hun onderwijs.

Natuurlijk is het niet noodzakelijk dat deze vormen van leerlingsturing voor alle leerlingen de adequate aanpak zijn, een argument dat vaak gehoord wordt. Scholen zouden het zo kunnen organiseren dat er een stroom leerlingen is die ervoor kiezen, en een stroom die zich beter voelt bij docentsturing. Degenen die de 'gekantelde aanpak' kiezen, krijgen wel een vorm van waardering of certificering bij hun examen. Zij hebben het beheersen van een waardevolle competentie getoond.

Ook bij andere vormen van onderwijsinrichting waar leerlingsturing de leidraad is, constateert men een enthousiasme van leerlingen. Bijvoorbeeld in scholen - vooral scholengemeenschappen - waarin de praktische opdrachten Grieks en Latijn na de facultatiefstelling ervan zijn gehandhaafd, nemen docenten de extra tijd voor lief die hen die kosten: zij zien graag dat enthousiasme en bovendien merken zij dat de leerlingen in elk geval beter besef krijgen van de taalsystemen en de hulpmiddelen en hebben de indruk dat zij er ook beter door gaan vertalen.

En in andere scholen waar (groepjes) leerlingen een individueel pensum als deel van het schoolexamen mogen kiezen, merken de docenten dezelfde zaken op.

Ook bijvoorbeeld bij de aanpak met leerarrangementen tonen leerlingen zich gemotiveerder. Bij leerarrangementen ontwerpen docenten een aantal opdrachten die zowel op kennisverwerving als kennisverwerking gericht zijn en die in een vastgesteld

aantal weken uitgevoerd moeten worden. De opdrachten tonen een variatie naar de verschillende typen aanleg, intelligentie en leerstijl: deze bedienen de verschillen tussen de leerlingen. Aan de opdrachten wordt in groepen gewerkt. De opdrachten kunnen ook een creatieve verwerking bevatten van enkele kernconcepten als congruentie, verbuiging enz. Dat levert dan bijvoorbeeld 'electro' (gekozen congruerende woorden geven een groen licht, niet congruerende een rood licht), ganzenborden, zeeslagje, enz.

Wat moet er gebeuren?

De ervaringen met vormen van leerlingsturing worden geobserveerd en gevolgd om de processen, producten en leereffecten te beschrijven. Vakdidactici en SLO kunnen samen met het Pegasusproject daarbij een rol spelen. Materialen (teksten, toetsen, enz.) worden gepubliceerd. Er worden video-opnamen van het gedrag van docenten en leerlingen gemaakt, dit om de rol van de docent duidelijk te maken: wat doe je als docent als je leerlingen 'het stuur in handen geeft'? Wat zijn 'the do's and the don'ts'?

Mogelijkerwijs kan er nog een koppeling met ICT-toepassingen gemaakt worden. Welke rol kan informatie van websites hebben? Of welke ICT-toepassingen kunnen leerlingen in een elektronische leeromgeving gebruiken voor opslag van hun werk en voor de mogelijkheid voor de docent om hun werk te monitoren?

- **Een inhoudelijkere toetsing in het schoolexamen en centraal examen**

De toetsing bepaalt mede de motivatie van leerlingen om tijd aan een vak te besteden: een voor hen betekenisvolle toetsing stimuleert hen. Welke mogelijkheden zijn er om die toetsing boeiender en interessanter te maken voor de leerlingen?

A. Centraal examen

Er is bij docenten twijfel over het niveau en inhoud van het centraal examen (zie hoofdstuk 3 en Tielens e.a. 2005). Komt de toetsing van tekstbegrip wel voldoende tegemoet aan de capaciteiten van de doelgroep die ingeschat worden als een soort vwo-plus? Bovendien zien deze docenten weinig terug van de thematiek die bij de pensumkeuze centraal staat. De inhoudelijke diepgang die in de examenbundels veelal zit, komt niet terug in de vragen en opdrachten in het examen. Daardoor ontstaat er onduidelijkheid in hoeverre er tijdens het leerproces aandacht moet zijn voor de inhoud. Gevoegd bij de tijdnood die docenten in de tweede fase ervaren (Goris, Boelhouwer 2003), kan dus de focus eenzijdig op het vertalen en grammaticale uitleg sec komen te liggen en dit met niet zo beste examenresultaten bij de vertaalopdracht. Het is nodig dat de vraagstellingen van het centraal examen goed bekeken worden. Als de vraagstellingen niet aansluiten bij het niveau van de leerlingen en als het voorafschaduwende effect van het CE in acht genomen wordt, kan dat betekenen dat leerlingen zich ook in het SE niet voldoende uitgedaagd voelen. Dat heeft wel degelijk effect van hun motivatie voor inspanningen tijdens het leerproces.

Als de classici het erover eens zijn dat de tekstbegripvragen van het CE niet representatief zijn voor wat ze bij leerlingen willen bereiken, dient het CE heroverwogen te worden: zijn er andere vraagstellingen mogelijk die het CE voor deze doelgroep 'boeiend' kunnen maken: meer eigen analyse van tekstpassages, meer eigen verwoordingen, zoals in eerdere tijden de essayvragen (in Engeland een vast toetsonderdeel)?

Een tweede aspect ten aanzien van het CE betreft de onderwerpkeuze. Deze zou aan actualiteitswaarde kunnen winnen (Tielens 2002). Dat werkt ook mee aan de motivatie, vooral van die groep leerlingen die in milieus opgroeien waarin de

traditionele, gevestigde, culturele machtsbronnen niet gelden (Weenink 2005). De externe deskundigen zien de Klassieke Talen als functioneel voor de vorming en toerusting van de leerlingen in de huidige situatie van Europa. Die laat zich schetsen als een behoefte aan een vaststelling en behoud van de Europese identiteit. Deze ontstaat vanwege de spanningen tussen Europese autochtone culturen en culturen met een andere herkomst: het Midden- of Verre Oosten. Ook in de discussie over de toelating van Turkije tot EU komt steeds weer die identiteitskwestie een rol: onderschrijft die natie de waarden die wij als Europees beschouwen?

Daarnaast is een aantal waarden wereldwijd van belang geworden: zie verklaring van de rechten van de mens, positie van vrouwen, verbod op slavernij, democratie als na te streven staatsvorm.

De antieke literatuur is een prima bron om de oorsprong van die waarden in de oudheid te zoeken en de instandhouding ervan in de Europese cultuurgeschiedenis te volgen.

Naast de kwestie van de Europese identiteit is het thema '*civil society*' relevant en actueel: burgerschap als drijfveer om je constructief op te stellen ten opzichte van medeburgers en de staat en daarin gedrag te tonen waarin de burgerlijke waarden zichtbaar zijn (Bron 2006). Algemeen wordt aangenomen dat de kiem voor de '*civil society*' gelegd is in het antieke Athene en dat de antieke literatuur voortdurend verwijst naar de basiswaarden voor een dergelijke samenleving.

In de themakeuze van het centraal examen kunnen waarden die een dergelijke historische betekenis hebben, meer aan bod komen. Dit komt de vakken ten goede in een tijd waarin de zin van onderwijs steeds vaker bekeken wordt vanuit de vraag: wat is de bijdrage ervan aan de opbouw van gedrag en kennis die maatschappelijk en cultureel relevant zijn en van actuele waarde zijn? Zie bijvoorbeeld de rapporten van Onderwijsraad over 'burgerschapsvorming' (Onderwijsraad 2000; Onderwijsraad 2004). Thema's die meer verwantschap met een dergelijke tendens tonen, helpen om de vakken ook in die zin te waarderen. Er is grotere kans op het vinden van teksten uit de actuele media die bij het thema aansluiten.

In een syllabus met zo'n thema wordt ook de vergelijking met teksten van niet-Europese oorsprong en met het waarden- en normenpatroon van die cultuur opgenomen. Daardoor krijgen de leerlingen zicht op het onderliggende gedachtegoed van totaal verschillende culturele identiteiten.

Wat moet er gebeuren?

- *Organiseer een discussie over de representativiteit van het centraal examen voor het vak en het onderwijs over het examenpensum in de klas.*
- *Spoor het CITO aan om op zoek te gaan naar typen vraagstellingen die meer op productie gericht zijn en die aan de wenselijke doelen van het onderwijs in de klassieken tegemoet komen.*
- *Ga eens bij enkele syllabi van de afgelopen jaren na hoe actuele thema's met betrekking tot Europese waarden en de multiculturaliteit expliciet verwerkt hadden worden.*

B. Schoolexamen

Praktische opdrachten weer terug

De praktische opdrachten zijn op veel scholen (vooral zelfstandige gymnasia) verdwenen. Er is niet nagegaan waarom docenten deze niet meer in het programma van toetsing en afsluiting wensten op te nemen; het vermoeden is dat het doorlezen en becommentariëren van de producten hen veel tijd kost en dat zij zo hun taak kunnen verlichten. Mogelijkerwijs is ook een overweging geweest dat de toegewezen 480 uur al niet toereikend was voor het behandelen van het pensum van het schoolexamen en het centraal examen, laat staan als je daar ook nog praktische opdrachten in laat doen.

Een van de schaduwkanten daarvan is dat de scholen een kans onbenut laten om leerlingen een persoonlijke ontdekking of onderzoek ten aanzien van Griekse of Latijnse teksten te laten doen: het zelf decoderen, interpreteren en evalueren van een selectie teksten of tekstpassages die de leerling in overleg met de docent zelf heeft gemaakt, en de presentatie van wat hij gevonden en bedacht heeft. Juist deze activiteiten passen bij leerlingen van dit kaliber en ondersteunen hen in het verwerven van een studie-/onderzoekshouding die bij hun vwo-opleiding past en die zij hard nodig hebben bij hun vervolgopleidingen.

Mogelijkerwijs geeft het vanaf 2007 toegewezen aantal studielasturen van 600 de ruimte om deze toetsvorm weer te benutten. Praktische opdrachten kunnen de toetsing inhoudelijker maken en daardoor ook de intrinsieke motivatie verhogen.

Individueel pensum

In een aantal scholen geven docenten leerlingen de kans om een individueel pensum samen te stellen. Dat betekent dat ze ofwel leerlingen de vrije hand laten en een aantal OCT-pagina's voor een zelf gekozen onderwerp laten selecteren ofwel hen een aantal opties voorleggen die qua onderwerp en interesseveld een grote variatie tonen. De docenten ontdekken onmiskenbaar leereffecten op het gebied van taal ("ze raken geïnteresseerd hoe het nu precies in elkaar zit en leren hun weg door woordenboek, grammatica en werkvertaling te vinden"). De leerlingen tonen zich ook geboeid door het cultuurverschijnsel waarover ze lezen. ("De inhoud wordt opeens belangrijk voor hen").

Bij deze observaties kun je dus aannemen dat de activerende aanpak de demotivatie doet verdwijnen.

Kwaliteitsverhoging van toetsing in het schoolexamen

Uit onderzoeken van Verhoeven (1996) en Inspectie/Oehlen (1998) blijkt dat docenten moeite hebben om in de toetsing van de schoolonderzoeken de wenselijke doelstellingen te verweven: er ontbreken veelal toetsvragen over grotere tekstgehelen en interpreteren en evalueren van de inhoud. Bovendien blijkt ongeveer 50% gemakkelijkere toetsopgaven voor te leggen dan het centraal examen en ongeveer de helft even moeilijke als in het centraal examen. Leerlingen worden eerder op reproductie dan op productie getoetst.

Op zich zijn dat al indrukwekkende constatering. Hoe komt dat?

A. Anticiperen op mogelijk slechte CE-cijfers?

Je kunt je dan de vraag stellen: stemmen docenten hun toetsing af op wat zij veronderstellen dat leerlingen aan kunnen? Dat komt dan tegemoet aan de wens van henzelf en mogelijk de schoolleiding om niet teveel onvoldoendes in het SE te krijgen; dit om zo alvast rekening te houden met lage CE-cijfers. Hierin schuilt het grote risico

van een uitholling van het vak: de wenselijke doelen van een tekstkundige inhoudelijkheid (zelfstandige analyse, interpretatie en evaluatie) komen voor de leerlingen niet meer over het voetlicht en leerlingen beschouwen de Klassieke Talen als een vak waarbij ze de vertaling van de tekstpassages goed uit hun hoofd moeten leren om een voldoende te halen.

B. Voorafschaduwende invloed van het CE?

Mogelijkerwijs zien veel docenten zoals gezegd, in het CE aanleiding om hun vraagstellingen niet op productie te richten. Hier wreekt zich dat de onderwijswereld het CE beschouwt als een richtsnoer van het didactisch handelen: wat en hoe op het CE gevraagd wordt, is de standaard. Als in de vraagstellingen wenselijke doelen weinig herkenbaar zijn en in geringe mate op productie gericht zijn, dan zullen docenten zich gelegitimeerd weten om hun SE ook zo in te richten.

Schoolleidingen zijn in elk geval tevreden als er geen of weinig verschil is tussen beide beoordelingen. Als de SE-cijfers over enkele jaren hoger liggen dan de CE-cijfers, attenderen schoolleidingen docenten erop; en als zij lager liggen, fluiten zij hen terug. Dat laatste is natuurlijk te verklaren uit de systematiek waarin zij zitten: rendement, kwaliteitskaart, vergelijking met andere scholen in de regio.

Een of andere vorm van controle zou de kwaliteitsverhoging kunnen stimuleren. Naar aanleiding van een onderzoek van De Lange en Dronkers (2006) naar de verschillen in cijfers tussen SE en CE is in Nederland geopperd om een systeem van onderlinge controle tussen scholen bij SE in te voeren.

Een andere mogelijkheid is dat experts schoolexamens maken die als voorbeeld kunnen dienen.

Bij het bekijken van examensituaties in het buitenland vallen die in Duitsland en Engeland op. Hoewel er een wezenlijk verschil is dat er geen centraal examen op dezelfde wijze als in Nederland is en scholen dus zelf de verantwoordelijkheid voor een gedegen inhoud en verloop dragen, is er wel sprake van een vorm van inspectie en controle. In Duitse bondslanden controleert een centraal onderwijsorgaan examenopdrachten van docenten vóórdat ze aan de kandidaten voorgelegd worden, op inhoudelijke representativiteit, antwoordmodel, beoordelingscriteria (bijvoorbeeld puntentoekenning) en de andere, gangbare toetscriteria. Docenten kijken de examens zelf na. In Engeland betrekken docenten de vraagstellingen voor de verschillende levels van een centraal orgaan. Overigens, zij sturen de gemaakte examens naar een centraal adres waar een corrector deze examens van verschillende scholen nakijkt en beoordeelt; die beoordeling wordt gecontroleerd door vergelijkingen met beoordelingen van andere personen: kijkt de beoordeling van persoon A af van die van andere correctoren?

C. Tekort in de opleiding?

Het feit dat de vraagstelling in het SE bij de helft van de docenten tekortschiet, kan ook wijzen op een andere vraag: analyseren en interpreteren docenten zelf de teksten wel op een wijze die past bij de wenselijke doelen? Dat kan erop wijzen dat de initiële opleiding tekort schiet in de bestudering en behandeling van teksten. Hier ligt de vraag onder of de wetenschappelijke, filologische benadering van de vakopleiding studenten voldoende toerust om aan de wenselijke doelen van het onderwijs Klassieke Talen te werken.

In opleidingen is er mogelijkerwijs wel besef van dit probleem, maar - natuurlijk ook vanwege de eigen systematiek waarin de wetenschappers zitten: overdracht van wetenschappelijke benadering, beloning op wetenschappelijke onderzoeken en publicaties - wordt er te weinig tijd op de oplossing van het probleem besteed. Zo zijn sommige, mooie initiatieven waarin vakdidactiek en vakwetenschappen in projecten en colleges gecombineerd werden, in sommige universiteiten weer verdwenen.

Wat moet er gebeuren?

- *Onderzoek op kleine schaal of en in hoeverre docenten zich bij schoolexamens laten leiden door het niveau en vraagstellingen van het centraal examen en welke problemen er in hun onderwijssituatie kunnen ontstaan door kwaliteitsverhoging van het SE.*
- *Interview leerlingen welke invloed het werken aan praktische opdrachten en aan een individueel pensum op hun motivatie heeft.*
- *Laat experts (bijvoorbeeld vakdidactici, al of niet samen met wetenschappers) bij veel gekozen selecties van teksten voorbeeldschoolexamens maken die wel de wenselijke doelen verwezenlijken.*
- *In de initiële universitaire opleiding van drie jaar worden mogelijkheden geschapen en structureel gewaardeerd om de tekstbenadering die in het onderwijs Klassieke Talen van belang en essentieel is, te integreren in het onderwijs: in de colleges, werkgroepen en toetsing. Zo kunnen studenten zich al van meet af aan trainen in de inhoudelijke benadering van teksten. Zo verdwijnt ook de spagaat tussen vakopleiding en vakdidactiek.*

6.1.3 Bijdrage door verbetering op vakdidactisch gebied

Een boeiend, motiverend, uitdagend, gevarieerd programma

De schoolleiders vragen in de veldadvisering (Tielens e.a. 2006) om een voor de doelgroep uitdagend programma voor de onderbouw en tweede fase met heldere doorlopende leerlijnen; het moet leerlingen motiveren om de vakken ook in de tweede fase te kiezen. Daar mogen zij niet opeens geconfronteerd worden met een graad van complexiteit van teksten die zij niet aan kunnen en waardoor zij weinig of geen vertrouwen meer hebben in hun eerder opgedane kennis. Wat hen betreft hoeft dat geen verandering in de eindtermen te betekenen.

In het programma moet duidelijk zijn:

- wat de classici precies met het vertalen willen: doel of middel en wat betekent die keuze voor de praktijk? Wat is de doorlopende leerlijn op dat gebied?
- wat de classici precies met de cultuur willen en wat de verhouding tussen cultuur en taalverwerving moet zijn.

In een dergelijk programma mogen hoge eisen worden gesteld aan de leerlingen. Die eisen betreffen de manier waarop leerlingen moeten werken, dus zelfstandiger, bijvoorbeeld met een vertaaldossier (Goris 2005), en de opdrachten over tekst en taal, over mythen en cultuur. Dat betekent dan een strenge selectie. Dat programma is goed afgestemd op de doelgroep, de diversiteit ervan (zie Blom in hoofdstuk 2 en sterkte-zwakke-analyse in hoofdstuk 3) en houdt rekening met de verschuiving in milieus waarin de leerlingen leven (Weenink 2005).

Een voordeel van de strengere selectie is dat het leerproces in een hoger tempo verloopt en dat docenten zich minder druk hoeven te maken over de vraag of leerlingen de voor een examen vereiste vertaalvaardigheid wel zullen verwerven. Er is ook meer tijd voor de wenselijke inhoudelijke benadering.

Er is wel een punt waarmee scholengemeenschappen rekening moeten houden. Een dergelijke verdieping en abstractie kan tot een geringer aantal leerlingen leiden. Dat kan ingaan tegen de missie van gymnasiale afdelingen dat zij de oudheid en haar talen voor meer leerlingen bereikbaar willen maken. Bovendien maakt een strengere selectie het aantal leerlingen misschien wel geringer en de lessen Klassieke Talen duurder (bijvoorbeeld nog kleinere groepen in de tweede fase); dat geeft een grote, bedrijfseconomische druk.

Wat moet er gebeuren?

- *Ontwikkel een variëteit van werkvormen en verwerkingsvormen, andere dan het vertalen of stimuleer extra de uitwisseling van werkvormen die docenten al hebben bedacht, bijvoorbeeld via actiever communicatie- en publicatiebeleid in VCN-Bulletin en Grex.*
- *Ontwikkel via een kleinschalig project een op de wenselijke doelen gericht onderwijsprogramma voor leerlingen in de onderbouw en de tweede fase dat voor leerlingen boeiend, aantrekkelijk, uitdagend is en waaraan leerlingen zich committeren. Onderzoek of leerlingen dit ook ervaren. Betrek ook wetenschappers op het gebied van Klassieke Talen en cultuur bij de ontwikkeling.*

Leren om beter gebruik te maken van hulpmiddelen voor het vertalen

Bij het centraal examen hebben de kandidaten de beschikking over een woordenboek en een samenvatting van de grammatica. Deze twee hulpmiddelen hanteren zij vooral bij de vertaalopdracht.

Hoewel er geen onderzoek gedaan is hoe de leerlingen deze hanteren, is de vraag vooral in het geval van de samenvatting van de grammatica gerechtvaardigd: uit de vertaling blijkt vaak dat kandidaten fouten maken die bij een adequaat gebruik ervan vermijdbaar zijn.

Op zich is het niet verwonderlijk dat kandidaten deze samenvatting niet adequaat kunnen hanteren vanwege het abstractieniveau: dat ligt nog een slag hoger dan dat van de descriptieve grammatica's waaruit zij tijdens de leerjaren taalverschijnselen hebben geleerd. Besteden docenten tijd aan een leerproces en/of training hoe met dit grammaticakatern om te gaan?

Wat in de veldraadpleging (Tielens e.a. 2006) bleek, is dat docenten het gebruik van woordenlijsten en grammatica's bij de proefvertalingen in de onderbouw niet toelaten. Zij motiveerden dit eerder met pedagogische overwegingen ("Anders leren zij de woorden niet!", "Training van geheugen is in onderbouw goed!") dan met didactische. In de tweede fase staan ze wel het gebruik van een woordenboek toe.

De beschikking over hulpmiddelen bij een examen vraagt om een leerproces tijdens de onderbouw en tweede fase dat op het juist gebruiken van deze hulpmiddelen gericht is. Dat begint al bij het leren van woorden en vooral de toetsing ervan: bijvoorbeeld je vraagt van woorden de betekenis, de woordsoort, het verbuigings-/vervoegingstype en de genitivus/ het perfectum en participium perfecti passivi, ook bij regelmatige verba. Dat zijn immers de aspecten van de woorden die bij het gebruiken van een woordenboek belangrijk zijn. Ook bij het maken van proefvertalingen in de onderbouw kan de beschikking over een woordenlijst en grammatica leerlingen ondersteunen bij het zoeken naar een zinvolle vertaling. Dat zou mogelijk met een strengere beoordeling van woordfouten gepaard kunnen gaan: er is sprake van een fundamentele tekortschieten als leerlingen een woordenlijst niet adequaat kunnen hanteren dan als zij zich de betekenis van een woord niet meer herinneren.

Een probleem bij het leren hanteren van hulpmiddelen is de wijze waarop tekstboeken van de tweede fase zijn samengesteld. Voor de ondersteuning van het vertalen zijn veel vertaalhulp, veel grammaticale hulpvragen en een lijst met de in de tekst voorkomende basiswoorden opgenomen. Leerlingen hoeven nog maar weinig zelf op te zoeken. Docenten zijn daar kritisch over vanwege de inconsistentie met het centraal examen waar leerlingen wel het woordenboek en het grammaticacompendium moeten kunnen hanteren (Tielens 2003). De samenstellers ervan hebben daarvoor gekozen omdat ze, lijkt het, hopen dat leerlingen zo meer greep blijven houden op de inhoud van de tekst: hun concentratie wordt niet afgeleid door het opzoeken van woorden en

ze schatten in dat de vertaalvaardigheid en grammaticakennis van leerlingen tekort schieten. Op zich voorstelbare en toe te juichen overwegingen.

Er zou wel gaandeweg een leerproces in een dergelijk tekstboek verwerkt kunnen worden dat ook duidelijk is aangegeven voor de leerlingen met mededelingen als: "Je krijgt na deze passage geen ondersteuning meer bij de volgende taalverschijnselen: Dus prent in hoe je als je het een volgende keer tegenkomt, moet handelen en waar je in de grammatica hulp kunt vinden of hoe je in een woordenboek een betreffende betekenis kunt vinden".

Wat moet gebeuren?

- *Laat een kleinschalig onderzoek doen of en hoe leerlingen bij proefvertalingen in de tweede fase de beschikbare hulpmiddelen, het woordenboek en grammaticacompendium, hanteren.*
- *Geef de leerlingen al in een vroeg stadium in de onderbouw de beschikking over hulpmiddelen die vergelijkbaar zijn met die van het examen.*
- *Zorg voor een zorgvuldig opgebouwd leerproces voor het hanteren van de hulpmiddelen en observeer welk effect dit heeft op de toetsresultaten.*

Meer vakdidactisch onderzoek

Er is voor het vakgebied Klassieke Talen, met name voor Latijn, een ruime keuze aan leergangen en tekstitgaven. Elk auteursteam brengt een nieuw ei van Columbus in voor het onderwijsleerproces, maar er is nooit onderzoek gedaan naar het effect van die pretentievolle, goede vondsten die de auteurs als effectief beschouwen voor het leren van Klassieke Talen.

Er is behoefte aan vakdidactisch onderzoek. Onderwerpen die onderzocht kunnen worden en waarvan onderzoeksresultaten duidelijkheid kunnen geven over de 'do's and don'ts' in het onderwijsleerproces Klassieke Talen, zijn bijvoorbeeld:

- de motivatie van leerlingen voor Klassieke Talen (zie met name Van Oers in hoofdstuk 2): wat beweegt hen om de talen te kiezen? Wat vinden zij betekenisvol voor nu of later? In hoeverre heeft de sociale afkomst invloed daarop (Weenink 2005)? Hoe reguleren zij hun motivatie tijdens het leerproces, welke bijdrage leveren docenten daaraan, welke bijdrage leveren de leergangen, voor welke leerstof zijn ze niet gemotiveerd of verdwijnt de motivatie en waarom, wat helpt de motivatie op peil te houden?
- het leerproces: welke leergangen hebben welk leereffect? Wat zijn effectieve methoden voor het leren van grammatica? Welke typen taal oefeningen zijn effectief, welke niet of minder? Heeft het leren van vertaalstrategieën nut? Heeft het maken van een vertaaldossier door leerlingen effect? Hebben leerlingen met verschillende leerstijlen dezelfde tijd nodig om grammatica te snappen en leren? Is er een relatie tussen CE-cijfers en de gebruikte leergangen/literatuurselecties? Of tussen CE-cijfers en een bepaalde aanpak in het SE? Wat voor Griekse of Latijnse zinnen kunnen blijken de CE-vertaalopdrachten de kandidaten op dit moment nog aan om redelijk te vertalen? Als ICT-toepassingen gebruikt worden, welk leereffect hebben die?
- vertaalvaardigheid in de onderbouw en de tweede fase: op welke manieren vertalen leerlingen, welke manier wordt gehanteerd door welke groep leerlingen? Is er een samenhang met leerstijlen en zo ja, welke? Welke interventies van docenten of medeleerlingen zijn leerzaam, welke niet? Wat gebeurt er precies bij de overgang van leergang naar literatuur als leerlingen de grammaticale beheersing lijken kwijt te raken?

- onderwerpen in de literatuurfase: welke onderwerpen boeien de leerlingen en vooral waarom? Welke rol spelen docenten en/of leeromgeving daarbij? Waardoor stimuleer je dat leerlingen meer geboeid worden? Welke vormen van actualisering zijn effectief? Welke onderwerpen dragen volgens de leerlingen bij aan hun ontwikkeling en toerusting, welke volgens de docenten? Zijn er consequenties te verbinden aan de groei van een 'nieuwe' groep leerlingen, namelijk uit andere milieus dan gymnasia gewend waren (Weenink 2005)? In hoeverre bevallen thema's van de examenpensa? Welke thema's dragen bij aan de algemene toerusting van leerlingen om aan de 'civil society' (Bron 2006) mee te werken, eventueel nú maar in elk geval later?

Wat moet gebeuren?

- *Verzamel namen van fondsen waar onderzoeksvragen uit het veld (bijvoorbeeld de VCN, enkele scholen, netwerken) ingediend kunnen worden, bijvoorbeeld het Kortlopend Onderzoek, beheerd door de KPC groep.*
- *Zorg bij de instanties voor onderwijsonderzoek voor een overkoepelend thema (bijvoorbeeld 'vakdidactisch onderzoek in tijden van onderwijsverandering') waaronder ook vakdidactisch onderzoek voor Klassieke Talen kan vallen. Hiervoor kan de VCN samen met het Platform Vakinhoudelijke Verenigingen VO, de VRZG en de VO-raad bij NWO pleiten.*

6.2 Scenario B: veranderingen in de centrale examinering

In dit scenario gaat het alleen om veranderingen in het centraal examen die een bijdrage kunnen leveren aan de oplossing van geconstateerde problemen. Enkele daarvan vallen binnen de verantwoordelijkheid en bevoegdheid van de CEVO en specifiek haar vaksectie Grieks en Latijn, bij andere is een wetwijziging rond de examinering nodig. Veel van de mogelijke oplossingen vragen om experimenten en pilots.

6.2.1 Zelfstandige analyse van langere tekstpassages

Aan het onderwijs Klassieke Talen worden effecten toegedicht die leerlingen in het CE nauwelijks kunnen tonen: o.a. een betere beheersing van de Nederlandse taal, de opbouw van een tekst kunnen overzien, een tekst zelfstandig kunnen analyseren op aspecten van opbouw, vorm en inhoud en de spanning daartussen, de culturele context (historische setting, vooronderstellingen, waarden, normen) kunnen ontdekken, deze antieke context vergelijken met wat later of nu gangbaar is of als waardevol geldt, de literaire kanten van een tekst kunnen evalueren. Die effecten worden ook als waardevol en relevant ingeschat voor de samenleving waarin de leerlingen leven.

De vraag is dan hoe in een CE-toetsing deze effecten een plaats kunnen krijgen. Zijn er betrouwbare en valide toetsvormen waarin kandidaten zelfstandig een tekstpassage van bijvoorbeeld 30 á 40 regels uit het examenpensum kunnen parafraseren en analyseren op opbouw, vorm en inhoud: ze ontdekken zelf de stilistische middelen, schatten zelf het effect ervan in op de inhoud, ze zoeken zelf de opbouw, enz.? Zijn er toetsvormen waarin kandidaten zelfstandig tekstpassages analyseren op verweven waarden en normen die verbonden zijn aan het thema van het pensum en deze vergelijken met huidige waarden en normen, van de Nederlandse of een andere cultuur? Zijn er toetsvormen waarin leerlingen zelfstandig de literaire kanten van een tekstpassage vergelijken met die van een andere tekst, bijvoorbeeld een bewerking van

de oorspronkelijke tekst, of een tekst over hetzelfde onderwerp uit een latere tijd of uit een andere cultuur? Kortom, toetsvormen die op een meer waarneembare manier op productie gericht zijn dan de huidige examenvragen, en vooral die productie waarbij de kandidaten de veronderstelde en gewenste effecten kunnen tonen. Als voor het CE deze toetsvormen gevonden en geoperationaliseerd worden, zal dit ook effect hebben op de toetsing in het SE.

Vanwege de kans dat er meer sprake kan zijn van intersubjectiviteit bij de beoordeling, kunnen er voorzieningen getroffen worden die erop gericht zijn om de beoordeling zo betrouwbaar en valide mogelijk te maken: goede correctievoorschriften, de eerste correctie en beoordeling door gecommiteerden.

Voordelen

- Een groep leerlingen die nu weinig uitdaging zien in de examinering of na de bestudering van het examenpensum teleurgesteld zijn in de examenvragen, voelt zich meer op hun inspanningen en hun waarde geschat.
- Scholen en docenten krijgen toetsvormen onder ogen die ook in het SE mogelijk zijn en die een andere graadmeter hebben dan de tekstbegripvragen die nu gesteld worden.
- Dergelijke toetsvormen liggen ook meer in het verlengde van doelstellingen van de tweede fase en beantwoorden ook meer aan dat wat de vervolgopleidingen graag van studenten willen zien bij hun entree.
- Er ontstaat (weer) behoefte aan modellen van tekstanalyse, tekstbestudering, interpretatie en evaluatie.

Nadelen

- Een groep leerlingen die dergelijke toetsvormen niet aan kunnen, valt af.
- Er ontstaat meer discussie over de antwoorden.

6.2.2 Meer hulpmiddelen bij het CE: lijst met stilistische middelen en een uitgebreide grammatica

Er zijn nu twee hulpmiddelen beschikbaar om compenserende strategieën toe te passen: het grammaticakatern en een woordenboek. Om de hulp bij het vertalen te maximaliseren kan in plaats van het katern de volledige grammatica dienen als hulpmiddel. Dat kan effect op het resultaat van de vertaalopdracht hebben. Bovendien is het zo dat in de PTA's in de tweede fase losse toetsing van grammatica of vocabularium niet meer mogelijk is vanwege de eindtermen. Dus ligt - zo kun je redeneren - de beschikbaarheid van de volledige grammatica op het examen in het verlengde daarvan.

Dit zelfde geldt ook voor de stilistische middelen. De beschikking over een volledige lijst met stilistische middelen draagt bij een zelfstandige, stilistische analyse bij aan een meer op productie gerichte vraagstelling.

Nu is de situatie als volgt. De examensyllabus voegt aan een kleine lijst stilistische middelen die leerlingen als basiskennis geacht worden te kennen en herkennen, een lijst toe specifiek voor dit pensum; deze is meestal samengesteld op grond van een bepaalde frequentie in het pensum. In het huidige CE komen vragen voor naar de naam van een stilistisch middel (welk stilistisch middel staat in r. ..?) of de identificatie ervan in de woorden (in welke woorden staat een chiasme of een pars pro toto?). Als de kandidaten de beschikking hebben over een volledige lijst, kan bijvoorbeeld de opdracht opgenomen worden om een tekstpassage op gebruikte middelen te analyseren en een korte beschouwing te geven over motieven van de auteur; daarvoor gebruiken de kandidaten wat over de auteur bekend is: zijn zienswijze of auteursintentie en de doelgroep.

Voordelen

- De parate kennis als beslissend criterium voor het wel of niet succesvol kunnen uitvoeren van opdrachten krijgt een geringere invloed.
- De volledige grammatica is meestal degene die bij een leergang hoort en waarmee leerlingen vertrouwd geraakt zijn. Zij hoeven niet voor het examen opeens met een ander hulpmiddel met andere indelingen en soms andere terminologie te gaan werken.
- Kandidaten hebben de beschikking over de maximale hulpmiddelen die hen tijdens de voorafgaande twee jaar ten dienste staan om teksten te analyseren en te vertalen.

Nadeel

- Docenten moeten nadenken over een vorm van toetsing in de voorafgaande jaren waarin zowel parate kennis van grammatica als de opzoekvaardigheid in een volledige grammatica aan de orde komen.

6.2.3 Meer vragen over de inhoud van de teksten

In scenario A is al aangegeven dat in het CE geen of weinig vragen voorkomen over het thema van de teksten dat de VCKT heeft vastgesteld en waarin de kandidaten door een examenbundel ingevoerd zijn geraakt.

Dat ligt aan de systematiek van puntenverdeling die het CEVO hanteert om een spreiding van de vragen over de eindtermen en de vergelijkbaarheid van examens te garanderen, en aan de veronderstelling van de examenmakers dat vragen en opdrachten over de thematiek een reproductief karakter kunnen krijgen.

Het is van groot belang dat de CEVO deze systematiek nog eens onder de loep neemt, het aandeel punten dat kandidaten met vragen en opdrachten over het thema kunnen krijgen, heroverweegt en het CITO opdraagt om deugdelijke toetsvormen/-vragen te ontwikkelen en uit te proberen, deugdelijk naar de doelen van de vakken én naar de toetseisen als betrouwbaarheid en validiteit. De systematiek mag niet belemmeren dat er een boeiend, aantrekkelijk, aan de wenselijke vakdoelen beantwoordend examen gemaakt wordt. En die vakdoelen betreffen met name de inhoud van de pensumteksten. Misschien is de uitkomst dat de systematiek van de examens Klassieke Talen mede door die meer inhoudelijke invalshoek een andere moet zijn dan die van de andere vakken.

Het CITO zou daarvoor vakdidactici met andere, mogelijk vakwetenschappelijke experts kunnen uitnodigen om examens van enkele jaren samen te bekijken. Zij kunnen brainstormen over passende vragen en opdrachten waarbij de kandidaten de beheersing van en het overzicht over een thema kunnen tonen.

Het is ook mogelijk dat de syllabusauteurs mogelijkheden voor vraagstelling en opdrachten die zij bij het vaststellen van het thema en het samenstellen van het pensum zien, aan het CITO doorgeven.

De syllabus zelf kan ook bijdragen aan deze verdiepende benadering van teksten. In de syllabus kunnen discussie-items worden opgenomen voor de inhoudelijke verwerking van de gekozen teksten. Die kunnen van vakwetenschappelijke, cultuurhistorische, literaire, existentiële aard zijn, waarbij actualiteitswaarde natuurlijk na te streven is.

Voordelen

- Er wordt recht gedaan aan de syllabi, de bestudering van examenbundels, de doelen van het vak.
- Docenten besteden (weer) tijd aan die inhoudelijke benadering van de examenbundels en laten die ook in het SE een grotere rol spelen.

- Klassieke talen (gymnasiumdiploma) krijgen een specifieke plaats in de centrale examinering.
- De syllabusauteurs verdiepen zich (meer) in de actuele waarde die een thema voor de kandidaten heeft.

Nadeel

- Voor een aantal docenten kan een meer inhoudelijke benadering van de lectuur van het thema stuiten op het ontbreken aan didactisch repertoire om die benadering in praktijk te brengen.

6.2.4 Toetsing bij de ongeziene tekst: anders of makkelijker

Uit de CEVO-CITO-examenverslagen wordt duidelijk dat kandidaten bij het vertaaldeel (meestal) slecht scoren. De VRZG heeft ooit op een jaarvergadering van de VCN een voorstel gedaan om de vertaling uit het CE te halen; de vertaalopdracht zou dan nog wel in het SE zitten. Ook in de veldraadpleging van de schoolleiders (Tielens e.a. 2005) kwam het voorstel terug. Daarmee verdwijnt het vertalen naar hun zeggen dus niet uit het curriculum noch uit de toetsing; vertalen blijft ook tijdens het onderwijsleerproces het middel om de inhoud van de pensumteksten te leren kennen. De reden dat de schoolleiders dit voorstel deden, was de bezorgdheid om de niet bijster goede resultaten van hun leerlingen bij de centrale examens.

Ook groepen leerlingen hebben bij veldadvisingen naar aanleiding van de tweede fase (Tielens 2001) hun bezorgdheid en twijfel uitgesproken over hun vertaalvaardigheid. Zij hebben bij het vertalen van literaire teksten vaak geen idee of zij wel of niet op de goede weg zijn. Zij hebben geen *locus of control*.

Daarnaast hebben docenten (Tielens 2002; Goris Boelhouwer 2003) aangegeven dat voor een zeer groot deel van de leerlingen de teksten in de tweede fase grammaticaal te complex zijn.

Het is de vraag of de vertaalopdracht dan wel een valide toetsvorm is: toetst die wel iets waarin het onderwijs de kandidaten op een voldoende niveau heeft kunnen trainen?

En er ligt een andere, principiële vraag dichtbij: waarvoor dient de vertaalopdracht, wat moeten de kandidaten bij een ongeziene tekst tonen? Dat uit de vertaling blijkt dat zij met de beschikbare hulpmiddelen de grammatica adequaat toepassen, of dat zij begrip tonen van de informatie in een ongeziene tekst? Het blijft een vraag die in het vakgebied steeds weer terugkomt en waarop het antwoord bepalend is voor de benadering van de toetsing van een ongeziene tekst.

Om tegemoet te komen aan de problemen rond de toetsing van de 'ongeziene' tekst worden twee mogelijkheden geschetst:

- Toetsing met gemengde vragen: én vertalen én begrip van een ongeziene tekst. De kandidaten krijgen vragen om passages te vertalen en passages te vergelijken met literaire vertalingen. Bovendien worden tekstbegripvragen gesteld op het niveau van inhoud en vorm (literaire en taalkundige analyse). In andere Europese landen komen dergelijke vragen over ongeziene teksten voor.
- Een vertaalopdracht van een 'gemakkelijkere' auteur. De tekstpassage komt uit een tekst van een auteur uit hetzelfde genre die minder complexe teksten schrijft, bijvoorbeeld Een passage van Xenofon of Polybius in het genre 'historisch proza'. Bij deze oplossing gaat het er dan louter om dat kandidaten tonen in hoeverre zij de grammatica beheersen en adequaat toepassen bij het vertalen.

Deze laatste optie lijkt veel op een modus van examinering van het vertalen (het vertalen van een 'neutraal stukje') uit de tachtiger jaren van de vorige eeuw; dat was de reden voor de instelling van de WEKT (zie hoofdstuk 1) in te stellen. Het is ook de vraag of de passage van een andere auteur over eenzelfde soort inhoud gaat en geen voorkennis vereist.

De CEVO heeft de bevoegdheid om een keuze te maken.

De optie om geen ongeziene tekst in het CE voor te leggen wordt hier bewust buiten beschouwing gelaten gezien de reacties van de externe deskundigen en het hele veld (zie hoofdstuk 2 en 3). En als de toetsvorm daarbij de vertaling blijft, zou de weging van 50% van het totaalcijfer heroverwogen kunnen worden, zo suggereerden docenten in een bijeenkomst in 2002 (Tielens 2002)

Voordelen van de twee opties

- Leerlingen worden alleen getoetst op leerstof en vaardigheden waarvoor het voorafgaande onderwijsleerproces toereikend is geweest.
- Er is meer ruimte om de vraagstelling over het tekstbegrip te verdiepen.

Nadelen

- Kandidaten die met het vertalen van de grammaticaal en literair complexe teksten goed uit de voeten kunnen, kunnen geen bewijs van hun vertaalvaardigheid leveren in een landelijk identieke vertaalopdracht.
- Schoolleidingen kunnen denken dat er minder lessen of contacturen/keuzewerktijden nodig zijn.

6.2.5 Teksten van andere auteurs als leerstof

In het voorafgaande is ingegaan op de moeilijkheidsgraad van de huidige examenpensum, zowel literair als grammaticaal. Is er ook een mogelijkheid om andere auteurs te kiezen met een geringere moeilijkheidsgraad? In landen als Zweden en Spanje schuift men in die richting op vanwege de geringere uren aantallen.

Classici hebben nogal vaste ideeën over welke examenauteurs inhoudelijk en literair interessant zijn: bijvoorbeeld Cicero, Livius, Ovidius, Tacitus. En meestal zijn die ook lastig te vertalen, voor de leerlingen, én voor henzelf. Zij hebben minder met de inhoud en vorm van bijvoorbeeld Plinius, Caesar, Seneca. Pensumteksten van de laatste drie lijken bij docenten niet goed te vallen en ook niet bij veel leerlingen, zo zeggen docenten.

Maar als leerlingen bij teksten van de huidige examenauteurs het gevoel hebben dat zij met de taal niet uit de voeten kunnen, is het de vraag of er toch niet voor een gemakkelijker pensum gekozen moet worden, dit om recht te doen aan hun capaciteiten en aan algemene toetscriteria. Hier speelt dan wel de vraag of het gymnasiumdiploma voor een brede groep leerlingen bereikbaar moet zijn of een strenger geselecteerde groep.

Een probleem blijft dat er geen min of meer objectief criterium is welke auteurs 'gemakkelijk te vertalen' zijn voor leerlingen en welke niet en dat niet onderzocht is waaraan dat nou precies ligt. Intuïtie en *Fingerspitzengefühl* geven de doorslag, maar dat voldoet niet altijd zoals uit de examenresultaten en vertaalopdrachten blijkt.

De optie om een pensum van andere, gemakkelijkere auteurs samen te stellen valt eveneens onder de bevoegdheid van de CEVO en de VCKT. Het ligt voor de hand dat dit gebeurt als het veld daarover geraadpleegd is.

Voordelen van gemakkelijkere teksten

- Vertaalopdracht ligt waarschijnlijk meer binnen capaciteiten van de leerlingen.
- Een gemakkelijker niveau van pensumauteurs sluit aan bij wat leerlingen kunnen waardoor zij meer grip hebben op het decoderen en meer plezier en nut ervaren in de voorafgaande leerjaren.
- In het schoolexamen hebben docenten de ruimte om de complexe teksten te behandelen.

Nadelen

- Docenten kunnen minder gemotiveerd zijn bij behandeling van de examenbundels.
- De leerlingen die wél de complexe teksten aan kunnen, werken aan een examenpensum onder hun niveau.

6.2.6 Differentiatie in de examinering: vertaalopdracht als een optie van de kandidaten

Er is een groot verschil tussen de examenkandidaten: er is een groep die ook in de huidige situatie met een gering aantal studielast- en contacturen de grammaticaal complexe teksten goed kan vertalen, en een grotere groep die dat niet kan of althans veel fouten maakt en weinig besef van de inhoud van de vertaalde zinnen heeft. De meesten van de laatste groep halen voor de vragen over het examenpensum wel een redelijke score.

Het examenpensum bevat teksten van een auteur die literair en grammaticaal complex zijn. Als vastgehouden wordt aan de bepaling dat de vertaalopdracht een tekst bevat van dezelfde auteur, dan kan een oplossing voor de tekortschietende vertaalvaardigheid bij de grote groep zijn dat de kandidaten kunnen kiezen uit twee examineringen: één met een vertaalopdracht en één zonder vertaalopdracht. De groep die zich zeker voelt voor de vertaalopdracht, neemt ook deze in zijn examinering op. Er moet bekeken worden hoe een dergelijke differentiatie vorm gegeven wordt, want er zijn natuurlijk enkele mogelijkheden. Uitgangspunt is dat ook de kandidaat die de vertaalopdracht niet maakt, een gymnasiumdiploma krijgt en dat het gymnasiumdiploma van degene die de vertaalopdracht wél maakt, bijvoorbeeld gymnasium+ heet en dat zijn prestatie op het diploma te zien is.

Een mogelijke vorm is dat de 'niet-vertalers' en de 'vertalers' dezelfde toetsvragen over het examenpensum krijgen en dat in een aparte sessie de 'vertalers' de vertaalopdracht doen.

Een dergelijke regeling dat leerlingen geen vertaalopdracht hoeven te maken, vraagt om een aanpassing van de examenregeling. Die moet door de overheid worden bekrachtigd. Immers, daarin staat dat kandidaten in het CE een vertaalopdracht krijgen die meetelt voor het eindcijfer.

Een tweede punt is dat er moet worden uitgezocht of de scholen bij de keuze het heft in handen hebben of de individuele leerling: moeten scholen beide opties aanbieden zodat de leerling kiest of mogen zij ervoor kiezen om slechts één optie aan te bieden, bijvoorbeeld om organisatorische redenen?

Voordelen

- De leerlingen die de vertaalopdracht erbij kiezen, tonen een grotere motivatie tijdens de tweede fase en met name in het examenjaar.
- De kandidaten die zich willen profileren en hun excellentie willen tonen, kunnen die tonen, zeker als ze naar vervolgoopleidingen met toelatingsvoorwaarden willen.
- De examinering over het examenpensum kan intensiever en diepgaander worden, vooral als de examenduur hetzelfde blijft.

Nadelen

- In de tweede fase, met name in het examenjaar, moet een organisatorische oplossing gevonden worden voor de differentiatie in de leerlingengroep.
- Er is een risico dat leerlingen die de vertaalopdracht niet doen, geen of weinig tijd gaan besteden aan het vertalen van de pensumteksten. Daarvoor moeten didactische en toetsmatige oplossingen gevonden worden.

6.2.7 Differentiatie in examinering: afsluiting in 4e klas of 6e klas

Er is nog een andere mogelijkheid om problemen in de tweede fase met de minder gemotiveerde gymnasiasten en de tekortschietende vertaalvaardigheid bij de huidige examenpena op te lossen. Er kan een vorm van gedifferentieerde afsluiting van het onderwijs Klassieke Talen zijn: één aan het einde van de vierde klas en één aan het einde van de zesde klas. Hoewel die vooralsnog niet past in de systematiek van het Nederlandse onderwijs - het is een differentiatie die in het Engelse onderwijs gewoon is: leerlingen kiezen na de 'vierde klas' een klein aantal vakken om voor het "A-level" te gaan - is ze toch het bespreken waard vanwege de bijdrage aan de oplossing van de problemen. De differentiatie past ook bij het moment van profielkeuze dat veel scholen hanteren: in de vierde in plaats van de derde klas.

De crux in de vertaalvaardigheid zit vooral bij de overgang van leergang naar authentieke teksten. In de vierde klas volgen veel scholen nog de leergang tot halverwege of tweederde van het schooljaar. Vervolgens komen enkele passages literatuur aan de orde. Er wordt gewerkt met boeken die de overgang naar de literatuur begeleiden, bijvoorbeeld met veel vertaalhulp en door teksten te adapteren, bijvoorbeeld "Ovidius en Caesar".

Je zou je kunnen voorstellen dat scholen aan het eind van dit jaar alle leerlingen een schoolexamen afnemen dat landelijk gedefinieerd is: tekstbegrip met o.a. de mogelijkheid een essay te schrijven én een vertaalopdracht. Deze toetsing wordt ook gecontroleerd.

De leerlingen die doorgaan voor het hoogste niveau, leggen een centraal examen af met de authentieke teksten. Dat kan dan van hetzelfde literaire en grammaticale niveau zijn als op dit moment. Hun examen bestaat uit vragen en opdrachten die zelfstandige analyse, interpretatie en evaluatie van redelijk grote passages vergen, en een vertaalopdracht.

Er moeten dan wel verschillen in de diplomering zijn: beide groepen krijgen een gymnasiumdiploma, de eerste krijgt een gewoon gymnasiumdiploma met de niveauaanduiding: basis (Oehlen 1989), de tweede een gymnasiumdiploma met de niveauaanduiding: excellent of iets dergelijks. Op beide wordt aangegeven wat leerlingen kennen en kunnen.

Bij de tweede is er ook ruimte voor specifieke leeractiviteiten die leerlingen voor het vak hebben verricht: bijvoorbeeld de titels en beoordelingen van praktische opdrachten en een (eventueel tweede) profielwerkstuk dat samenhangt met de oudheid en lectuur van antieke teksten.

Scholen die bijvoorbeeld problemen met de motivatie van leerlingen in de tweede fase hebben en grote groepen hebben, kunnen voor deze differentiatie kiezen.

Voor deze variant van differentiatie is waarschijnlijk een aanpassing van de examenregeling nodig.

Voordelen

- Ongemotiveerde leerlingen verdwijnen uit de groepen leerlingen; gemotiveerde leerlingen committeren zich aan die twee jaar tot het examen.
- Docenten hebben meer arbeidsvreugde en zij hoeven - net als de examen- en syllabusmakers - het niveau van de leerstof niet te veranderen vanwege de slechte resultaten en de geringe inzet van de ongemotiveerden.
- Leerlingen die in de vijfde en zesde klas om zeer respectabele redenen ándere boeiende leeractiviteiten willen doen (zoals bijvoorbeeld een aansprekend, veelomvattend onderwijsprogramma op de universiteit of in een onderzoeksinstituut of bedrijf) krijgen daar ruimte voor en hebben toch een gymnasiumdiploma.
- De excellente leerlingen krijgen de kans hun hoog niveau te tonen.
- Scholen kunnen zich laten voorstaan op een hoog percentage 'excellente' leerlingen.
- Leerlingen kunnen bij toelatingsvoorwaarden van (specifieke) vervolgopleidingen hun gymnasiumdiploma van excellentie tonen.

Nadelen

- Een risico is dat slechts weinig leerlingen het 'excellenten' - programma kiezen.
- Een risico is dat uitgevers een geringer aantal leerlingen financieel niet meer interessant vinden om examenbundels voor te maken.
- Een risico is dat schoolleiders eisen aan de groepsgrootte van de 'excellenten' in de vijfde en zesde klas stellen.

6.2.8 Een schoolspecifiek gymnasiumdiploma zonder centraal examen

Uit de afgelopen jaren is duidelijk geworden dat er grote verschillen tussen de scholen en de leerlingen zijn (zie hoofdstuk 1). Er zijn scholen die hun leerlingen in de tweede fase via een andere methode (bijvoorbeeld projectonderwijs, leerarrangementen, modulen, kanteling van onderwijs zoals bij Gekanteld Grieks zie scenario A) de talen en de cultuur laten leren. Ze bieden leerlingen de ruimte om o.a.

- hun onderzoeksinteresse te concretiseren door projecten met universiteiten (bijvoorbeeld "de Vrolijke Wetenschap" van het Onderwijscentrum van de VU);
- retorische voordrachten te houden;
- concoursen in voordracht van Griekse of Latijnse teksten te houden;
- antieke tragedies op te voeren;
- debatten over onderwerpen uit de antieke filosofie voor te bereiden en te houden, enz. enz.

Latijnse en Griekse teksten worden hierbij als bron gehanteerd.

Veelal is de manier waarop leerlingen die teksten lezen en er dan mee omgaan, anders dan de wijze waarop examenbundels de teksten behandelen en in het centraal examen geëxamineerd wordt. Ook de wijze waarop docenten van die scholen met die motiverende aanpak beoordelingen geven, verschilt: naast de vakinhoudelijke criteria (afgeleid van de eindtermen) gaat het om vaardigheden als onderzoeken, samenwerken, communiceren, enz. De toetsing van het centraal examen Latijn of Grieks past daar niet bij. Het vertalen van de leerlingen heeft een inhoudelijk doel: ze willen iets weten over een zelf gekozen onderwerp en kijken of die informatie aan de

beantwoording van hun onderzoeksvraag bijdraagt; zij betrekken daarbij nadrukkelijk vormen van taalanalyse: hoe is die informatie vormgegeven en wat zegt dit over de auteur, de cultuur en de waarden daarin?

Dergelijke scholen en vooral leerlingen kunnen het voorbereiden op een centraal examen met een centraal pensum als een 'last' ervaren, althans als een hindernis in het leerproces dat zij doormaken.

Die scholen zouden een mogelijkheid kunnen krijgen om leerlingen alleen een schoolexamen te laten doen. Dat schoolexamen moet dan wel aan allerlei condities voldoen waardoor het minimaal op het niveau van de eindtermen blijft. Condities kunnen zijn dat het moet voldoen aan te ontwikkelen standaarden, bijvoorbeeld voor de complexiteit van teksten, voor wat leerlingen met de gekozen teksten moeten kunnen, voor soorten opdrachten die zij moeten hebben gedaan (bijvoorbeeld een essay of voordracht van een redelijke omvang maken), voor goede onderzoeksvragen. Scholen die aan leerlingen deze optie aanbieden, kunnen in een netwerk dat zich wil laten voorstaan op een dergelijk geconditioneerd schoolexamen, de kwaliteit van elkaars schoolexamens controleren, al of niet onder toezicht van een onafhankelijke instantie. Het neveneffect is dat er stevige discussies ontstaan over wat wél en niet acceptabel is en effectief en aan doelen beantwoordt. Dat verbreedt het denken over toetsing. Met een dergelijk netwerk wordt ook nagestreefd dat de kwaliteit niet zo uiteenloopt dat er geen vergelijkbaarheid is. Overigens, na 2007 kan überhaupt het schoolexamen per school sterk verschillen: alle scholen hebben vanaf 2007 grote vrijheid in de inrichting van het PTA. Elke vorm van toetsing is mogelijk. De keuze wordt aan de verantwoordelijkheid van de school overgelaten

Een dergelijke optie van een geconditioneerd schoolexamen hoeft niet aan alle leerlingen opgelegd te worden, maar kan ook aan een groep gemotiveerde leerlingen (veelal met een integratieve, holistische leerstijl) aangeboden worden. Die bloeien vaak op met dit soort 'gekantelde' aanpak en kiezen graag hun pensum gedeeltelijk of (bijna) helemaal zelf, bijvoorbeeld omdat ze uitgesproken interesses hebben. Leercontracten waarin docenten en leerlingen samen de leeractiviteiten vastleggen, kunnen hen committeren aan hun plan.

Een vorm waarin de leeractiviteiten verzameld kunnen worden is een portfolio met o.a. een vertaaldossier (Goris 2005). Dat kan de basis zijn voor de diplomering 'gymnasium'. Een typering als "gymnasium met portfolio Klassieke Talen" kan het bijzondere karakter ervan waarneembaar maken. Een vorm van assessment of een presentatie van het portfolio kan als afsluiting dienen.

Beslissingen over de instelling van een dergelijk examen overschrijden de bevoegdheid van de CEVO. Er zal een nieuwe examenregeling voor gemaakt moeten worden. Het is aan te bevelen met enkele scholen een pilot te doen voordat een dergelijke nieuwe regeling voor alle scholen beschikbaar wordt. Bijvoorbeeld in het kader van het Pegasusproject van de zelfstandige gymnasia.

NB: In het verleden is er ooit voor het vak Nederlands een B-2-examen geweest; dat was in de plaats van een opstel op het CE. Leerlingen maakten tijdens hun examenjaren een documentatiemap naar aanleiding van eigen onderzoeksvragen, met samenvattingen en conclusies, enz. Voor het centraal examen maakte de docent Nederlands een schrijfopdracht onder de noemer 'gericht schrijven'. Leerlingen voerden op het examen deze uit.

Voordelen

- De afsluiting ligt voor de leerlingen op die scholen in het verlengde van de aanpak tijdens de tweede fase.
- Leerlingen krijgen volop de kans hun interesses uit te werken en daardoor hun motivatie te behouden.
- Voor de toelating van specifieke vervolgopleidingen strekt een dergelijke diplomering tot aanbeveling.
- Docenten zien gemotiveerde leerlingen en blijven daardoor ook enthousiast.
- Het didactisch handelingsrepertoire van docenten wordt groter.
- Docenten leren veel van de onderzoeken van de leerlingen en van collega's van andere scholen.
- Een dergelijk schoolexamen geeft de vakken Klassieke Talen een specifieke positie: het kenmerkt de bijzonderheid van gymnasiumleerlingen die voor de loopbaanontwikkeling en in de samenleving ook een duidelijke waarde heeft: eigen initiatief, eigen creativiteit, eigen leerplannen.

Nadelen

- Scholen moeten investeren in de begeleiding van hun docenten bij hun leerproces: gesprekken in de sectie en met collega's van andere vakken, netwerkbijeenkomsten, scholing van docenten, enz.
- De indruk bestaat dat een dergelijk schoolexamen meer tijd vraagt van de docenten. Scholen moeten daarvoor een regeling treffen.
- Docenten moeten de competenties van de leerlingen en de ontwikkeling ervan kunnen waarnemen en er constructieve feedback op kunnen formuleren.
- De diversiteit van scholen in schoolexaminering die al groot is, wordt dan groter. Dat kan voor het vervolgonderwijs een probleem zijn.

6.3 Scenario C: condities voor gymnasiumdiploma veranderd

Onder dit scenario komen enkele mogelijkheden ter sprake om de condities waarin het onderwijs Klassieke Talen gegeven wordt, te veranderen. Ook hierbij gaat het erom dat er aan de diversiteit van scholen en van leerlingen tegemoet gekomen wordt. Welke ruimte geeft het als aan de verplichting van beide talen in de onderbouw getornd wordt? Bij elke optie worden enkele gevolgen en voor- en nadelen genoemd.

Nu bestaat de verplichting dat examenkandidaten van een gymnasiumdiploma in de onderbouw (t/m de derde klas) beide Klassieke Talen gehad moeten hebben. De laatste jaren is er hier en daar geopperd dat deze verplichting een behoorlijke claim legt op de financiering van lessen en lesroosters, zowel in de onderbouw als in de tweede fase, en ook een claim op de docenten, bijvoorbeeld vanwege combinatieklassen meestal bij Grieks (hoofdstuk 3; BGV 2002). En leerlingen moeten in de onderbouw hun aandacht ook verdelen over twee talen. De vraag die speelt, is: valt er door concentratie van uren op slechts één taal met een aanvullende cultuurcomponent niet een hoger niveau te bereiken, en daarmee de examenresultaten in de tweede fase te verbeteren?

Ook bij deze paragraaf blijft evenwel de behoefte om op een basisvraag een antwoord te krijgen: wil de overheid dat een gymnasiumdiploma een teken van begaafdheid en excellentie van vwo-plus leerlingen is, of dat het een teken is van een specifieke (namelijk cultuurhistorische en taalkundige) interesse van vwo-leerlingen?

Indien het eerste het geval is, dan is er voor haar waarschijnlijk geen behoefte aan een verandering in de condities. De overheid vraagt dan aan de scholen om de formatie zo in te richten dat de juiste

condities bestaan dat leerlingen bij het examen succesvol zijn. Als de overheid de keuze maakt voor het gymnasiumdiploma als toonbeeld voor een specifieke interesse, dan hoeft dat niet in te houden dat twee Klassieke Talen verplicht blijven.

Moet de verplichting van beide talen voor een gymnasiumdiploma gehandhaafd blijven of moet die verdwijnen? Welke opties zijn er daarin? Wat zijn de gevolgen, nadelen en voordelen ervan? Hieronder volgen enkele opties.

6.3.1 Het vak Grieks wordt afgeschaft.

Veelal wordt Grieks genoemd als de taal die maar moet afvallen. Die wordt o.a. genoemd vanwege de kleine lesgroepen leerlingen in de tweede fase.

Dit is een rigoureuze optie waarvan de gevolgen verder reiken dan alleen het oplossen van het formatieprobleem. Ook in de tweede fase is Grieks dan verdwenen als te kiezen vak met een landelijk, bij wet vastgelegd examenprogramma. Eventueel kunnen scholen wel nog modules Grieks aanbieden in het vrije deel dat niet bestemd is voor examenvakken.

Wat zijn de gevolgen?

De gevolgen van het opheffen van het schoolvak Grieks zijn:

- dat er verandering in de regelgeving nodig is: de verplichting van twee Klassieke Talen in de onderbouw vervalt en het verschil tussen een diploma van een atheneum met Latijn en van een gymnasium vervalt;
- dat alleen Latijn beschikbaar is voor het gemeenschappelijk deel en dan doorslaggevend wordt voor het verwerven van een gymnasiumdiploma;
- dat er voor deze groep leerlingen op dit klassieke gebied minder te kiezen valt en dat dat mogelijk merkbare zal zijn aan hun motivatie;
- dat Latijn de toelatingseis wordt voor de studie GLTC en dat in de vakgroepen de discussie kan ontstaan over de combinatie van Grieks en Latijn in één studie;
- dat het programma Grieks in het vrije deel sterk zal afwijken van wat bij Latijn van kandidaten gevraagd wordt: er is geen centraal examen meer en dus ook geen landelijke graadmeter. Scholen kunnen voorzien in modules in het vrije deel; deze toetsing is erg van school of docent afhankelijk;
- dat het tekort aan docenten minder groot is/wordt dan nu/in de toekomst;
- dat er mogelijk een effect is op de studie Klassieke Talen: Latijn krijgt een maatschappelijk bevestigde preferentie boven Grieks. Dat kan ook gevolgen hebben voor de keuzen die studenten maken tijdens hun studie: meer Latijn dan Grieks in hun majorkeuze;
- dat de situatie in Nederland in lijn komt te liggen met de situatie in de ons omringende landen waar Latijn een preferente plek heeft ten opzichte van Grieks.

Voordelen zijn:

- dat docenten in de onderbouw niet meer hoeven te werken met leerlingen die niet gemotiveerd zijn om Grieks te leren ("Meneer/mevrouw, we laten het toch vallen bij de overgang!");
- dat sluiproutes ("leerlingen krijgen in de derde klas een beetje Grieks omdat het moet, en worden voor de overgang beoordeeld op een cultuurproject, niet op taalkennis!") niet meer nodig zijn;
- dat docenten geen lessen meer in hun vrije tijd hoeven te geven aan (te) kleine groepen Grieks omdat schoolleidingen er te weinig uren aan willen besteden;
- dat er in de onderbouw ruimte is voor meer uren Latijn en antieke cultuur; dat kan dan in een aantrekkelijk programma dat taalverwerving en cultuurinformatie combineert. In plaats van nog een taal met haar eigen vormverschijnselen en

vocabulaire kan de leerlijn van taalverwerving van Latijn meer gericht zijn op verdieping van de grammatica en op een hoger tempo. Bovendien kan aan de cultuurinformatie en verwerking ervan een solide plek worden gegeven. Die vakaspecten kunnen zo ook in een doorlopende leerlijn met KCV in de tweede fase komen te staan. Overigens, het is afhankelijk van de visie en missie van scholen of zij in de onderbouw meer uren aan dat nieuwe programma Latijn en antieke cultuur willen toekennen;

- dat in de onderbouw minder geld (lesuren) aan de financiering van een grote gymnasiale afdeling (meer dan één lesgroep in de onderbouw) en de financiering van het zelfstandig gymnasium besteed hoeft te worden;
- dat lesgroepen (Latijn) in de tweede fase groter zijn en financieel dichterbij de ratio “kosten – aantal leerlingen” komen. Er is dan voor schoolleidingen minder aanleiding om combinatieklassen of - lesuren te vormen (bijvoorbeeld samenvoeging van twee kleine groepen 4e en 5 klas);
- dat het ontbreken van een Grieks curriculum een duidelijke legitimatie geeft om leerlingen al vroeg via vertalingen kennis te laten nemen van de grote Griekse werken: tragedies, Ilias en Odyssee, Herodotus’ werk en de vele anderen, ook van die werken die vaak als te lastig beoordeeld worden om te vertalen, zoals Thucydides, Plato. Mogelijkerwijs is er een welomschreven examenprogramma mogelijk met Griekse literatuur in vertaling;
- dat scholen en ouders minder geld aan boeken hoeven te besteden;
- dat er ruimte komt voor andere vormen waarin leerlingen zich kunnen profileren: bijvoorbeeld tweetalig onderwijs. Dat sluit mogelijkerwijs aan bij wensen van ouders die ofwel “toegewijde kosmopolieten” ofwel “instrumentele kosmopolieten” (Weenink 2005) zijn.

Nadelen zijn:

- dat er geen recht gedaan wordt aan scholen waarin Grieks wél grotere aantallen leerlingen trekt, aan docenten die dit programma op blijkbaar overtuigende wijze kunnen realiseren en aan leerlingen die met overtuiging Grieks een aantrekkelijk, interessant, uitdagend alternatief vinden voor Latijn. Het ontnemen van keuzes heeft invloed op de motivatie van leerlingen. Het is de vraag hoe een dergelijke beperking bij deze doelgroep leerlingen valt;
- dat er ook geen recht gedaan wordt aan redelijk goede examenresultaten van Grieks;
- dat aan de gelijkwaardigheid van Grieks en Latijn getornd wordt;
- dat er een eind komt aan een eeuwenlange traditie: een gymnasiumdiploma veronderstelt kennis van Latijn én Grieks, ook al is die voor veel leerlingen slechts gering;
- dat scholen - overigens op eigen inzichten als zij graag modules in het vrije deel aanbieden - investeren in een kleine groep leerlingen;
- dat de externe deskundigen zich niet voor zo’n optie uitspraken op één na.

Al met al is deze optie een verregeande en misschien ook wel een premature; want juist nu zijn er scholen die met Grieks beginnen in de onderbouw en willen kijken of deze voorrang aan Grieks meer leerlingen in de tweede fase oplevert.

6.3.2 Grieks in de onderbouw niet meer verplicht

Deze optie 2 behelst dus dat om een gymnasiumdiploma te kunnen krijgen leerlingen minimaal verplicht onderwijs in Latijn volgen. En als het bij de visie, missie en de financiële ruimte van scholen en bij hun populatie past, kunnen zij Grieks in de

onderbouw als keuzevak aanbieden of eventueel verplicht stellen naast Latijn. Scholen kunnen Grieks dan ook in de tweede fase als examenvak aanbieden.

Als scholen het verplicht stellen, doen zij dat omdat het bijvoorbeeld in hun visie over een gymnasiumdiploma en over de doelgroep gymnasiasten past of omdat zij met Grieks in plaats van Latijn in de onderbouw beginnen. Scholen zijn immers vrij om de onderbouw in te richten zoals ze willen.

Kortom, op grond van visie en missie kunnen scholen zelf kiezen uit één van de mogelijkheden:

- de verplichting dat leerlingen onderwijs in twee Klassieke Talen volgen;
- de verplichting dat leerlingen onderwijs in Latijn volgen;
- de verplichting dat leerlingen onderwijs in Latijn volgen en de kans krijgen om ook Grieks te leren;
- de mogelijkheid om de groep leerlingen in de onderbouw gedifferentieerd te benaderen: een groep met de benodigde capaciteiten en motivatie doet - al of niet verplicht - beide talen, andere groepen alleen Latijn. Hiervoor is ofwel een groot aantal leerlingen nodig ofwel een verregaande differentiatie binnen klassenverband.

De gevolgen van het laten wegvallen van Grieks als verplichting in de onderbouw zijn deels gelijk aan die van optie 1, deels anders; alleen de laatste worden vermeld:

- dat scholen zelf hun keuzen ten aanzien van de inrichting van de onderbouw maken. Dat vraagt om investering in visieontwikkeling over gymnasiale vorming in de school en de samenleving, strategische afwegingen op bestuurlijk en schoolleidersniveau, om constructief overleg met het personeel, vooral de sectie Klassieke Talen. Er ontstaat mogelijk in scholen grote behoefte aan informatie over wat het onderwijs Klassieke Talen precies bijdraagt aan de ontwikkeling, vorming en toerusting van leerlingen: bijvoorbeeld waarneembare vormen van de leeropbrengsten. Zo kan aan de hand van die concrete leeropbrengsten op strategische wijze gediscussieerd worden over de keuze voor één taal of voor twee talen en wat dat betekent voor de leerling;
- dat Latijn én Grieks als vakken met een centraal examen blijven bestaan, met een overeenkomstig niveau;
- dat er scholen zijn die - om al of niet plausibele redenen - in de onderbouw alleen Latijn aanbieden als verplicht vak en Grieks niet als keuzevak en dat daardoor in scholen Grieks uit het schoolcurriculum verdwijnt, met alle gevolgen van dien;
- dat een examen in Latijn of Grieks toegangseis blijft voor de studie GLTC en dat er mogelijksterwijs studenten instromen die één van beide talen helemaal niet hebben leren kennen;
- dat scholen een modus moeten vinden hoe het onderwijs in de antieke cultuur te verwerken in het programma: geïntegreerd in de lessen Latijn of juist Grieks of als een apart onderwijsitem.

Voordelen zijn deels gelijk aan die van optie 1, deels anders; alleen de laatste worden genoemd:

- dat indien scholen ook Grieks aanbieden, leerlingen nog een keuze hebben: Latijn of Grieks als examenvak;
- dat deze optie tegemoet komt aan de groeiende autonomie van scholen en de deregulering. Scholen en hun besturen gaan - al of niet in overleg met buitenschoolse instanties, ouders en leerlingen - afwegen wat bij dit soort curriculumbeslissingen zwaar weegt en wat minder.

Nadelen zijn deels gelijk aan die van optie 1, deels anders; alleen de laatste worden genoemd:

- dat als scholen - op eigen inzichten - Grieks als keuzeoptie voor leerlingen geven, zij in de onderbouw en tweede fase investeren in een nog kleinere groep leerlingen Grieks dan bij de verplichting van de twee Klassieke Talen: het aantal leerlingen dat in de onderbouw een tweede klassieke taal kiest, kan klein zijn en daardoor ook het aantal dat in de tweede fase met die taal doorgaat;
- dat er scholen kunnen zijn die aan deze groep leerlingen een keuze van Grieks onthouden.

6.3.3 Slechts één klassieke taal verplicht

In de vorige optie werd bekeken wat de gevolgen zijn van een wijziging in het gymnasiumdiploma, namelijk als Grieks niet meer verplicht gesteld werd in de onderbouw.

Bij optie 3 gaat het erom dat het aan scholen overgelaten wordt welke taal verplicht gesteld wordt in de onderbouw voor een gymnasiumdiploma. Afhankelijk van de visie en missie, financiën, populatie van leerlingen en hun beleid ten aanzien van Klassieke Talen kiezen zij dan voor één van volgende mogelijkheden:

- de verplichting dat gymnasiumleerlingen onderwijs in twee Klassieke Talen volgen;
- de verplichting dat zij onderwijs in één taal volgen. Eventueel biedt de school ruimte om vrijwillig ook de andere taal te leren;
- de mogelijkheid om de groep leerlingen in de onderbouw gedifferentieerd te benaderen: een groep met de benodigde capaciteiten en motivatie doet - al of niet verplicht - beide talen, andere groepen één taal. Hiervoor is ofwel een groot aantal leerlingen nodig ofwel een verregaande differentiatie binnen klassenverband.

De gevolgen zijn deels dezelfde als bij optie 2, eventueel optie 1; deels ook anders; alleen de laatste worden genoemd:

- dat op die scholen waar het onderwijs Klassieke Talen al in de brugklas start, leerlingen al in een vroeg stadium moeten kiezen tussen één van de twee talen of beide; dat zij een gedegen oriëntatie op die keuze nodig hebben en dat docenten en mentoren zich zullen inspannen om deze keuze aan de hand van zo concreet mogelijke informatie en ondersteuning zullen begeleiden. En dat die scholen de potentiële gymnasiasten in groep 8 van de basisschool al bijvoorbeeld uitnodigen om opdrachten voor de Klassieke Talen en de oudheid uit te voeren.

Voordelen zijn deels gelijk aan die van optie 1 en 2, deels anders; alleen de laatste worden genoemd:

- dat scholen meer naar bevind van zaken kunnen handelen, afhankelijk van de totale situatie van de school (groot of klein aantal vwo-ers en hoe groot is het aantal leerlingen dat op een gymnasiumdiploma wil inzetten?), van het getal van gymnasiumleerlingen in de onderbouw, van de doorstroom naar de tweede fase (voor welke taal kiezen leerlingen in onze school? hoe komt dat?) en van het succes van de onderwijsprogramma's Grieks en Latijn;
- dat deze optie nog verder tegemoet komt aan het overheidsbeleid van autonomie van scholen en deregulering dan optie 2 en 1;
- dat bij deze optie er vanuit de overheid geen preferente plaats aan een van beide talen wordt gegeven.

Nadelen zijn deels gelijk aan die van optie 1, deels anders; alleen de laatste wordt genoemd:

- dat er een variatie in de keuze kan zijn met alle gevolgen van dien voor de uren aantallen, het werk van classici en de formatie.

6.3.4 Geen Klassieke Talen meer, wel een gedegen programma aan de hand van vertalingen

Deze wordt hier behandeld als een optie die niet zozeer uit het onderwijs als wel uit de buitenwereld komt. Frits Bolkestein heeft zich hiervoor uitgesproken in een lustrumrede voor de Vrienden van het Gymnasium. Hij suggereerde dat door het achterwege laten van leren vertalen er meer aandacht kan zijn voor de inhoud van de teksten en vooral de diepgang ervan en de betekenis die ze bijvoorbeeld voor de Europese identiteit hebben.

Uit de interviews met de externe deskundigen en de sterkte-zwakte-analyses met de verschillende groepen blijkt dat zijn mening niet gedeeld wordt. Ook in andere Europese landen komt deze situatie niet voor, al is er wel in een aantal sprake van een verwijdering uit het nationale curriculum (Engeland) of een vermindering van het belang ervan (Denemarken).

Tegen deze achtergrond wordt deze optie "zonder Klassieke Talen en vertalen van de teksten" niet verder doorlopen op gevolgen en voor- en nadelen.

7. Afsluiting

Verstrengeling van het belang van de vakken en belang van de scholen

Het specifieke karakter van problemen met het onderwijs Klassieke Talen is dat ook een schooltype en een diploma in het geding zijn. Als er problemen met die vakken zijn, dan zijn er ook problemen met een schooltype waarin scholen investeren. Voor het oplossen van de problemen zijn zowel docenten als schoolleiders nodig: docenten om op vakgebied oplossingen te bedenken, de schoolleiders om zij het effect van de oplossingen voor hun school te bekijken en om te zeggen welke ruimte zij in hun schoolbeleid voor Klassieke Talen verantwoord vinden.

Het is voor het vervolg belangrijk dat de VCN, VRZG en VO-raad deze afhankelijkheid beseffen en gezamenlijk optrekken.

Het vervolg: Ministerie OCW

Voor het vervolg is er eerst een antwoord nodig van het ministerie op de vraag: geeft dit vakdossier voldoende inzicht in de problematiek? Geeft de situatie aanleiding om nadere verkenningen van mogelijke oplossingen te laten doen door een verkenningcommissie?

Het ministerie kan dan ook de richtlijnen bepalen voor oplossingen: welke richting moeten die opgaan, welke richtingen mogen die opgaan, welke per se niet?

Idealiter raadpleegt het ministerie hierbij veldorganisaties: de VCN, VRZG, BGV en de VO-raad en deskundigen op het vakgebied als vakdidactici, CEVO-CITO, VCKT en SLO.

Het werk van de verkenningcommissie kan zijn:

- het entameren van onderzoek (bijvoorbeeld nagaan welke verbanden er tussen implementatie per school en CE-resultaten gelegd kunnen worden, hoe de 600 studielasturen geïmplementeerd worden, beschrijvingen van de 'gekantelde' good practice of van ICT-verkenning voor Klassieke Talen, een studie van de aanpak van het lerarentekort voor Klassieke Talen, studies naar vervlechting van Europa en multiculturaliteit in leerstof,);
- het vaststellen van de koers van de oplossingen (bijvoorbeeld aan de hand van de scenario's uit hoofdstuk 6);
- het formuleren van een advies aan OCW voor de uitwerking van de koers. Een vervolgc commissie ontwerpt de oplossingen.

Het vervolg: veldorganisaties

Ook de veldorganisaties kunnen zich intussen over het vakdossier beraden en uitspreken, eerst in eigen kring, dan bij voorkeur in een gezamenlijk overleg.

De tijdsduur van de verkenning door de verkenningcommissie is maximaal anderhalf jaar.

8. Literatuuropgave

1. Aerts, W.J., e.a. (1989). *De moeite waard. Beschouwingen over nut en waarde van Latijn en Grieks en de antieke cultuur voor vwo en universiteit*. Uitgeverij Vrienden van het Gymnasium, Amsterdam.
2. Akker, van de, J. (2005). *Curriculum Development Reinvented*. Enschede, SLO.
3. Belangengroepering Gymnasiale Vorming (2002). *Gymnasiumafdelingen anno 2002*. Amsterdam, AOB.
4. Berg, van den, R., Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn.
5. Blom, S. (2000). *Voor de elite. Gymnasium worstelt van oudsher met legitimeringsprobleem*. In: NRC Wetenschap & Onderwijs 11-7-2000.
6. Bolkestein, F. (2005). *Rede bij het lustrum van Vrienden van het Gymnasium*. In: Trouw 22-20-05.
7. Bolhuis, S. (2003). *Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective*. In: Learning and Instruction 13, pag. 327-347.
8. Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede, SLO.
9. Bulwer, J. (2006). *Classics Teaching in Europe*. Londen.
10. CEVO (2006). *Het niveau van de centrale examens in vwo en havo*.
11. Citogroep (2003). *Examenverslag 2003*. Arnhem.
12. Citogroep (2004). *Examenverslag havo-vwo 2004*. Arnhem.
13. Citogroep (2005). *Examenverslag havo-vwo 2005*. Arnhem.
14. Citogroep (2004). *Toekomstscenario's over toetsen, examens en het gebruik van ICT*. Arnhem.
15. Citogroep (2005). *Schipper, mag ik overvaren? Over selectie van aankomende studenten door universiteiten*. Arnhem.
16. Eurydice (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussel. www.eurydice.org
17. Festenberg, von, N., Koch, J. (2006). *Salvete, discipuli!* In: Der Spiegel 14.
18. Goris, M., Tielens, F. (2000). *Vakdossier Klassieke Talen*. Enschede, SLO.
19. Goris, M., Tielens, F. (2000). *Vakdossier Klassieke Culturele Vorming*. Enschede, SLO.
20. Goris, M., Tielens, F., Diephuis, H. (2001). *Vakdossier Klassieke Talen*. Enschede, SLO.
21. Goris, M., Tielens, F. (2001). *Vakdossier Klassieke Culturele Vorming*. Enschede, SLO.
22. Goris, M. (2002). *Vakdossier Klassieke Talen*. Enschede, SLO.
23. Goris, M. (2002). *Vakdossier Klassieke Culturele Vorming*. Enschede, SLO.
24. Goris, M. (2002). *Valkuilen bij het vertalen van Caesar. Een verkennend onderzoek n.a.v. examens oude en nieuwe stijl 2001*. Enschede, SLO.
25. Goris, M. (2003). *Vakdossier Klassieke Talen*. Enschede, SLO.
26. Goris, M. (2003). *Vakdossier Klassieke Culturele Vorming*. Enschede, SLO.
27. Goris, M., Boelhouwer, H. (2003). *Eindrapport van de enquête situatie onderwijs Klassieke Talen en KCV in het schooljaar 2001/2002*. Enschede, SLO.

28. Goris, M. (2005). *Een vertaaldossier 'Ik kan vertalen'. Handreikingen voor het ontwikkelen ervan in de school*. Enschede, SLO.
29. Hommes, K., e.a. (2006). *Inspirerende leeromgevingen en de functie van digitale technologie*. In: Studiehuisreeks nr. 70 (okt. 2006).
30. Hoogeboom, S. (2004-5). *Gekanteld Grieks*. In: OMologie.
31. Hoogeboom, S. (2004-5). *Grieks kantelt verder op Beekvliet*. In: OMologie.
32. Hout, van, F., Verheggen, I. (2005). *De Nieuwste School*. Utrecht.
33. Jeurissen, S. (2002). *Centrale examens 2004. Verslag van het centraal schriftelijk examen Grieks en Latijn 2002*. In: VCN-Bulletin jrg 27, nr. 101; blz. 10 - 13.
34. Jeurissen, S. (2003). *Centrale examens 2003. Verslag van het centraal schriftelijk examen Grieks en Latijn 2003*. In: VCN-Bulletin jrg 28, nr. 106; blz. 11 - 15.
35. Jeurissen, S. (2004.). *Centrale examens 2004. Verslag van het centraal schriftelijk examen Grieks en Latijn 2004*. In: VCN-Bulletin jrg 29, nr. 110; blz. 10 - 13.
36. Jong, de, U. (1998). *Twee gelijke benen in één kous?* Amsterdam, SCO-Kohnstamm-instituut.
37. Jong, de, U. (2000). *Het verschil mag er zijn. Een vergelijking tussen gymnasiasten en atheneïsten*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm-instituut.
38. Klep, J., Letschert, J., Thijs, A. (2004). *Wat gaan we leren?* Enschede, SLO.
39. LAKS (2003). *Tweede Fase, Nieuwe Stijl. Een onderzoek naar de Tweede Fase en het Studiehuis vanuit het perspectief van de leerlingen*. Amsterdam.
40. Lange, de, M., Dronkers, J. (2006). *Hoe gelijkwaardig blijft het examen tussen scholen?* Florence.
41. Nussbaum, M. (2000 3e dr.). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Londen.
42. Oehlen, W. (1989). *Rapport Deelkwalificaties Klassieke Talen*. Inspectie Voortgezet Onderwijs.
43. Oehlen, W. (1998). *Schoolonderzoek onderzocht IV. De evaluatie van het schoolonderzoek Latijnse taal en letterkunde in het schooljaar 1997-98*. Inspectie van het onderwijs.
44. Onderwijsraad (2004). *Onderwijs en Europa: Europees burgerschap*. Den Haag.
45. Pegasusproject.: <http://www.pegasusgymnasia.nl/index.php>
46. Rietdijk-Helmer, M. (2005). *Steeds minder leren. De tragedie van de onderwijshervormingen*. Utrecht.
47. Sikkes, R. (1998). *Gymnasiumafdeling moet de betere leerlingen lokken*. In: Het Onderwijsblad nr. 7, blz.28-30.
48. Sikkes, R. (2004). *Het gymnasium groeit. Overleeft het Grieks?* In: Het Onderwijsblad nr. 3 blz. 16-21.
49. Standaert, R. e.a. (2002). *Cross-curricular Themes. Vakoverschrijdende thema's*. Conferentieverlag Brussel. 11-12 oktober. Brussel.
50. Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn.
51. Teulings, C., Neut, van der, I. (2006). *ICT-gebruik van leerlingen*. In: Studiehuisreeks (2006, nr. 67). Tilburg.
52. Tielens, F. (2001). *Leerlingen aan het woord over Klassieke Talen*. Enschede, SLO Bureau Veldadviesing.
53. 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 in Amersfoort*. Enschede, SLO.
54. Tielens, F., Goris, M., Leusink, L. (2006). *Voortgangsrapportage Vakdossier 2005-2006 over de positie van Klassieke Talen en KCV. Sterkte-/zwakteanalyse met docenten, schoolleiders en ex-leerlingen*. Enschede, SLO.

55. Troyer, de, V., Morgan, J. e.a. (2006). *ICT & Klassieke Talen in Europa. Een introductie tot het gebruik van ICT door leerkrachten Klassieke Talen*. Brussel. (CIRCE-project)
56. Verhoeven, P. (1996). *Tekstbegrip in het onderwijs Klassieke Talen. Een onderzoek naar de verwezenlijking van nieuwe doelstellingen in het schoolonderzoek Grieks en Latijn*. Leiden.
57. Weenink, D. (2005). *Upper Middle-class Resources of Power in the Education Arena. Dutch Elite Schools in an Age of Globalisation*. Amsterdam.
58. Westhoff, G. (2004).
<http://www.kennisnet.nl/thema/talenquest/docenten/informatie>
59. Wisman, H. (2003). *Premieres reflexions sur l'enseignement des langues et des cultures classiques*. Parijs.

Survey Classics Teaching Education in secondary schools in West-European countries

After information of John Bulwer's "Classics Teaching in Europe" (2006) and other resources e.g participants in the CIRCE-network.

Legenda

Classics: Greek, Latin and ancient culture; OCT = Oxford Classical Texts

Information about the situation in Classics teaching in West-European countries

Does a countrywide same final exam exist or a final exam which is made by the teacher(s) in a school?	
The Netherlands	A countrywide same exam that is made by a institute which makes the exams for all subjects.
Belgium	No central examination, but compulsory teaching program and curricula. Teachers are responsible for the assessment of the pupils. Min. two times a year in the first (age 12-13) and second (age 14-15) and also in 3e stage. Choice of school: written or oral exam.
Denmark	A-level: one countrywide written examination (beside an oral in the school, with examiners of other schools).
England/Wales	The national curriculum doesn't include Latin and Greek. There is only one examining board for Latin and Greek: OCR, for Classical Civilisation. There are two national examining boards: OCR and AQA. The board makes example exams and real exams for the three different levels: age 16 GSCE, Age 17 AS. Age 18 A2. But the assessments of exams are made by school external persons.
France	No national final exam at the end of middle school: classics are evaluated within the school and they add points as an option to the regional exam "Brevet des collèges". At baccalaureate level, there is a countrywide final exam for students who have chosen to take Classics as <u>a main subject</u> . At baccalaureate level, there is an oral exam for students who have chosen to take Classics as <u>an optional subject</u> . Baccalaureat is under the responsibility of national inspectors and educational authorities.
Germany	A tendency in states (<i>Bundesländer</i>) to use a central examination. Students who want to get the Abitur have to sit five exams, four of which must be written ones. So every examinee who has studied Latin for a certain number of years can take a written Latin exam on either a higher level (<i>Leistungskurs</i> -level) or a

	<p>lower level (<i>Grundkurs</i>-level).</p> <p>According to the autonomy of the <i>Bundesländer</i> with regard to education, in some of the <i>Bundesländer</i> (for example Berlin and Bavaria) the department of education (<i>Kultusministerium</i>) provides the tasks, whereas in others (for example Saxony-Anhalt) teachers have to hand in two different suggestions, one of which will be chosen.</p>
Italy	<p>There are compulsory teaching programs and curricula. Written and oral final examination only in <i>liceo classico</i>. Written exam is made by teachers named by the Ministero della Pubblica Istruzione.</p> <p>During all the years of secondary school teachers make by themselves about six written examinations to evaluate pupils' skills in translation.</p>
Spain	<p>Who makes the exams?</p> <p>In every university district a Latin or Greek professor (chosen by his own university) selects the contents of the exams. The exam is made in the buildings of the University (in 3 days pupils have to make exams of Spanish Language, Philosophy/ History, English, and 3 other subjects that they select: Latin, Greek, Art, normally in case of Baccalaureate of Humanities.)</p>
Sweden	<p>No. By the way, the official name of the subject is 'Latin and General Language Studies'. There are three levels: Latin A, B and C.</p>

Is an assignment to translate a unseen text a part of the exam? If so, which length? Which resources are allowed to be used? Which authors?	
The Netherlands	<p>Pupils have to translate a unseen text piece of 100 – 120 words of the same author whose they already translated a pensum of texts. They use a dictionary and an survey of grammar.</p> <p>Authors: Cicero, Livy, Ovid; Euripides, Herodot, Homer.</p>
Belgium	<p>Translation is part of the examination.</p>
Denmark	<p>In the written part of the exam pupils translate a <i>unseen text</i> passage, answer questions about syntax. Resources: a dictionary, a free modern translation.</p> <p>Compulsory authors: Homer and Plato.</p> <p>Furtheron: texts of the well-known genres.</p>
England/Wales	<p>On level GCSE a translation of an adapted unseen text of 8 lines and questions with reading comprehension about a text of 8 or 10 lines.</p> <p>On level AS translation of a text of 10 lines of adapted Caesar/Thucydides.</p> <p>On level A2 an authentic, unseen text of about 12 lines of Caesar/Thucydides, also about 12 lines of Ovid/Euripides.</p>
France	<p>Students who choose the written exam (very few), have to answer 5 questions about the text, the main part of which is presented in Latin and in translation.</p> <p>A short part of it (between 50 and 100 words) is only in Latin or Greek and has to be translated into French. (50 of the 100 marks)</p> <p>Authors: Plato, Demosthenes, Lysias, Homer; Vergil, Livy, Seneca, Sallustius.</p> <p>With dictionary.</p> <p>Most students take the oral exam, which gives a student a substantial bonus for his general performance for the baccalaureat.</p> <p>They submit a list of about 15 texts which have been translated and</p>

	commented in the classroom with their teacher during the year. They have got 30' to prepare one of these texts, which is chosen by a teacher they meet for the first time. The oral exam in it self lasts 20': it consists in three parts : reading and commenting the whole text, translating 3 or 4 lines, and finally comparing two translations of another unknown text as a bonus.
Germany	For the advanced written exam, students translate an unseen text of approximately 200 words, for the "normal" exam of 140 words. The examinees are allowed to use a dictionary. Other resources are usually not permitted. Because of the fact that in several <i>Bundesländer</i> the teacher choses the examination text according to what he/she studied with the students), you can find texts by many Latin authors including Cicero, Livy, Seneca, Pliny, Ovid, Catullus, Phaedrus, Tacitus, Augustin, and Erasmus.
Italy	Translation is compulsory part of the examination on all levels, also in final exam (duration: 4 hours); resource: a dictionary. Authors: Latin: 3e year <i>liceo classico</i> : Virgil, Caesar or Sallust, Cicero; 4e year: Lucretius, Catullus, Horace, Cicero or Livy; 5e year: Tacitus, Seneca or St. Augustine, Plautus or Terence. Greek: 3e year: Homer and historic works; 4e year: lyric poets and Plato; 5e year: one tragedy and one oration. In <i>liceo scientifico</i> : Latin: 3e year: Caesar, Catullus or Ovid; 4e year: selection from Virgil, Horace, Sallust etc; 5e year: Cicero, Lucretius.
Spain	In every university district, a selection of authors and/or text is chosen for baccalaureate pupils. They have to translate a text that they sometimes had seen yet. The length depends on the kind of text: Latin prose from 30 up to 45/50 words; Latin poetry from 3 up to 5 verses; Greek prose from 25 up to 40 words; Greek verse from 2 up to 4 verses. The use of dictionaries in Latin and Greek is always allowed. The most usual Greek-Spanish Lexicons contain a grammatical appendix that pupils normally can use. The scholar Latin-Spanish dictionaries also contain a grammatical appendix ; pupils can use them in some university districts. Authors: Greek: Eutropius, Nepos, Apollodorus. Official program suggests: Latin: authors of 1e century BCE, 1e century CE (not including poetry), medieval Latin. Greek: prose authors van 5e and 4e century BCE and Pausanias, Plutarch, Apollodorus, Modern Greek (Byzantine or <i>koinè</i>).
Sweden	In Latin B the texts can be: Gesta Romanorum, Versio Vulgata, Alcuin, Pippin, Catullus, Martial. In Latin C: Caesar, Cicero, Ovid, Horace, Pliny.

If a countrywide exam exists, how are the results of the translation assignment? If a exam at school level exists, how are the results of the translation assignment?	
The Netherlands	The results are bad; also in sentences which seem to be simple to translate, pupils make mistakes.
Belgium	
Denmark	
England/Wales	In Latin the candidates of GSCE get a bit lower marks for the translation than for the other parts of the exam.
France	The results are globally not very good regarding linguistic skills, apart from a few very good students. The recommendations are to take several skills into account, not only grammatical skills, and to use the whole scale of grading.
Germany	There is the usual wide range of results, from very good to failed, but there seems no information about the quantity available.
Italy	A lot of pupils, however, find it difficult to translate.
Spain	The countrywide exam has two summonses (in June for pupils who end their course in the normal way and in September for pupils that need new try end their course. In the June summons the results (form 0 up to 10) are normally between 4 and 7 pro medio, but in September the results are a bit worse. There are no official results of every county nor countrywide results. The second question is difficult to answer, due to there is not an official exam at school level.
Sweden	

Are there questions of reading comprehension in the exam. If so, which number? Also an assignment to write a little essay (e.g of 20 or more lines? Or other assignments which demand from pupils a more deepening approach?	
The Netherlands	For answering reading comprehension questions pupils can earn the half (50%) of the points. No essay-assignment and no other approach compulsory.
Belgium	Questions of reading comprehension.
Denmark	Questions about interpretation and cultural understanding. Linguistics is considered as the means to understand fully a given text. A compulsory small thesis on a Classical subject, but not during the exam session.
England/Wales	Yes, reading comprehension is part of examination on the different levels: In GSCE about 12-15 <u>unseen</u> lines with 8-10 questions (produces a total mark of about 30 marks). the last question normally expects a personal response but only for 2-3 marks. In AS no comprehension of <u>unseen</u> texts. In A2 comprehension of <u>unseen</u> texts: 10 questions about 15 lines; that produces about 45 marks. (Candidates can choose a alternative: translation of English in Latin/Greek. Besides there are comprehension questions about <u>seen</u> texts; in AS and A2 essays must be done.
France	Students who choose the written exam, have to answer 5 questions (50 marks) about the text, the main part of which is presented in

	<p>Latin and in translation.</p> <p>The 5 questions are articulate answers if not short essays.</p> <p>5 questions about:</p> <ul style="list-style-type: none"> - the meaning of the text; - details from the text the translation of which they have to justify (words, expressions); - comments upon parts of the text; - one question linked to the curriculum.
Germany	<p>There are questions of reading comprehension.</p> <p>Every written Latin exam has to have at least some sort of a closer look at the translated (or another additionally given) text. The assignments may range from describing stylistic features of the text to interpreting parts of the text. Comprehension of the text counts 50% of the mark.</p> <p>Pupils of the <i>Leistungskurs</i> have to write and present papers during the course.</p>
Italy	<p>There aren't questions of reading comprehension and assignments to write a little essay in the countrywide same final exam for the last year. They can be, however, in the examinations made by the teachers of the school during the secondary school.</p>
Spain	<p>After the translation, there are questions in that way:</p> <p>morphological questions about nominal and pronominal declension and/or verbal conjugation</p> <p>syntactical questions: analysis of part of the text or some syntagma (infinitive, participle, subordinate clauses)</p> <p>literature or culture questions about literary genders, history, philosophy, etc.</p> <p>These questions become the 30% or 40% from the final result of the exam.</p>
Sweden	

An countrywide compulsory pensum of texts for the final exam or a selection which schools self make for the final exam. A compulsory number of pages in the pensum?	
The Netherlands	<p>A countrywide compulsory pensum which is the base for the finishing exam;</p> <p>20 OCT pages.</p>
Belgium	
Denmark	<p>No compulsory pensum; schools select the pensum of texts. No compulsory number of pages. Only some rules to prevent one-sided selection.</p>
England/Wales	<p>GSCE: around 170 lines proza (e.g. Pliny, Caesar, Tacitus) and 550 lines of verse (Vergil, Ovid). The syllabus allows for different options so they do not all do verse.</p> <p>AS: four authors (Latin: Cicero, Tacit Virgil, Ovid; Greek: Iliad, Plato Republic X, Sophocles Electra or Herodotus) to choose one from these. Text: about 20 pages, or 550 lines. These change every 2 years. This is all determined by the examining board.</p> <p>A2: same but longer extracts. About 700 lines.</p>
France	<p>The pensum of texts studied the whole year is also about twenty pages.</p> <p>But it depends on the teacher and the capacities of the students, or</p>

	what he or she thinks they are or should be. There is a large variation between places, schools and teachers.
Germany	Teachers have great freedom in choosing topics and texts for their classes. In many <i>Bundesländer</i> only a number of so-called <i>Leitthemen</i> are compulsory, whereas the teacher decides the actual topic and content including what texts are read. Teachers in <i>Bundesländer</i> with central examinations are, of course, more restricted in their choice.
Italy	No, there isn't.
Spain	The university in the district sets a content which will be assessed.
Sweden	Schools choose themselves the pensum.

Diploma: a distinct type for an exam with Greek or Latin that differs from other pre-university courses.	
For this, does an countrywide obligation exist that pupils learned both languages on a certain level?	
The Netherlands	Pupils who made an exam Greek or Latin, get a special diploma: a 'gymnasium'-diploma that differs from a athenaeum diploma for pupils who don't make an exam in Greek or Latin.
Belgium	No distinct diploma; Latin is in each of 4 combinations of diploma; Greek a subject in three combinations. One of them is Latin and Greek. No obligation to have Greek in the first stage.
Denmark	No distinct type of diploma. And also no obligation of two languages in any stage. Pupils follow only Greek if they also have Latin.
England/Wales	No distinct diploma. No obligations. For university pupils need subjects on level A2.
France	No distinct type of diploma. Latin or Greek is optional in the three types of Baccalaureat: Arts and Human Sciences, Science, Social and Economic Sciences. No obligation; Greek is an optional subject beside Latin in the <i>collège</i> .
Germany	Not a distinct diplom of the <i>Altsprachliche Gymnasium</i> , but the languages are at the list of subjects. The pupils have to learn three languages: Latin, English and or Greek or French. No obligation to learn Latin and Greek. There is an additional qualification called Latinum/Graecum with its subcategories Großes Latinum/Graecum, Latinum/Graecum, and Kleines Latinum/Graecum. This certificate is available either for students of Latin who took part in a Latin course for a certain number of years and didn't fail too often (the conditions are slightly different from <i>Bundesland</i> to <i>Bundesland</i>) or for other people who take an exam that consists of a written (translation of an easier unseen text by, for example, Cicero) and an oral part.
Italy	<i>Liceo Classico</i> : Latin and Greek, but Latin is taught also in other schools.
Spain	There is not a specific diploma for pupils that study Latin and Greek and make an exam in these subjects. Only, when they finish their Baccalaureate (<i>Bachillerato</i>), they obtain their Diploma and their student's record; in this student's records is indicated they had study

	Latin and Greek.
Sweden	No. In the level C 'Latin etc.' the pupils learn some Greek.

One or more levels in finishing Latin/Greek in schools (e.g. in England level GCSE and level AS or A2; if more, in which stage(s) can pupils finish?	
The Netherlands	The only official finishing of the course is the diploma at the end of the 6 stages of the secondary school.
Belgium	In each year there is an certifying examination for the next stage. In 1e stage no exam. For Latin and Greek.
Denmark	Level C: after 1 year in the 'gymnasium'; Level A (after 2 ½ years): final exam.
England/Wales	3 levels: 1. General Certificate of Secondary Education (GCSE) (age 16); 2. General Certificate of Education AS (in penultimate school year); 3. GCE Advanced Level A2 (GCE A level age 18). Most of students do 4 AS modules at age 17 and then 3 of these 4 are taken to A2.
France	No distinct well-defined final level after the <i>collège</i> .
Germany	There is a tendency to make different examination of two levels: after lower secondary education and after the upper. Further, there are after the <i>Sekundarstufe II</i> two levels of examination: <i>Leistungskurs</i> and <i>Grundkurs</i> .
Italy	There is only one final level at the end of Liceo Classico (for Latin and Greek), Liceo Scientifico e Liceo Psico-pedagogico (for Latin).
Spain	Only one level for Latin and Greek in Secondary School.
Sweden	There are three steps: Latin A, B and C in the upper secondary school ('gymnasium'). Schools decide if Latin is compulsory for a stream, e.g linguistic stream of the Social Studies programme. Pupils learn Latin in the age 17-19.

Number of pupils who make an final examination in Greek or Latin in 2005 and 2006	
The Netherlands	
Belgium	
Denmark	In 2005: 120 pupils with A-level Greek, 225 with A-level Latin.
England/Wales	Not exactly but in 2006 7500 took the OCR Latin, 2700 took the AQA exams; about 1000 get so far as A2. Greek: perhaps 1000 in GCSE, 200 in A2. The trend is downwards.
France	In 2003: 19000 for Latin 3000 for Greek in % compared with the total number of students 5% do Latin and 1% Greek. In 2005: Written exam : Latin 1100; Greek : 300 Oral exam : Latin : about 45000; Greek : about 14000.
Germany	
Italy	
Spain	10% of the pupils choose the Humanistic branch of the <i>bacchillerato</i> .
Sweden	The number of pupils Latin etc. in the upper secondary: 2000; Greek about 100. The number of teachers: 120; 10 of them also teach Greek.

Is there a discussion going on about the usefulness of learning Latin/Greek and translating texts in schools?	
The Netherlands	This is a returning theme. There recently were a range of articles because of a important person who said: "Give up learning Greek and Latin in sec. schools; let pupils read the beautiful translations and let them learn better the modern languages." Headmasters of the 'independent gymnasia' want to push the translation assignment out of the exam.
Belgium	Although there is a discussion, people say that the pupils' understanding of Latin and Greek texts in many cases proceeds rather from reading the Dutch translation than from reading the original sense of the source text.
Denmark	Probably in schools and among pupils because pupils don't choose Latin (and Greek) as core subjects in the upper secondary schools (gymnasium); they have only lessons in the compulsory General Linguistics and compulsory Ancient Civilisation.
England/Wales	The subjects have been dropped out of the national curriculum. Only several state schools and a rather number of independent schools offer these in their curriculum. But only 30 teachers pro year come from university; not enough.
France	Linguistic approach is one of the reasons that Latin and Greek exist as subjects, not the main one. Some threat from government which tries to stimulate concentration of schools and subjects.
Germany	There is always an at least latent discussion going on. In our time that obviously requires a utilitarian thinking, there are many voices that say Latin is not necessary - so why do it? On the other hand, the often heard arguments Germany are repeated like, if you learn Latin, you are able to learn other languages much more easily, you need Latin to study medicine, and so on. On the other hand, you find many modern (but not so utilitarian) pro Latin arguments. Every Latin teacher has to live within this tension - and try to make as many students as possible choose Latin as their second or third foreign language.
Italy	There is a continuous discussion about the usefulness of learning Latin/Greek and of translating texts, about teaching methods and so on. In the reform which didn't star, there was more attention on Latin/Greek civilization than on languages (grammar and so on).
Spain	Yes, Latin/Greek are in competition with regional languages (Catalan, Vasco) and with other subjects as Geography, Economics, Maths applied to Social Sciences, etc. in the timetable.
Sweden	'Latin and General Language Studies' doesn't have an important place in schools. Teachers have to fight and make marketing for the continuing of the subject to avoid too small groups.

Is Latin or Greek compulsory for an admission of some university studies?	
The Netherlands	Only for the admission of study Greek and Latin languages and cultures. Also a result of research: better results of students who made exams in Greek or Latin.
Belgium	

Denmark	No, but students with A-level pursue university studies with greater depth and success (according recent analyses).
England/Wales	Only for the study Greek and Latin. But the admission depends on success in the examination of a limited number of subjects (three or four); if pupils have chosen Latin/Greek, the mark is important; there is no compensation.
France	No obligation for any study, but there is a thinking that classics contribute towards a general education and an attitude as a well-rounded individual, or good citizen with a grounding in both arts and sciences. A good level in Latin is recommended for preparing Ecole des Chartes and Ecole Normale Supérieure rue d'Ulm. Latin and Greek civilization + Latin or Greek for Beginners is expected to be compulsory from 2008 for any student going into Lettres Supérieures, even for preparing any school in the field of Political Sciences like Sciences Po Paris. Latin for beginners is taught in the main universities for students who major in Modern French Literature, Ancient and Medieval History, Archaeology, more rarely in Philosophy and Law.
Germany	Each university has her own rules, but the number studies that demands Latin (Latinum 1 or 2), is lessening. If students need Latin, universities give <i>Latinum</i> courses. Not compulsory, but contributing to success. Greek (Graecum) is required for study of Latin, Ancient History, Classical Archaeology, Philosophy.
Italy	No, but If you want to attend a course of Ancient Literature (or like this) at University, you have to have learnt both Latin and Greek at Liceo Classico. If you want to attend, e.g., a course of Modern Italian Literature, you have to have learnt only Latin (at Liceo Classico, Liceo Scientifico or Liceo psico-pedagogico).
Spain	It is highly recommended studying Latin and Greek in order to study Latin and Greek at the University, but it is not compulsory. For the rest of Philologies and for History is not compulsory to have study classical languages.
Sweden	No, but at some universities students start with a compulsory beginners' course of ten-weeks, for learning level A and B.

Does an countrywide compulsory number of lessons in Greek or/and Latin exist which pupils have to do in the sequence of school stages? Or are schools allowed to decide how many lessons are given to the subjects?	
The Netherlands	Schools self decide if they want to give lessons to Greek/Latin; and if so, how many lessons are given to the different subjects. The number depends on the vision and mission and the finances of the school. Most headmasters want to make their secondary special; they give a distinctive space to Greek/Latin.
Belgium	
Denmark	In 'gymnasium' (pupils 16-19 years): 1. a part of the 45 hours from a combination subject "General Linguistics": mostly about 20 hours, but schools decide about the exact number. 3. 75 hours Ancient Civilisation (compulsory).
England/Wales	Schools decide themselves the number of lessons.

France	The curricula are defined in official national programs. Curriculum of Latin as well as curriculum of Greek can begin at the <i>collège</i> (from second stage: age of 12 year until 14 years (3 years), If pupils choose Latin or Greek in <i>lycée</i> (age 15 until 18), there also is a timetable, with 3 hours weekly.
Germany	Yes. In <i>Altsprachlichen Gymnasien</i> pupils seem have to start with Latin. Schools self choose the sequence of languages according to the law of the <i>Bundesland</i> and their own resources: e.g. first English, then French, then Latin or first English, then Latin, then French. The <i>Bundesland</i> decides about how many hours per week in which grade students have to study their first, second, or third foreign language. E.g .in the <i>Orientierungs-stufe</i> 2 or 3 lessons English, 5 lessons Latin.
Italy	Yes, there is a compulsory number of lessons in the sequence of school stages. Latin only as optional subject in the third year of lower secondary education (<i>Scuola media inferiore</i> age 10-13); Latin in the upper secondary education ((<i>Scuola Media Superiore</i> : age 14-18): 5/4 hours a week; Greek 4/3 hours a week. Latin in other types of upper secondary schools: 2 – 4 hours. From 2006/7 less hours in all the types of <i>liceo</i> .
Spain	Not schools, but the educational authorities in each county, according to the national educational laws decide the number of lessons for each subject.
Sweden	In the government text 2 or 3 hours a week are indicated, but the real number depends on the budget of each school.

Which number of lessons pro week are mostly given to Greek or Latin?	
The Netherlands	The first three years of secondary education pro week: Latin: between 5 and 8 lessons of between 40-50 min. Greek: between 3 and 6 lessons.
Belgium	1e stage: 2 – 4 hours, depending on which kind of school (private/religious, state, cities/provincies). Greek: one year 2 hours 2e stage: Latin 4/5 hours; Greek 2 – 4 hours. (depends on course pupils can choose) 3e stage: Latin 4 or 5 lessons; Greek: 2 – 4 hours.
Denmark	Even from the transition to upper secondary school so called 'gymnasium' (16 years – 19 years): see last question.
England/Wales	Depends entirely on the school. Many subjects at GCSE have 4 lessons of 40 minutes for 2 years, but students may come to these classes as beginners, or as experienced students. For AS/A2, it is normal to have 7 or 8 lessons of 40 minutes in each year.
France	Collège: Latin, first year 2 hours, second year and third year 3 hours; Greek 3 hours (only in the last year of Collège) Latin+ Greek in the last year of Collège.
Germany	The number of lessons depends on in which <i>Bundesland</i> the school is. It seems that there is an average of three to five hours per week given to Latin.
Italy	

Spain	In the two last years (age 17-18), the <i>bacchillerato</i> of Humanstics, 4 lessons a week. A lesson takes 50 min.
Sweden	In the upper secondary 2 or 3 hours a week during one, two or three years, depending on the choice of the pupils.

Intrinsic motivation: do the pupils still make their homework like learn e.g. vocabulary, make translation assignments?	
The Netherlands	In the start of the secondary school no lack of motivation. Only in schools where pupils are obligated to do Latin or Greek in the upper secondary part, there is a great lack of motivation (independent gymnasium).
Belgium	Specially in stages of compulsory education of the subject pupils show little interest. After choosing there are less problems.
Denmark	
England/Wales	Because of the several moments on which pupils can drop the subjects, the problem doesn't seem to exist. They set all kinds of homeworks, and learning vocabulary, making translations, etc, would all fit into this.
France	In the <i>collège</i> a part of pupils of the third year are not interested any more, because they cannot overcome the grammar problems, also those of their mother language. A little part of pupils choose for continuing in the <i>lycée</i> , also because of schedule problems. Students continue learning greek more than latin from <i>collège</i> to <i>lycée</i> .
Germany	Also In Germany students are so overfloated by media and stuff so that they have no time nor tranquillity to study. On the other hand, teachers are less prussian or demanding. In other words: There is a lack of learning facts like vocabulary or morphology.
Italy	In the first two years of secondary school pupils make their homework without lack of motivation. In the upper secondary part they study Latin (also Greek at Liceo Classico) Literature and there is greater lack of motivation in making translation assignments.
Spain	Estimated by a teacher: in Baccalaureate, 50% of pupils make their homework always; between 30 and 40% makes sometimes and the rest never or hardly ever make their homework.
Sweden	Probably no problem because of own choice of pupils in a great part of the schools.

Grammar: Does an more communicative approach exist for learning the modern foreign languages or a more grammatical approach?	
The Netherlands	
Belgium	
Denmark	
England/Wales	Learning of foreign languages is not compulsory. Few pupils do this. The problem also exists, because also in England these teachers rate grammar as far less important than teachers classics.
France	A communicative approach is quite unusual in France.
Germany	There mostly is a communicative approach of the modern languages. Teachers teach the one of Latin/Greek as complementary to each other.

Italy	There is more a grammatical approach, also if in some schools teachers try to use a communicative approach like for learning modern foreign languages.
Spain	A more communicative approach. In classics the grammatical one.
Sweden	

Problem of transition from the learning (school) book to translate texts of the ancient authors.	
The Netherlands	
Belgium	In the first stage methods use adapted texts in the methods; that can maybe contribute towards a adequate transition.
Denmark	Probably less than before, because teachers use as much as possible authentic texts from the start.
England/Wales	It is always a problem but many of the texts used at GCSE are very heavily annotated, so students come to rely on reading the vocabulary lists or special notes added. This in turn makes the transition to A2 harder.
France	Probably less than before, because emphasis is always on authenticity from the beginning and on as little as possible use of extensive synthetic Latin.
Germany	Yes, the so called <i>Lektürschock</i> . There are several authors/texts that are supposed to be good as so called transition texts (Übergangslektüre) including Phaedrus, Erasmus, and even Caesar.
Italy	There aren't problems.
Spain	In Latin not so big, because the most methods use as soon as possible short adapted texts and go quickly to original texts. In Greek only at the end of the first stage pupils can see original text, but it is highly necessary to make footnotes explaining grammatical concepts (verbs in -mi, radical aorist, etc.)
Sweden	Less problems maybe: Level A starts with quotations and proverbs, level B includes simple texts as e.g. "Gesta Romanorum", Catullus Martial; Level C trying to translate/read Caesar, Ovid, Cicero, Horace, Pliny.

Are the numbers of pupils who want to learn Latin or Greek, lessening or increasing?	
The Netherlands	
Belgium	Flanders: 64.000 pupils for Latin in the secondary education, 5000 Latin and Greek. French speaking: In 2003 Greek 4105 pupils, Latin 24.104 pupils.
Denmark	
England/Wales	Declining: GCSE Latin: in 1988 16.236 entries, in 2001 10365; Classical Civilisation: in 1988 4227 entries, in 2001 3904. A level Latin: in 1988 1645 entries, in 2001 1264. Increasing: A level Cl. Civ.: in 1990 1708, in 2001 3188.
France	Increasing: In 2005 in regard of 2004: in 2004: in <i>college</i> Latin 470.591, in 2005 463.862; in <i>lycée</i> 62.484. in 2005 66.050. In 2004 Greek in <i>college</i> 18.955, in 2005 20.500; in <i>lycée</i> 14.597, in 2005 16.019.

Germany	Increasing: 2002/3: Lat: 654.000; Gr.: 13.300 2003/4: Lat. 679.000; Gr. 13.800 2004/5: Lat. 740.000; Gr. 14.800.
Italy	In southern Italy 20 % of upper sec. ed. Pupils choose <i>Liceo classico</i> , in the north only 8%.
Spain	No exact numbers; less than 25% of the Baccaulaureate studied Latin, less than 10% studied Greek. In 2003 Greek became compulsory in the exams to access to the university for pupils who study humanistics (??), so from then the number of pupils are lightly increasing.
Sweden	No exact indications, but from the fact that teachers have to fight against threatings, can be concluded that the number is lessening.

ICT	
The Netherlands	Application of ICT is part of the subject aims. There is a network of teachers and websites of teachers who make applications.
Belgium	
Denmark	Obligation also to focus on possibilities.
England/Wales	Good development of ICT applications in CD's and also in online, web-based learning programs (e.g Cambridge Latin Course online.)
France	Some very good websites and cooperation and contributions of teachers as members of networks.
Germany	Also in the subject aims. But you can still teach Latin without any ICT. Nevertheless, many publishing houses offer CDs and exercise software. Unfortunately, the latter is in many cases still far from being really aesthetic. There are homepages of Latin teachers (and students) that are full of interesting material, but there is no real network.
Italy	There are few teachers who use ICT in teaching Classics, but fortunately, also in Italy, there are some teachers and websites of teachers who make applications.
Spain	There is quite a good development in these applications. Educational authorities promote the use of ICT in lessons, they offer a lot of formation activities for teachers, but they don't furnish enough tools, media, means for the schools. The use and application of ICT depends on every teacher.
Sweden	

Ancient/Classical Civilisation	
The Netherlands	Yes, a distinct subject in the upper secondary education. Also other pupils without Latin or Greek can choose this.
Belgium	Yes, in privately run schools (one lesson a week). In the other schools is normally integrated. (in the subject History a whole school year for Egypt, Greece and Rom).
Denmark	Compulsory for all upper secondary education pupils in the year before the exam.
England/Wales	Yes, a optional subject in the curriculum and also an examination of two boards OCR and AQA. And it is a optional subject on A level in the last two years. A growth area with hug numbers of modules.
France	No distinct course of Classical Education. There is growing interest of teachers for integration of culture in teaching Latin and Greek.

Germany	No distinct subject. Tendency to integrate it in Latin and Greek. Ancient Culture. is mostly studied in conjunction with a translated text. There hardly is a curriculum of what is considered a basic knowledge in Ancient Civilisation.
Italy	No distinct subject. Tendency to integrate it in Latin and Greek.
Spain	A compulsory subject (<i>Cultura Clásica</i>) for pupils of 15/16 years old; 2 hours a week during two years. In some schools it is optional; pupils must choose between this and French or other subjects. Pupils with Latin or Greek don't have <i>Cultura Clásica</i> ; they get this within Latin and Greek.
Sweden	No.

Bijlage 2

2A. Tabel situatie Klassieke Talen en suggesties ter verbetering in hoofdpunten: de leerlingen en behoefte van samenleving

Leerlingen	Kenmerken	Trends jongeren en samenleving	Suggesties, mogelijkheden
Zelfstandige gymnasia	<ul style="list-style-type: none"> - verplicht examen - gebrek aan motivatie (> weinig oefening), afstand ten opzichte van docent en vak - gebrek aan vertaalvaardigheid, op zich geen hekel aan vertalen - tonen bij appèl in sommige scholen andere, betere werkhouding - redelijk afdoende selectie (?) - calculerend - ook afkomstig uit andere, meer internationaal georiënteerde milieus dan de traditionele - weinig van allochtone afkomst. 	<p><i>Jongeren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>self world</i> met de continue communicatie, ervaringskennis > behoefte aan kaders, waarden, normen voor 'goede' (levens)keuzen - interesse in informatie en kennis die ertoe doet voor hun leven, nu en later. (actualiteit van de informatie en kennis) - respect voor inhoudelijk en pedagogisch vakmanschap docent / behoefte aan gevoel van lerenden (jongeren) dat ze ertoe doen - behoefte aan gevoel dat ze het (vertalen) kunnen - behoefte aan gevoel dat ze het (vertalen) ook zélf kunnen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Onderzoek de motivatie van leerlingen tijdens het onderwijsleerproces, vooral ook bij 'gekantelde' leerprocessen in Groningen en St. Michielsgestel (<i>scenario A</i>) - Ga op zoek naar vormen van extrinsieke motivatie: mogelijke bijdrage aan succes in of toegang tot ('excellent') vervolgonderwijs of afsluitering (<i>scenario A</i>) - Ontwikkel meer toonbare vormen van wat zij kunnen of hebben bereikt: o.a. certificaat na derde (elke?) klas, (vertaal)portfoliovorming, dit in het verlengde van zoeken naar/bevestiging van excellentie (<i>scenario A</i>). - Onderzoek meer differentiatie in afsluiting van Klassieke Talen: bijv. eind vierde klas (SE), CE in 6e klas, met/zonder vertaalopdracht, een SE-afsluiting met individuele activiteiten o.a. om excellentie en individualiteit te tonen (bijv. eigen pensum, praktische opdrachten) (<i>scenario B</i>) - Maak selectie van inhouden die de leerling in hun <i>self world</i> ondersteunen (waarden en culturele concepten), die de ontwikkeling van (Europees) burgerschap stimuleren, met andere woorden betekenis voor actualiteit hebben (<i>scenario A</i>).
Gymnasiale afdelingen	<ul style="list-style-type: none"> - keuze voor examen in Gr/La - motivatie, meer een meester - gezelschap - gebrek aan vertaalvaardigheid - onvoldoende (?) selectie - eerder profilerend dan calculerend - verhouding (vanwege kleine groepen) - ook afkomstig uit andere, meer internationaal georiënteerde milieus dan de traditionele - weinig van allochtone afkomst, wel meer dan in zg (?). 	<p><i>Samenleving:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ICT-/media-wereld: ruime beschikbaarheid van en gestimuleerde deelname communicatie en informatie (Google, Wikipedia, Second Life, Games) - individualisering > excelleren mag/moet weer, uniciteit eigen kennisontwikkeling - internationalisering: behoefte aan maatschappelijke betrokkenheid, nationaal - internationaal (Europees) - (academische) kennis(ontwikkelaars) 	

		<ul style="list-style-type: none"> - multi-ethniciteit/multiculturaliteit: grote groei allochtone populatie (leerlingen). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkel inhouden waar expliciet vergelijking met waarden en concepten van allochtone culturen in Nederland mogelijk is (<i>scenario A</i>) - Ontwikkel werkvormen <ul style="list-style-type: none"> o met (thematische) afbakening van leerstof o met ruimte voor vakmanschap van docent o met activerende didactiek o met modulering o die (internationale) multiculturele communicatie stimuleren, o.a. via educatief gebruik ICT. Onderzoek wat dergelijke aanpak in motivatie en verbetering van opbrengst oplevert (<i>scenario A</i>). - Ontwikkel (peer) begeleiding van allochtone leerlingen voor de gymnasiumstroom: leerlingen van groep acht, brugklas en ook tijdens gymnasium Onderzoek/onthoud wat bijdraagt aan hun leermotivatie op een gymnasiale opleiding (<i>scenario A</i>).
--	--	--	---

2B. Tabel situatie Klassieke Talen en suggesties ter verbetering in hoofdpunten: de toetsing, leerstof en doelen

Toetsing, leerstof, doelen	Kenmerken	Problemen	Suggesties, mogelijkheden
Centraal examen			
	Verplicht leatuurpensum met thematiek; aandacht voor de inhoud.	Vragen naar de inhoud ontbreken (nagenoeg); er zijn tekstbegripvragen die meer op tekstcoherentie of literaire aspecten gericht zijn.	- Meer vragen over de inhoud en thema zelf, productiegerichte vragen (o.a. essayvragen), bijstelling van de CEVO-examenmal (<i>scenario A + B</i>).
	Leidend thema soms wel, soms niet op tijdsoverschrijdende, culturele concepten gefocust die aanleiding tot actualisatie geven.	Niet duidelijk welke bijdrage de lectuur aan de culturele vorming van de leerlingen levert en de betekenis ervan in hun bestaan.	- Zoek bij thema's/leatuurpensa naar culturele concepten die voor het (inter)nationaal (Europees) burgerschap relevant zijn en waarin vergelijking met allochtone culturen in binnen- en buitenland mogelijk is (<i>scenario A</i>).
	Analyse en evaluatie van teksten op tekstcoherentie en literaire aspecten op woord-, zins- en tekstniveau.	Wel veel vraagstellingen op woord- en zinsniveau, weinig/geen op tekstniveau. Groep docenten vindt dit beneden niveau van VWO+; ervaart grote discrepantie tussen eigen onderwijs en toetsing en die van CE.	- Zoek naar productiegerichte vraagstellingen over tekstcoherentie en literaire van grotere passages (<i>scenario A</i>). - Stel maximaal hulpmiddelen ter beschikking bij het examen: woordenboek, hele grammatica, lijst literaire middelen (<i>scenario B</i>).
	Niveau: hoogwaardige, grammaticaal complexe teksten.	Leertijd om deze goed te kunnen lezen/interpreteren is voor een grote groep leerlingen te kort, voor andere toereikend.	- Onderzoek of de 600 uren maatregel heeft geholpen en onderzoek verband tussen het hele vóórtraject en CE-resultaten. (<i>scenario A</i>). - Selecteer strenger in onderbouw en bij keuze van examenvak, dit i.v.m. focus op excellentie (<i>scenario A</i>). of stel pensum uit gemakkelijker auteurs samen (<i>scenario B</i>). - Geef mogelijkheid tot afsluiting van gymdiploma eind 4e klas (<i>scenario B</i>). - Schaf verplichting beide talen in onderbouw af, waardoor voor een

			aantal leerlingen vroegtijdiger concentratie op één taal mogelijk is, of meer contacturen in de tweede fase mogelijk zijn (<i>scenario C</i>).
	Vertaalopdracht uit pensumauteur.	Dit onderdeel veroorzaakt veelal de lage cijfers van examens. Leerlingen scoren erg laag bij dit onderdeel. Wordt beschouwd als essentieel onderdeel van centrale toetsing.	<ul style="list-style-type: none"> - Onderzoek welke vertaaladviezen écht helpen en in hoeverre ICT erbij kan helpen om vertaalvaardigheid beter te ontwikkelen (<i>scenario A</i>). - Onderzoek in gemaakte vertaalopdrachten van CE wat voor zinstypen wel, welke niet (meer) bij grote groepen lukken. Leg verband met vóórtraject in vo (<i>scenario A</i>). - Kies een vertaaltekst uit een andere 'makkelijker' auteur (<i>scenario B</i>). - Stel CE-vertaalopdracht facultatief (scheiding excellente en minder excellente) (<i>scenario B</i>). - Maak bij de ongeziene tekst een mix van opdrachten: vertalen én tekstbegrip (<i>scenario B</i>).
Schoolexamen	Proefvertaling(en), behandelde teksten, andere vormen van toetsing (bijv. praktische opdrachten) Vraagstelling volgt het CE.	Schoolexamens van veel scholen voldoen niet aan eisen (bijv. pagina-aantal), doelen (bijv. analyse, evaluatie, culturele context) en niveau van vragen (vaak meer reproductie dan productie).	Voorbeeldexamens van experts bij frequent gelezen teksten (<i>scenario A</i>). Grotere aandacht voor tekstanalyse, interpretatie, evaluatie en culturele context in de initiële opleidingen (<i>scenario A</i>). Controle SE door andere scholen (<i>scenario B</i>).
	Eigen aanpak van elke school.	Grote verschillen in niveau van vraagstellingen en eisen aan de leerlingen en in de aanpak van onderwijs. Docenten van een aantal scholen hebben eerder last van CE: (te) hoge cijfers SE en CE. Zij verwezenlijken wél wenselijke doelen van het vak.	Schoolspecifiek examen zonder CE voor scholen die daarvoor aan een afgesproken protocol en hoogwaardige criteria moeten voldoen (<i>scenario B</i>).

2C. Tabel situatie Klassieke Talen en suggesties ter verbetering in hoofdpunten: school: visie van school, uren aantallen, bekostiging, kwaliteitskaart, doorstroom, gymnasiale opleiding

School	Kenmerken	Problemen	Suggesties
Visie en marktpositie scholengemeenschappen en zelfstandige gymnasia	Gymnasiale afdeling om de betere leerlingen aan te trekken, biiv. met gymnasiumbrugklas (met Grieks en/of Latijn). Moet zich profileren. Ook in inhoudelijk en didactisch-pedagogisch opzicht.	Schoolleiders vinden programma gebrekkig (bijv. 4e klas), te weinig wervend, didactiek te weinig gevarieerd (vertalen) en vernieuwend, visie niet eenduidig genoeg (met name wat het vertalen betreft).	Nieuw wervend programma met doorlopende leerlijnen in taalverwerving/vertaalvaardigheid en cultuuraspecten voor de betere leerling met heldere visie op de essenties en opbrengst in verschillende onderwijsfasen (<i>scenario A</i>).
Kwaliteitsaspecten gymnasiumdiploma	Gymnasiale afdeling in concurrentie met eventuele, andere kwaliteitsaspecten van de school: bijv. kleinere klassen in andere afdelingen, tweetalig onderwijs, technasium.	Geringe schoolinterne doorstroom van onderbouw naar tweede fase. Veel scholen hebben lage scores bij CE, hogere cijfers voor SE. Grootste verschillen tussen scholen in CE-resultaten.	Differentiatiemogelijkheden naar keuze van de school: eind derde klas, eind vierde klas twee opties: afsluitend SE of dóór naar CE, in CE twee opties: met of zonder vertaalopdracht. (<i>scenario B</i>). Onderzoek naar mogelijke samenhang tussen diversiteit in leertrajecten en examenresultaten (<i>scenario A</i>).
Bekostiging	School investeert in beide vakken: in de onderbouw (vrij grote groepen) en in de tweede fase (vrij kleine groepen, met name bij Grieks).	Redelijk grote investering, gering rendement in schoolinterne doorstroom naar de tweede fase. Ongerustheid bij docenten dat andere, misschien meer aansprekende onderwijsvormen (o.a. tweetalig onderwijs, technasium) het winnen van Klassieke Talen.	Opheffing verplichting beide talen in de onderbouw. (<i>scenario C</i>) Goede facilitering (geen combinatieklassen).
Urentabellen	Onderbouw: geen centraal vastgestelde sluis, Tweede fase: vastgesteld aantal sluis's.	Onderbouw: (soms) grote diversiteit in aantallen lessen Latijn en Grieks, in ruimte voor Grieks (uitersten: brugkl. + 2e + 3e k. <---> gering aantal uren in 3e k.). Tweede fase: diversiteit in contacturenaantallen, grote afname in uren	Kwaliteitsborg van gymnasiumdiploma door via gentleman's agreement geregeld, verplicht minimaal aantal les-/contacturen in de onderbouw en tweede fase (<i>scenario A</i>).

		sinds invoering tweede fase, combinatieklassen, lessen in vrije tijd van docent.	
Docententekort	Nu is er een tekort aan classici, groeit alleen maar. Nu al scholengemeenschappen zonder bevoegde docenten. Veel docenten van andere vakken met gymnasiumdiploma nemen lessen over.	Te weinig aanmeldingen voor de studie en de reguliere lerarenopleiding, ook voor de zij-instroom.	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwikkel een bevoegd docentschap voor één klassieke taal, in eerste instantie voor zij-instromers, later ook voor reguliere opleidingen (<i>scenario A</i>). - - Ontwikkel een bevoegd docentschap voor de onderbouw, in eerste instantie voor zij-instromers (docenten) met gymnasiumdiploma, later ook voor reguliere opleidingen (op basis van een gymnasiumdiploma en een minor). Ook hierbij een mogelijkheid voor bevoegdheid voor één taal. (<i>scenario A</i>).

