
CML-ACLO
Klassieke Talen i.o.

1975-1980



INHOUDSOPGAVE :

pag.

- Inleiding.
(Prof. Dr. D.M. Schenkeveld).
2. De veranderde plaats van de klassieken in het V.O.
(Prof. Dr. C.M.J. Sicking).
- Het ongedeeld V.W.O. en de Klassieke Talen. -6-
4. Verslag van de werkzaamheden van afdeling I.
(Experimenten en Examens).
- Verslag van de werkzaamheden van afdeling II
(Latijn).
6. Verslag van de werkzaamheden van afdeling III.
(Grieks).
7. Verslag van de werkzaamheden van afdeling IV.
(Begeleiding docenten, doelstellingen, Oudheidkunde)
8. Regelingen met betrekking tot de eindexamens
- BIJLAGEN : I. Opgaven C.S.E. 1976 - 1980.
- II. Ledenlijst ACLO Klassieke Talen i.o
- III. Belangrijke adressen. -02-
- IV. Organisationschema ACLO's. -84-

Exemplaren van deze brochure zijn op aanvraag verkrijgbaar
bij het secretariaat van de A.C.L. - Klassieke Talen i.o.
(zie voor adres : Bijlage III.)

I. INLEIDING.

In 1975 heeft de Commissie Modernisering Leerplan Klassieke Talen voor het laatst een afzonderlijke brochure uitgegeven. Sindsdien heeft zij onder meer in Lampas van zich laten horen, maar niet meer door middel van afzonderlijke publikaties. Bij haar "opvolgster", de Adviescommissie Leerplan Ontwikkeling Klassieke Talen i.o., is de wens opgekomen tot een volgende uitgave. Daartoe bood onder meer het aftreden van haar voorzitter, prof.dr. C.M.J. Sicking, een gereede aanleiding.

De informatie in deze brochure is in de eerste plaats voor de docenten in de klassieke talen bedoeld, maar behalve voor hen ook voor lezers uit andere kringen. De informatie betreft de werkzaamheden van de verschillende afdelingen, de positie van de klassieke talen in een ongedeelde vwo, de eindexamenopgaven van de jaren 1976-1980 en de samenstelling van de ACLO-KT i.o. Aan dit alles gaat een hoofdstuk dat de persoonlijke visie van de scheidende voorzitter weergeeft, vooraf.

Aan professor Sicking is de Commissie (CML en ACLO-KT) zeer veel dank verschuldigd voor zijn manier van leiding geven en voor zijn inspirerende plannen. Vanuit het gevoel van grote betrokkenheid bij het onderwijs in de klassieke talen heeft hij steeds heel veel werk verzet en zich niet gespaard.

Tijdens zijn voorzitterschap vond de omzetting van de CML's in ACLO's plaats. Dit proces van transformatie is nog niet afgesloten, zoals men weet, maar het ziet er naar uit dat in de komende maanden een definitieve beslissing over de taken, middelen en bemanning van de adviescommissies zal vallen. Hoe die ook zal zijn, in ieder geval zullen de financiële, en dus personele, mogelijkheden veel geringer zijn dan in het verleden.

De omzetting van de CML in ACLO-KT had een nadelige invloed op het functioneren van de Commissie. Ook het wegvallen van de medewerkers en van de secretaris bemoeilijkte en vertraagde de werkzaamheden.

Gelukkig zijn de leden van de ACLO nog steeds bereid het werk voort te zetten, zoals uit de verslagen van de afdelingen blijkt. Verder is de ACLO de laatste maanden met het ontwerpen van een programma voor de komende jaren bezig. Een uitgangspunt voor haar beraadslagingen daarover is onder meer dat haar status zal veranderen: niet langer een Adviescommissie voor de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, maar een Adviescommissie voor de Stichting Leerplan Ontwikkeling. Onveranderd is wel gebleven dat ze steeds contacten met de docenten klassieke talen moet onderhouden en van hen vaak voor initiatieven afhankelijk is.

Bij dit alles dient de ACLO de positie van het onderwijs in de klassieke talen in het oog te houden. Zij hoeft dit niet als enige te doen, maar wel vanuit haar speciale positie van adviescommissie. De meningen over de gewenste inhoud en vormen van dit onderwijs lopen uiteen, en dat is begrijpelijk maar daarbij staat het recht op dit soort van onderwijs voor wie dat wensen buiten kijf.

Tenslotte, de ACLO-KT houdt zich gaarne voor opmerkingen naar aanleiding van deze brochure aanbevolen. Deze kunnen worden opgestuurd naar het secretariaat van de ACLO-KT. Daar zijn ook meer exemplaren van deze brochure verkrijgbaar.

Prof. Dr. D.M. Schenkeveld,
Voorzitter ACLO-Klassieke Talen i.o.

p/a Postbus 2061,
7500 CB ENSCHEDE.

DE VERANDERDE PLAATS VAN DE KLASSIEKEN IN HET V.O.

Het ongeveer samenvallen van de publikatie van deze brochure met het ogenblik waarop ik meen het voorzitterschap van de adviescommissie voor de leerplanontwikkeling klassieke talen te moeten overdragen, biedt een welkome gelegenheid voor een soort schriftelijk afscheid - op persoonlijke titel.

De oprichting van de commissie modernisering viel samen met het ogenblik waarop de Mammoetwet in onderwijspraktijk moest worden omgezet. Voor de klassieke talen was dat een keerpunt in hun geschiedenis: kon men immers tot dan toe de gymnasiale opleiding nog met enig recht aanduiden als "klassieke vorming", met de herstructurering van het voortgezet onderwijs werd de voor Grieks en Latijn beschikbare ruimte zodanig ingeperkt dat deze vakken niet meer principieel maar hoogstens gradueel van andere verschilden. Het verschil tussen de oude en de nieuwe situatie komt vooral daarin tot uitdrukking, dat het Latijn uit de meeste brugklassen is verdwenen, dat Latijn en Grieks niet meer dagelijks terugkerende vakken zijn en dat bij het beperkte aantal examenvakken een examen in twee klassieke talen voor de meeste leerlingen de basis voor een universitaire studie onaanvaardbaar versmalt. De laatste resten van de tijd waarin kennis van de oude talen en lectuur van de oude schrijvers in principe een volledige ontwikkeling garandeerden zijn daarmee definitief verdwenen.

Herbezinning op de doelstellingen van het onderwijs, een andere exameninhoud en een nieuwe bepaling van het verschil tussen alpha- en bèta-opleiding waren de eerste concretisering van de veranderde situatie. Een groot probleem daarbij vormde de noodzaak het beginonderwijs aan te passen aan de gevoelige urenvermindering en tegelijk daarmee om te vormen in het licht van zich vernieuwende doelstellingen en veranderde exameneisen. Daarbij kwam dat de didactiek van Nederlands en moderne vreemde talen eigen wegen was gegaan: wat voorheen wederzijds bevruchtend werkte begon hinderlijk te interfereren. Tenslotte waren ook alle overige onderwijsmiddelen in één keer grotendeels onbruikbaar geworden.

De vraag die men kan stellen is of de toen gemaakte keuzes juist waren en of in het licht daarvan de vormgeving ervan succesvol lijkt te kunnen worden.

In historisch perspectief bezien mag de koerswijziging inderdaad van fundamentele betekenis worden genoemd. Tot diep in de zeventiende eeuw kon -overigens met steeds minder recht- worden beweerd dat klassieke vorming en intellectueel-culturele vorming grotendeels identiek waren. De definitieve emancipatie van de moderne tijd voltrok zich in de achttiende eeuw en de totalitaire pretentie van de klassieke vorming werd vervolgens meer en meer geadstrueerd met de verstandelijke training en menselijk vormende betekenis ervan. Toen men niet meer kon volhouden dat kennis van de antieke auteurs de lectuur van de moderne, hoe interessant ook, van secundair belang maakte, en toen wijsbegeerte en natuurwetenschap met figuren als Newton en Kant de antieke filosofisch-wetenschappelijke traditie definitief in een ander perspectief hadden geplaatst, verzette men

de bakens: het leren van de oude talen en de interpretatie van de oude schrijvers zouden conditio sine qua non -of tenminste het beste instrument- zijn tot verstandelijke vorming en menselijke ontplooiing. Vanuit deze laatste pretentie waren vorm en omvang van het onderwijs in Grieks en Latijn tot na de Tweede Wereldoorlog grotendeels bepaald en deze pretentie moest in de zestiger jaren worden prijsgegeven

Zo gezien gingen de aanvankelijk gemaakte keuzes denk ik niet ver genoeg -en dat wordt scherper zichtbaar nu de impliciete betekenis van de Mammoetwet steeds duidelijker zichtbaar wordt met name door het om zich heen grijpen van het ongedeeld vwo-waarin de klassieke talen onmiskenbaar twee vakken temidden van een reeks andere zijn - die overigens naar mijn diepste overtuiging in die reeks niet gemist kunnen worden.

In deze situatie lijkt het vasthouden aan de combinatie van Grieks en Latijn in het eindexamen als het normale en in principe nastrevenswaardige geval (met de gevolgen daarvan voor aard en omvang van het beginonderwijs) achterhaald en onhoudbaar. De leerling die één van beide kiest behoudt voldoende ruimte voor wat zijn verdere opleiding overigens vereist, degene die twee-vijfde deel van de vrije ruimte aan de klassieke talen besteedt doet iets dat alleen bij uitzondering te rechtvaardigen is.

Voor de vormgeving van het onderwijs betekent dit dat de keuze tussen Grieks en Latijn vroegtijdig moet kunnen worden gemaakt (niet later dan bij het begin van het vierde leerjaar) en dat de beschikbare tijd daarvoor aan een inleiding in de antieke beschaving en een selectieve kennismaking met de hoofdkenmerken van de beide talen moet worden gegeven. De leerling zal dan in staat zijn een keuze te maken en, als hij ze beide wil laten vallen, een zinvol geheel overhouden dat mag pretenderen een bijdrage te zijn aan zijn vorming, waarvan het rendement in een redelijke verhouding staat tot de geïnvesteerde tijd en energie.

Een vormgeving langs deze lijnen zou betekenen dat het aantal leerlingen dat de gelegenheid krijgt tot een eerste kennismaking met de oudheid kan toenemen en dat relatief velen in de gelegenheid zijn om, zonder schade aan hun vooropleiding voor de universiteit, in één van beide deelbeschavingen wat verder door te dringen door er examen in af te leggen.

Voor de opbouw van de lessentabel betekent dit dat het aantal lessen in II en III relatief klein kan zijn. De moeilijkheid van zowel talen als teksten maakt, dat wie na deze "propaedeutische" eindexamen in een klassieke taal wil doen, daarvoor in IV, V en VI nog steeds vrij veel lessen nodig heeft.

Denkbeelden van deze soort heb ik in de afgelopen jaren geregeld uitgedragen. Ze waren bij veel classici bepaald niet welkom. Ik heb dat altijd kunnen begrijpen voor zover het voortkwam uit bezorgdheid voor kwaliteit en rendement van het onderwijs. Zolang de didactiek en de onderwijsmiddelen die bij de

nieuwe situatie horen nog zó problematisch zijn, is het begrijpelijk dat men vrees koestert voor verdere vermindering van het aantal uren in de beginfase: er is immers een grens waar beneden de doelstellingen van het onderwijs buiten bereik komen. En toegegeven moet worden dat studie en uitwerking van wat nodig zou zijn onvoldoende zijn gevorderd om op dit punt iedere vrees te kunnen wegnemen.

Begrijpelijk vind ik ook, dat het moeilijk valt een situatie waarin regulier nog altijd aan vrij veel lessen van classici behoefte bestaat (al neemt de groepsgrootte af) in te ruilen voor één waarin het wegvallen van verplichte koppelingen (geen Grieks zonder Latijn, beginonderwijs in beide voor alle "gymnasium"-leerlingen) het "marktmechanisme" tot de volledig beslissende factor maakt. Wie goed toeziet en de zichtbare feiten niet van zich af duwt moet echter zien dat wat garanties leek te bieden dit in feite niet meer doet.

Maar het belangrijkste is wellicht dat het miskennen van de kenmerken van de situatie die sinds de zestiger jaren is ingetreden ter wille van de illusie, dat de klassieke vorming in de oude zin nog levensvatbaar zou zijn, voor zover ik zien kan een mistaxatie is die het voortbestaan van de klassieke talen in het voortgezet onderwijs regelrecht bedreigt.

Wat als Commissie Modernisering is begonnen bestaat nu onder een nieuwe naam voort als adviescommissie van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling. De overgang heeft als onbedoeld en betreurd gevolg gehad dat het bestaande team van medewerkers is verdwenen en daarmee de door hen opgebouwde kennis van zaken niet meer werkelijk kan worden benut. Ik heb de indruk dat veel classici zich onvoldoende realiseren dat leerplanontwikkeling buiten de SLO om in de toekomst niet meer mogelijk is, en dat de vraag of de activiteiten waaraan behoefte bestaat voor de SLO worden geëntameerd moet worden beantwoord in het kader van een scherpe prioriteitstelling binnen het (krappe) budget waarover de SLO beschikt. Het is dan ook dringend noodzakelijk dat leerplanontwikkelingsvraagstukken in een zeer concrete vorm worden uitgewerkt en aan het SLO-bestuur voorgelegd - waarbij de classici zelf het initiatief moeten nemen. Als ik om mij heen kijk en waarneem in hoe moeilijke omstandigheden veel classici hun werk doen dan valt vrijwel niet te begrijpen dat het beroep op de faciliteiten die de SLO kan bieden niet vele malen groter is. Behoefte bestaat voor zover ik kan zien vooral aan het uitwerken van één of meer leerplanmodellen voor het type beginonderwijs dat ik hierboven heb aangeduid en dat mijns inziens de enige weg biedt om de aanwezigheid van Grieks en Latijn in het voortgezet onderwijs veilig te stellen. Vasthouden aan het naast of na elkaar introduceren van de talen op de gebruikelijke manier betekent dat men de toegang tot de oudheid in feite ontzegt aan wie geen eindexamen in een der beide talen doet, en de weg naar het eindexamen in één taal bemoeilijkt doordat men de volle basiskennis in beide talen van iedereen blijft eisen.

Ik ben er zeker van dat veel werkelijke belangstelling van normale leerlingen op deze manier stukloopt op de eisen waaraan ze vooral in het tweede en derde leerjaar moeten voldoen. Met name die Grieks wil doen moet daarvoor te zware offers brengen, zonder dat iemand kan volhouden dat alleen hij Grieks kan leren wie eerst de Latijnse basisgrammatica heeft geleerd. Minstens zo ernstig is het, dat de thans gebruikelijke manieren om het onderwijs op te bouwen de potentiële belangstelling van wie slechts oppervlakkig geïnteresseerd zijn ongevoed laten. Het lijkt erop alsof de KNVB zou ontkennen dat het aanvullen van het reservoir topvoetballers denkbaar zou zijn zonder dat in honderden amateurclubs met veel plezier talloze wedstrijden worden gespeeld die het aanzien niet waard zijn.

Anders gezegd: wie het onderwijs in feite richt op een te kleine groep waarvoor de oude totalitaire pretentie nog lijkt te kunnen gelden, zal achteraf mede verantwoordelijk blijken voor het doorknippen van de banden die West-Europa met de klassieke oudheid verbinden.

Mijn verdere wensenlijstje ziet er als volgt uit:

1. Het is dringend nodig dat de bestaande beginmethodes bij de veranderde situatie (en het geringe aantal uren) worden aangepast.
De noodzaak dat de individuele leraar geprofileerde systemen als Accipe ut Reddas, Methodos enz. aanpast bij de eigen situatie schept onoverkomelijke problemen.
2. Er is een onaanvaardbaar tekort aan teksten met aantekeningen en vragen. Ook die worden nu vaak door de classici zelf geproduceerd; dat kost niet alleen veel tijd, maar het levert ook suboptimale resultaten.

Terugziende op de afgelopen jaren constateer ik dat de CML bij haar aantreden op veler sympathie mocht bouwen omdat ze in een lang gevreesde situatie zicht leek te bieden op een bereikbaar alternatief. Dat velen de betekenis van de vernieuwing maar ten dele hadden doorgrond bleek toen de commissie (bepaald niet zonder fouten) trachtte om op de ingeslagen weg consequent voort te gaan. Daardoor maakte ze zichzelf verdacht bij degenen die meenden dat ze zich in dienst stelde van een cultuur- vijandige onderwijspolitiek. Nu achtereenvolgens Cals, Van Kemenade en Pais in grote lijnen op dezelfde ingeslagen weg blijken te lopen is het wellicht nog vroeg genoeg om te bedenken dat het niet deze of gene toevallige politicus is maar de veranderende tijd zelf die tot koerscorrectie dwingt.

Zelf ben ik dankbaar voor vele leerzame en goede ervaringen en ik hoop dat degene die de taak nu overneemt de kans zal krijgen om het crisisbewustzijn, dat op dit ogenblik zeker zo diep is als toen de CML begon, in creatieve zin te benutten.

De tijden veranderen, laten we niet vergeten mee te veranderen!

Prof. Dr. C.M.J. Sicking.

HET ONGEDEELD VWO EN DE KLASSIEKE TALEN

Inleiding

Ongedeeld VWO is voortgekomen uit de wens het aantal combinaties van de zeven examenvakken uit te breiden.

OVWO is dus geen zaak van een ander VWO-niveau per vak, wel -als uitvloeisel van de vrijere structuur der examenpakketten- van een andere VWO-opleiding. Factoren die het niveau van het VWO waarborgen zijn de zesjarige cursusduur, de basistabel, minimum- en maximum aantal lessen, de bevoegdheid van de docenten, de leerplannen, de examenprogramma's en -eisen, de inrichting van het SO en CSE, het aantal van zeven examenvakken, de structuur van de examenpakketten, de samenhang in het leerplan van de gehele opleiding gebaseerd op de vier profielen Gymnasium A en B, Atheneum A en B.

Ter bewaking van het niveau moest het O.V.W.O. het wegvallen van de factor basistabel voor het eerste tot en met het zesde leerjaar en het loslaten van de vier profielen compenseren door een basistabel voor het eerste tot en met het vierde leerjaar, waarvoor men vijf varianten ontwikkelde. Tevens stelde men strengere eisen aan het vierde leerjaar (tien examenvakken waaronder met name drie moderne talen en wiskunde).

De term ongedeeld VWO is in zoverre misleidend dat ook dit VWO net als wat gedeeld VWO is gaan heten, differentiaties kent, alleen andere en in mindere mate voorgeschreven, maar met behoud van dezelfde mogelijkheden, afhankelijk van de keuze die de school zelf wil maken

VWO en O.V.W.O. zijn twee verschillende patronen van vrijheid en verplichting. Voor beiden, gedeeld en ongedeeld, blijven voorgeschreven:

- a. de tabel van het eerste leerjaar,
- b. het minimum van 174 en het maximum van 192 wekelijkse lessen voor de gehele cursus.

Vrijheid voor O.V.W.O.:

- a. niet twee klassieke talen verplicht, zoals wel in Gymnasium A,
- b. niet economie I en twee moderne talen verplicht, zoals wel in Atheneum A,
- c. niet twee van (na., sk., bi.) verplicht, zoals wel in Atheneum B,
- d. geen basistabel voor het eerste tot en met het zesde leerjaar,
- e. elk HAVO-pakket is met één vak aanvulbaar tot een VWO-pakket.

Verplichting voor O.V.W.O.

- a. van de gemiddelde 120 wekelijkse uren voor het eerste tot en met het vierde leerjaar zijn er momenteel 102 tot 111 voorgeschreven (zie voor deze voorgeschreven minima de volgende tabellen).
- b. vierde leerjaar:
 - 10 examenvakken, waaronder Ne., alle drie moderne vreemde talen, we., gs;
 - indien geen Latijn en/of Grieks, dan 2 uren expressievakken;
 - lichamelijke opvoeding;
- c. vijfde en zesde leerjaar:
 - 2 uren maatschappijleer
 - 4 uren lichamelijke opvoeding.

Huidige vijf tabellen eerste tot en met vierde leerjaar OVWO

	<u>TABEL 1</u>	<u>TABEL 2</u>	<u>TABEL 3</u>	<u>TABEL 4</u>	<u>TABEL 5</u>
Ne	12	12	12	12	12
la					
gr	19	11			11
fa	9	9	9	9	9
du	8	8	8	8	8
en	9	9	9	9	9
gs	8	8	8	8	8
ak	6	6	6	8	8
ew				2	2
wi	13	13	13	13	13
na	4	7	7	4	4
sk	2	5	5	2	2
bi	4	6	6	4	4
mu					
te					
ha	6	6	10	10	6
dr.expr.					
lo	9	9	9	9	9
sl	1	1	1	1	1
gemeenschap- pe-lijk	92	92	92	92	92
	+ 19	+ 11	+ 8	+ 4	+ 11
		8	4	2	4
				4	
Totaal	111	111	104	102	109

In een werkgroep bestaande uit leden van de ACLO-KT en de VCN, die zich onder meer heeft beziggehouden met de positie van de klassieke talen in het OVWO, zijn de onderstaande alternatieve tabellen opgesteld. Zij hebben geen officiële status, dienen slechts als demonstratie hoe, met inachtneming van de voorschriften, 'n gunstiger positie voor de klassieke talen kan worden verkregen.

	<u>TABEL 1</u>	<u>TABEL 2</u>	<u>TABEL 3</u>	<u>TABEL 4</u>	<u>TABEL 5</u>			
Ne	12	12	12	12	12			
la	} 21	} 13						
gr						13		
fa	9	9	9	9	9			
du	8	8	8	8	8			
en	9	9	9	9	9			
gs	6	6	6	8	8			
ak	6 14	6 14	6 14	8	8			
ew			2	2	2			
wi	13	13	13	15	13			
na	4 } 11	7 } 19	7 } 19	4 } 13	4			
sk	2 }	5 }	5 }	2 }	2			
bi	4 }	6 }	6 }	4 }	4			
mu	} 6	} 6	} 10	} 10				
te								6
ha								
dr.expr.								
lo	9	9	9	9	9			
sl	1	1	1	1	1			
gemeenschap-								
pelijk	92	92	92	92	92			
	+ 21	+ 13	+ 2	+ 2	+ 13			
		8	8	4	4			
			4	2	2			
				2				
				4				
Totaal	113	113	106	106	111			

De plaats van de klassieke talen in de drie vormen van O.V.W.O. met Latijn en Grieks.

Van de per 1.8.1980 aanwezige 85 *athenea met Latijn* zijn er slechts 15 gedeeld. Men mag veronderstellen dat men het én voor de school én voor de leerling gemakkelijker vindt in een ongedeelde structuur Latijn een plaats te geven onder de 5 examenvakken die naast ne en één moderne vreemde taal gekozen moeten worden dan in een gedeelde structuur onder de 2 naast de 5 voor A en B verplichte vakken, waarbij vooral de verplichting van economie I en de twee moderne talen in A als hinderlijk wordt ondervonden.

Een moeilijkheid voor de gedeelde zowel als ongedeelde athenea met Latijn is, dat de realisering van de vrijheid Latijn als examenvak aan te bieden niet gesteund wordt door een vergroting van het aantal beschikbare leraarlessen.✕

Op de 17 ongedeelde (naast 22 gedeelde) *categoriale gymmasia* zou voor Latijn en Grieks nadelig kunnen zijn het feit dat er minder leerlingen zijn die beide klassieke talen in hun pakket opnemen, hetgeen de scholen er toe zou kunnen bewegen in hun lessentabel de verplichting voor elke leerling tot het een tijd lang volgen van beide talen wat te verzachten. Anderzijds kan voor hen die geen exact pakket wensen of aankunnen, het wegvallen van de noodzaak, zoals in het gedeelde gymnasium A, beide klassieke talen als examenvak te hebben, aantrekkelijk zijn en een motief om bij de overgang naar het vijfde leerjaar het gymnasium niet vaarwel te zeggen. Dit vooruitzicht kan zelfs al van invloed zijn op de keuze van ouders en leerlingen voor een ongedeelde categoriaal gymnasium. Verder is hier de deprofilering minder sterk, aangezien één klassieke taal in het examenpakket verplicht blijft.

✕ Verder loopt Latijn hier het gevaar een vak in de marge te zijn, terwijl de atheneum-leerling, die immers de steun van het Grieks mist, gebaat is bij een stevige plaats van het Latijn in het programma.

Moeilijker is de positie van Latijn en Grieks op de ongedeelde lycea. Veel hangt namelijk af van de vraag hoe de school binnen de O.V.W.O. structuur de lessentabellen en lesroosters inricht, met name welke plaats op die tabellen en roosters voor Latijn en Grieks wordt ingeruimd, hoeveel uren totaal ze krijgen toebedeeld en met welke verdeling over de leerjaren. Hebben bijvoorbeeld in de leerjaren 2 t/m 4 Latijn en Grieks voor de leerlingen die deze vakken willen volgen, geen centrumfunctie zoals bijvoorbeeld wiskunde, zijn de uren Latijn en Grieks als het ware alleen maar extra ordinair toegevoegd aan een voor allen geldende tabel, dan komt voor deze vakken het zwaartepunt teveel te liggen in de leerjaren 5 en 6 en gaan de leerlingen er teveel tegen opzien deze vakken te kiezen.

Richt men daarentegen de tabellen zo in -en deze vrijheid heeft men ook in het O.V.W.O.- dat men al in het tweede leerjaar volop met Latijn doende is, eventueel ook met Grieks, waarbij deze leerlingen ook voor de andere vakken zoveel mogelijk een eigen klas vormen, en heeft men aan het eind van klas 4 een stevige basis gelegd en de kunst van het vertalen reeds serieus beoefend, dan hoeft enerzijds de school in klas 5 zowel als in klas 6 geen zes uren voor elk van beide vakken uit te trekken en voelen anderzijds de leerlingen zich sterk genoeg om Latijn en/of Grieks in hun pakket op te nemen. Overigens kent ook het gedeelde lyceum het verschijnsel dat men aan het eind van gymnasium-4 overstapt naar atheneum-5, maar daar wordt voor de A's deze overstap wat afgeremd door de verplichte economie I in het atheneum-A-pakket. Verder kan de positie van het Grieks in het ongedeeld lyceum geschaad worden door het feit dat beide klassieke talen tezamen voor niemand meer verplicht zijn en er niet meer, zoals in het gedeelde lyceum terwille van het gymnasium-A-pakket, altijd een groep Grieks moet zijn. De school kan dan namelijk in de verleiding komen aan het Grieks een minder ruime en minder gunstige plaats te geven dan wenselijk is om het vak goed te kunnen geven en volgen. Hierdoor wordt de keuze van het Grieks, toch al niet noodzakelijk, ook nog minder aantrekkelijk en in sommige gevallen in feite zelfs onmogelijk. Het ongedeeld lyceum ontvangt evenwel hetzelfde aantal leraarlessen als het gedeelde en aangezien de aanwezigheid van Latijn en Grieks in beide vormen extra leraarlessen betekent, kan ook het ongedeeld lyceum aan Latijn en Grieks een royale plaats geven.

Voor de klassieke talen kan de ongedeelde structuur ook dit gevaar inhouden dat de school voor Latijn en Grieks afzonderlijk en tezamen minder uren beschikbaar stelt dan in de gedeelde structuur minimaal zijn voorgeschreven, dat wil zeggen minder dan 23 uren voor een van beide en minder dan 43 uren voor beide talen.

Voor het O.V.W.O. gelden immers slechts minimumtabellen voor het eerste tot en met het vierde leerjaar.

Het zal duidelijk zijn dat dit grote consequenties kan hebben voor de mate waarin de gestelde doelen van het vak kunnen worden bereikt.

N.B.: het departement (VO/AV) geeft elk jaar een lijst uit van dagscholen met Latijn op het atheneum, gedeeld en ongedeeld, een lijst van dagscholen met ongedeeld lyceum en een lijst van ongedeelde categoriale gymnasia, alle met statistische overzichten. De laatste lijsten zijn verschenen in juni 1980. (op aanvraag verkrijgbaar bij het ACLO-secretariaat).

Voorbeeldtabellen O.V.W.O.met Klassieke Talen

(te gebruiken voor het huidige O.V.W.O., overgenomen van de
bijlage bij Brochure O.V.W.O., 2e dr. Staatsuitgeverij 1978)

VOORBEELDTABEL ONGEDEELD GYMNASIUM

leerj.	I	II	III	IV		V		VI		Totaal	
				v	k	v	k	v	k	min.	max.
ne	4	3	3	2		3		3		18	18
la	2	3	4	5	5	5	5	5	5	9	24
gr		3	4							7	22
fa	3	2	2	2						9	15
du		3	2	3		3	3	3	3	8	14
en	3	2	2	2			3		3	9	15
qs	2	2	2	2			3		3	8	14
ak	2	2	2		2		3		3	6	14
ec					2		3		3	0	8
et					2		4		4	0	10
we	4	3	3	3			4		4	3	21
wt							4		4	0	8
na		2	3		3		4		4	5	16
ak			2		3		4		4	2	13
bi	2	2			2		3		3	4	12
mu	1									1	12
	2	2			3		3		3	2	13/15
ha	1									1	12
ma						2				2	
lo	3	2	2	2		2		2		13	13
sl											
ruimte	1	1	1	1 tot 3		1 tot 3		1 tot 3			
Totaal	30	32	32	28/33		28/33		28 ^x /31			

x Minimaal te volgen aantal uren 28

N.B. In leerjaar IV moeten behalve de verplichte vakken nog drie vakken onder k gevolgd worden.

VOORBEELDTABEL ONGEDEELD LYCEUM

leerj.	I		II		III			IV		V		VI		Totaal	
								k	v	k	v	k	min.	max.	
ne	4	3	3		3	3	3	2		3		3	18	18	
la							4		5		5	5	0	24)	
gr			5		4				5		5	5	0	24)	
fa	3	3	2		3	2	2	2					9	17	
du		3	3		3	3	3	2		3	3	3	3	8	14
en	3	3	2		3	2	2	2		3		3	9	17	
gs	2	2	2		2	2	2	2		3		3	8	14	
ak	2	2	2		2	2	2		2		3	3	6	14	
ec									2		3	3	0	8	
et									2		4	4	0	10	
we	4	3	3		3	3	3	3		4		4	13	21	
wt										4		4	0	8	
na		2	2		3	3	3		3		4	4	5	16	
sk					2	2	2		3		4	4	2	13	
bi	2	2	2						3		3	3	4	13	
mu	1)												1)	14)	
te	2)	3xx	2		3xx)				3		3	3	2)	6	15)
ha	1)												1)	14)	
ma										2					
lo	3	2	2		2	2	2	2		2		2	13	13	
sl	2	1											2	3	
ruimte	1	1	1		1	1	1	1 tot 6		1 tot 5		1 tot 7			
Totaal	30	30	31		30	30	33	28x/32		28x/33		28x/31			

x Minimaal te volgen aantal uren 28.

xx Per gekozen vak ten hoogste 2 uren.

N.B. In leerjaar IV moeten behalve de verplichte vakken nog vier vakken onder k gevolgd worden, en wel:

óf la,gr + twee andere, óf een van (la,gr), na, sk, bi, óf een van (la,gr), een van (na, sk, bi), ak, een van (ec, et), óf na, sk, bi, een van (mu, te, ha) óf ak, een van (ec, et), een van (na, sk, bi), een van (mu, te, ha).

VOORBEELDTABEL ONGEDEELD ATHENEUM MET LATIJN

leerj.	I		II		III		IV		V		VI		Totaal				
	v	k	v	k	v	k	v	k	v	k	v	k	min.	max.			
ne	4	3	3	3	3	2			3		3		18	18			
la			4		4		5			5		5	0	23			
fa	3	3	2	3	3	2							10	17			
du		3	3	3	3	3			3	3	3	3	9	15			
en	3	3	2	3	3	2				3		3	10	17			
gs	2	2	2	2	2	2				3		3	8	14			
ak	2	2	2	2	2		2			3		3	6	14			
ec							2			4		4	0	10			
et							2			4		4	0	10			
we	4	3	3	3	3	3	3			4		4	13	21			
wt										4		4	0	8			
na		2	2	3	3	} 3				4		4	5)	16			
sk				2	2		3	3			4				4	2)	14
bi	2	2	2				3	3			3				3	4)	13
mu	1												1)	14)			
te	2	3xx	2	3xx			3			3		3	2)	6			
ha	1												1)	14)			
ma									1		1		2	2			
lo	3	3	2	2	2	2			2		2		13	14			
sl	2												2	2			
ruimte	1	1	1	1	1	1	tot 5		1	tot 6		1	tot 6				
Totaal	30	30	30	30	31	28x/31			28x/31		28x/31						

x Minimaal te volgen aantal uren 28.

xx Per gekozen vak ten hoogste twee uren.

N.B. In leerjaar IV moeten behalve de verplichte vakken nog drie vakken onder k gevolgd worden, en wel:
 óf la, de beide andere van (na, sk, bi), óf de beide andere van (na, sk, bi),
 een van (mu, te, ha), óf ak, een van (ec, et), een van (mu, te, ha), óf la,
 ak, een van (ec, et).

De ongerustheid die door de Vereniging Classici Nederland, de Belangengroepering Gymnasiale Vorming, de Landelijke Ouderraad Zelfstandige Gymnasia is getoond over een voorgenomen nieuwe, wettelijke inrichting van het O.V.W.O. heeft volgens de eerder in dit stuk genoemde werkgroep van ACLO-K.T. en VCN vooral betrekking op de voorgestelde opheffingsnormen voor categoriale gymnasia, op een gevreesde vermindering van het aantal leraarlessen dat thans extra beschikbaar gesteld wordt voor Latijn en Grieks en op een verdere versmalling van de ruimte voor Latijn en Grieks, wanneer terwille van nieuwe examenvakken ook in de basistabel voor deze vakken ruimte moet worden gemaakt zonder een adequate verhoging van het aantal leraarlessen.

Gevreesd wordt dat een formele vrijheid voor Latijn en Grieks en een daarop steunende gymnasiale vorming feitelijk niet realiseerbaar zal zijn door een gebrek aan leraarlessen en ruimte, kortom, dat een op zichzelf welkome harmonisering en uitbreiding met sommige gewenste mogelijkheden in feite zal neerkomen op nivellering en een beknotting van andere, bestaande, mogelijkheden.

Aantal scholen met ongedeeld v.w.o. in verhouding tot totale aantal v.w.o.-scholen.

	datum	cat. gym.	cat./ath. + ath.+afd. h.a.v.o.	cat. lyc. + lyc.+afd. h.a.v.o.	sg.+lyc.	sg.+ath.	sg.+gym. tot
totaal	1-8-'74	39	9	8	225	144	425
aantal	1-8-'75	39	9	8	228	157	441
scholen	1-8-'76	40	9	8	232	168	457
	1-8-'77	39	9	8	242	162	460
	1-8-'78	39	9	8	241	176	473
	1-8-'79	39	9	7	245	179	479
	1-8-'80	39	10	5	242	185	481
aantal	1-8-'74	4	2		43	52	101
scholen	1-8-'75	5	2		60	65	132
	1-8-'76	10	2		72	75	159
met	1-8-'77	13	2		97	91	203
onged	1-8-'78	14	3	1	102	105	225
	1-8-'79	15	4		116	116	251
v.w.o.	1-8-'80	17	4		119	128	268
percen-	1-8-'74	10.3	22.2		19.1	36.1	23.8
tage	1-8-'75	12.8	22.2		26.3	41.4	29.9
	1-8-'76	25	22.2		31.0	44.5	34.8
	1-8-'77	33.3	22.2		40.1	56.2	44.1
	1-8-'78	35.9	33.3	12.5	41.3	59.7	47.6
	1-8-'79	38.5	44.4	0	47.3	64.8	52.4
	1-8-'80	43.6	40.0	0	49.2	69.2	55.7

N.B. : Voor geïnteresseerden zijn bij het secretariaat recente overzichten beschikbaar van plaatsen met scholen met atheneum en zelfstandige gymnasia.

4 VERSLAG VAN DE WERKZAAMHEDEN VAN AFDELING I.

De 'Onderhandse Proeven'.

De Voorgeschiedenis

In haar Memorandum van september 1971 (Lampas IV 1, 38-64) gaf de Commissie Modernisering Leerplan het volgende te kennen (pt. 16.3) "Wanneer het schoolonderzoek zou worden ingevoerd -maar ook zonder dat- zou het centraal schriftelijk examen, behalve op de fundamentele taalkennis, voor zover mogelijk tevens op de meer primaire doelstellingen van het onderwijs betrekking moeten hebben."

Dit is een belangwekkende passage, in de eerste plaats omdat destijds het schoolonderzoek voor de klassieke talen kennelijk nog niet op korte termijn verwacht werd, maar vooral omdat óók bij besteding van het toen vigerende mondeling examen met gecommitteerden volgens de Commissie verdere wijziging van het CSE nodig was: er waren kennelijk intrinsieke argumenten die daarvoor pleitten. Zoals onder hetzelfde punt van het Memorandum werd gemeld, was een subcommissie al aan het werk om een en ander voor te bereiden.

Deze opstelling verklaart waarom de Commissie, toen kort daarna het SO voor de klassieke talen wél onvermijdelijk bleek, snel op de ontstane situatie kon inspelen. In overleg met de minister werd het tijdstip van invoering van het SO bepaald op 1975. Aan de docenten vwo werd een discussienota Nieuwe Vormen van Centraal Schriftelijk Examen voorgelegd, hieraan waren een viertal reeds vrij ver uitgewerkte alternatieve examenopzetten toegevoegd, de zogeheten "pleidooien" (publikatie geschiedde per brochure en in Lampas VII, 3-1974).

Het toendertijd geldende CSE behelsde uitsluitend een vertaalopdracht. De algemene opinie in de Commissie was dat dát in elk geval niet meer voldoende was: van het CSE zouden begripsvragen hoe dan ook deel moeten uitmaken. De Commissie nam de stap de minister te adviseren met ingang van 1975 aan de vertaalopdracht enige van zulke vragen te doen toevoegen.

In de nota legde de Commissie de nadruk op de inmiddels zeker geworden komst van het SO: het schriftelijk examen was bedoeld "als een zo objectief mogelijk tegenwicht tegen een onvermijdelijk meer subjectief SO" (Nota punt 3.1). De subjectiviteit van het SO was op zich een goede zaak, en logisch uitvloeisel van het door alle partijen (docenten, CML en ministerie) toegejuichte streven naar grotere autonomie van de scholen, ook op het stuk van de behandeling van de stof en dus van de toetsing. De toetsing aan landelijke criteria viel daarom in toenemende mate toe aan het CSE. Aangezien zulke criteria niet alleen basisvaardigheden (taalkennis, vertaalvaardigheid) betroffen, maar zich uitstrekten over tekstbegrip in ruimere zin, moest onvermijdelijk het CSE ook kritische-interpretatievaardigheid gaan toetsen.

De intrinsieke argumentatie voor verandering van het CSE was de volgende: uitgaande van de wenselijkheid van een zo groot mogelijke representativiteit van ieder examen voor de lespraktijk vroeg de Commissie zich af of de noozakelijkerwijze "neutrale" CSE-teksten niet te ver afstonden van het leesprogramma van de hoogste klassen, en of het geheel zelfstandig en compleet vertalen als zodanig nog wel een aparte plaats verdiende. De Commissie constateerde dat men bij voorkeur in het eindonderwijs nu qua inhoud en vorm rijkere teksten las en dat het vertalen van dergelijke teksten veel meer inhield dan een weergave in enigszins lopend Nederlands. Behalve dat het CSE in de vigerende vorm tekort schoot, kon het ook een schadelijk effect hebben, doordat de docenten gedwongen werden in hun lessen plaats in te ruimen voor neutrale teksten en voor vertaaltraining. De Commissie stelde nadrukkelijk vast dat de verwachting, ook door haar ooit uitgesproken, dat het behandelen van rijkere teksten vrijwel automatisch tot een vertaalvaardigheid zoals vereist voor het CSE zou leiden, in de praktijk niet bewaarheid was. Ook constateerde zij dat het vragen van een lopende vertaling van de "moeilijker" teksten in klasse 6 de vaardigheid om "makkelijker" teksten te vertalen, zoals uit begin klasse 5, niet zonder meer garandeerde: aparte training op de soort van teksten die bij het CSE werd voorgelegd bleef nodig. Het onderwijs dreigde zo twee sporen te gaan berijden.

De Commissie wees erop dat de hiermee samenhangende moeilijkheden zich in de praktijk reeds voordeden.

De Commissie achtte de mogelijkheid niet uitgesloten dat het toevoegen van enige begripsvragen aan de vertaalopdracht (situatie van 1975 af) een eerste stap zou zijn naar verdere vernieuwing. Gelet op de mogelijk zeer ingrijpende gevolgen voor het onderwijs besloot zij een algemene discussie met de docenten op gang te brengen, uitgaande van een aantal verschillende voorstellen die door leden en medewerkers van de Commissie waren gedaan, de hierboven al genoemde "pleidooien" (zie Lampas VII, 3, 232-253).

De Pleidooien.

De vier voorstellen, uitgewerkt in Lampas VII 3, p. 232-253, hadden als gemeenschappelijk kenmerk dat zij erop gericht waren op het CSE teksten voor te leggen van een niveau dat meer in overeenstemming was met dat van de teksten die in de vijfde en zesde klas behandeld werden. Het belangrijkste verschil tussen de voorstellen was dat twee ervan pleitten voor ongeziene teksten als toetsmateriaal (Van der Veer, Kuiper), een ander voor gelezen teksten (Den Hengst/Sieswerda), terwijl het vierde voorstel (Albertz) een combinatie van beide inhield. Omdat ongelezen teksten van niveau voor de examinandi te moeilijk geacht werden, tenzij zij in het eindonderwijs vertrouwd geraakt waren met de auteur of het genre, werd bij de pleidooien voor het gebruik van ongelezen teksten verondersteld dat auteur c.q. genre twee jaar voor het examen bekend gemaakt zouden worden. Een tweede onderscheid tussen de voorstellen

betrof de wijze van toetsing. In de methode Van der Veer V lag het accent op het vertalen, waarbij de mogelijkheid werd opengehouden enkele vragen toe te voegen. Bij de methoden Kuiper K en Den Hengst/Sieswerda H/S golden vragen als het toetsmiddel bij uitstek. De methode Albertz A betekende ook op dit punt een combinatie van beide vormen van toetsing.

Omdat de methode (V) zich, afgezien van het niveau van de te kiezen teksten, niet van de sinds 1975 bestaande vorm van CSE onderscheidde, en de problemen inherent aan de methode (A) ook aan het licht zouden komen bij proeven met de methoden (K) en (H/S), is in een later stadium besloten met beide laatstgenoemde methoden te gaan experimenteren. Om die reden gaan wij in het onderstaande voornamelijk op deze methoden nader in.

De methode (K) is erop gericht door middel van vragen, dus zonder een complete vertaling te eisen, het begrip te toetsen van een ongeziene tekst. Het gaat hier dus om de vaardigheid van de leerling om, zoals de auctor intellectualis het omschreef, geleid door vragen tot analyse en synthese van het gelezene te komen. Wat werkwijze betreft, ligt de van de examinandus gevraagde prestatie in het verlengde van de klassepraktijk, waarbij de docent ook door middel van gerichte vragen de leerling tot begrip van een nieuw tekstgedeelte brengt. Met deze constatering is een belangrijke vraag met betrekking tot deze methode aangegeven: wat is de mate van zelfstandigheid die de examinandus aan de dag legt bij het maken van een opgave van dit type? Een ander probleem, dat door Kuiper in zijn voorstel gesignaleerd werd, is of de leerling, als hij alleen vragen beantwoordt, wel tot begrip van de gehele voorgelegde passage zal komen. Anders gezegd, of er geen "witte plekken" overblijven op punten waar de examinandus de tekst niet in kaart heeft hoeven brengen, omdat daarover geen vragen werden gesteld.

Bij de methode (H/S) was het voornaamste streven een CSE te ontwerpen dat de hoofddoelstelling van het eindonderwijs, te weten het lezen en interpreteren van hoogwaardige teksten, weerspiegelt. Interpretatievragen van enige diepgang over dergelijke teksten, waarbij ook de context van de passage en de cultuur-historische achtergronden aan de orde gesteld zouden kunnen worden, zijn onmogelijk zonder voorafgaande bestudering door de leerlingen. Qua werkwijze lijkt deze examenvorm niet op de klassepraktijk bij het bestuderen van een nieuwe tekst, zoals de methode (K), maar op een proefwerk over gelezen stof of een SO. De vraag die zich onmiddellijk voordoet is of een dergelijk CSE nog wel zin heeft als er al een reeks SO's is afgenomen. Het antwoord van de indieners van dit voorstel was dat er plaats zou moeten zijn voor een centrale, uniforme toetsing van de resultaten van het onderwijs naast en na de SO's, die door de persoonlijke behandeling van individuele docenten per school onvermijdelijk sterk uiteenlopen.

Voor een dergelijke uniforme toetsing is het noodzakelijk een deel van het pensum centraal vast te stellen. In de tweede plaats zou het, strikt genomen, nodig zijn te inventariseren aan welke aspecten

van de teksten in ieder geval bij de behandeling aandacht besteed zou moeten worden. Bij de eerste onderhandse proeven met deze methode was een dergelijke inventarisatie niet voorhanden. De ontwerpers van de proeven zijn om die reden zeer voorzichtig geweest met vragen over de wijdere context en de cultuur-historische achtergronden.

Bij een toets over gelezen stof speelt kennis een grotere rol dan bij een opgave over een nieuwe tekst. De vraag deed zich voor of de voorbereiding niet zou ontaarden in drill en stampwerk om ieder risico te elimineren. De proeven zouden moeten uitwijzen of de balans niet te ver zou doorslaan naar de factor geheugen ten koste van de factor inventiviteit.

Veel docenten uitten bezorgdheid over het mogelijke effect van een examen gelezen stof op het onderwijs in de Griekse en Latijnse taal. Zij vreesden dat de leerlingen het belang niet meer zouden inzien van een grondige taalbeheersing, wanneer deze niet meer aan de hand van een ongeziene tekst behoefde te worden gedemonstreerd. Om deze bezorgdheid te verminderen, hebben de opstellers van de toetsen er-naar gestreefd een flink aantal taalkundige vragen in de opgaven op te nemen.

Over de hierboven omschreven voorstellen is in augustus/september 1974 in de PAV-kringen gediscussieerd. Het verslag van de besprekingen is gepubliceerd in Lampas VIII 2, 168-172. Besloten werd over te gaan tot de reeds genoemde onderhandse proeven met de voorstellen (K) en (H/S), om na te gaan of zij aanleiding zouden geven tot het aanvragen van een officieel experiment met een van deze methoden.

In 1976 en 1977 zijn driemaal onderhandse proeven voorgelegd. Als pensumauteurs voor eerstgenoemde methode waren Plato en Cicero gekozen. De opgaven gelezen stof waren ontleend aan Plato, Homerus en Herodotus voor het Grieks, voor het Latijn aan Ovidius en Sallustius, Livius en Seneca Brieven. Bij de proeven werd een correctiemodel en een voorstel voor de normering gevoegd alsmede een enquête-formulier waarop de docenten naar hun bevindingen werd gevraagd.

De evaluatie.

In mei 1977 stelde de Commissie een werkgroep in om de onderhandse proeven te evalueren en te adviseren over de wenselijkheid van voortzetting.

Een jaar later werd het evaluatierapport goedgekeurd en gepubliceerd. Hierin werd opnieuw uiteengezet welke tekortkomingen aan de vertaling als toetsinstrument verbonden werden geacht (naast de evidente voordelen die hij bezit als onderwijsmiddel). Nieuw was de uitspraak dat de vragen in de CSE's van de eerste drie jaar niet voldoende gegevens verschaffen voor het meten van tekstbegrip. De vragen werden namelijk gesteld over de vertaalopgave en de keuze daarvan werd geheel bepaald door de eisen die de vertaling stelt en door de bepaling dat het stuk geen vertrouwdeheid met genre of auteur mag vergen. Er viel eenvoudigweg niet veel over deze stukken te vragen. Van de twee geëvalueerde toetsvormen bood de methode, naar de mening van de Commissie, verschillende voordelen boven het CSE, indien men er in zou slagen enkele verbeteringen aan te brengen. Om te zien of die mogelijk waren, werd be-

sloten deze toetsvorm eerst nog een jaar onderhands uit te proberen. Voor de constructie en afname werd de medewerking van een van de CITO-medewerkers gezocht en verkregen.

Wat de toetsen over gelezen stof betreft (de methode (H/S) constateerde de Commissie dat zeer veel bezwaar tegen deze toetsvorm als CSE bleek te bestaan. Omdat voor een verdere ontwikkeling van deze toetsen als SO echter wel belangstelling werd getoond van de zijde van docenten werd besloten in samenwerking tussen ACLO - SLO CITO te onderzoeken of het mogelijk zou zijn de algemeen aanvaarde omschrijving van de gemeenschappelijke basiskennis ten aanzien van een bepaald pensum te ontwikkelen, waar een dergelijk gemeenschappelijk SO op gebaseerd diende te zijn.

De vernieuwde Kuiper-toetsen.

De nieuwe serie toetsen volgens de methode (K) werd samengesteld door een groep van 4 docenten, de ACLO-secretaris en één CITO-medewerker. Met deze toetsen werd een antwoord gezocht op de volgende vragen:

1. Biedt de bekendmaking van de auteur de mogelijkheid een tekst te kiezen die nauw aansluit bij de aard van de SO-lectuur?
2. Worden de toets en het correctiemodel gunstig beoordeeld door de docenten?
3. Voldoet de toets in psychometrisch opzicht?
4. Is er enig verband tussen de resultaten op de toets en op de CSE-vertaling?

Op de eerste vraag moest naar het oordeel van de constructiegroep ontkennend worden geantwoord. De gekozen auteurs, Cicero en Plato, hebben zo uiteenlopend werk geschreven dat er weinig gemeenschappelijke voorkennis verondersteld kon worden. Nadat de toets gemaakt was -in maart 1979- bleek ook dat de voorgelegde tekst in sommige gevallen sterk afweek van de werken die op school waren gelezen.

De kwaliteit van de toets en vooral het antwoordmodel kreeg een gunstiger beoordeling dan die van de vorige onderhandse proeven, al was het niet zo dat geen enkele vraag kritiek ondervond. De moeilijkheidsgraad werd redelijk tot goed gevonden, al was men van mening dat de beschikbare tijd (2 uur) te kort was. De psychometrische analyse van de toetsen wees uit dat ze moeilijk, maar wel betrouwbaar en selectief waren.

Het resultaat op de toetsen bleek moeilijk te vergelijken met de CSE-opgave die de leerlingen twee maanden later maakten, vooral door het verschil in de beschikbare tijd en de opbouw van de toets (+ 30 vragen t.o. een vertaling met een onbekend aantal problemen en een beperkt aantal vragen). Duidelijk was dat de toetsen slechter gemaakt waren (wellicht door de grotere tijdsdruk). De betrouwbaarheid van zowel de CSE-opgaven als van de toetsen (K) was zeer bevredigend: dit wil zeggen dat de kandidaten bij een herhaling van de opgaven onder gelijke omstandigheden grotendeels dezelfde resultaten zouden behalen. De correlatie tussen de resultaten op beide soorten opgaven was hier opvallend hoog: vrij weinig leerlingen behaalden op beide opgaven een resultaat waarmee ze zich in even goede of slechte zin van de andere leerlingen onderscheidden. Correlaties van deze omvang komen ook voor tussen de resultaten van dezelfde leerlingen voor twee verschillende talen of voor tekstbegrip en luistervaardigheid.

De Commissie meende dat deze laatste proeven aantoonde dat de beperkte opzet die het onderhandse karakter met zich meebracht, ten aanzien van de beschikbare tijd en de motivatie, het aantal deelnemers en de vergelijking met het CSE, toch te weinig gegevens opleverde om een definitieve uitspraak over de bruikbaarheid van de vernieuwde methode (K) als CSE te kunnen doen. Zij overwoog daarom de benodigde gegevens te verzamelen in een officieel experiment, maar meende eerst de docenten te moeten raadplegen alvorens tot aanvraag daarvan over te gaan. In maart 1980 werd een enquête aan de scholen gezonden. Hoewel er, absoluut gezien, voldoende animo was om het onderzoek in een officieel experiment voort te zetten, wees de meerderheid van de inzenders elke discussie over de vertaling zo krachtig van de hand, dat de ongewisse uitkomst van een experiment niet op leek te wegen tegen de ongewenste invloed die dit zou hebben op het overige werk van de ACLO. De Commissie besloot derhalve dit alternatief voor het CSE voorlopig te laten rusten.

De S.O.-toetsen.

Het doel van het SO-experiment is tweeledig:

1. te onderzoeken of het mogelijk is de onderwerpen te beschrijven die bij de behandeling van een tevoren overeengekomen gedeelte van de lectuur naar algemeen inzicht aan de orde dienen te komen;
2. een tekstbegripstoets te ontwikkelen die nauw aansluit bij de omschreven lectuurbehandeling.

De werkzaamheden die gericht waren op het bereiken van het eerste subdoel hebben eind 1979, begin 1980 plaatsgevonden. Er zijn twee syllabi geschreven, één voor elk van de meest gevraagde pensa, namelijk een bloemlezing uit de Aeneïs en de Medea van Euripides. Deze syllabi zijn aan alle scholen toegezonden met verzoek om commentaar. Op grond van dit commentaar kan geconcludeerd worden dat er geen meningsverschillen tussen grote groepen docenten bestonden over de inhoud van de syllabi. Vrijwel geen onderdeel beviel iedereen, maar het kwam zelden voor dat meer dan twee docenten hetzelfde punt uit een syllabus bekritiseerden. Alleen het afzien van vertaalopdrachten ondervond kritiek van een wat grotere groep docenten (1/3 deel). De definitieve syllabi, die op enkele punten waren bijgesteld, zijn opnieuw aan alle scholen gezonden. Op grond van deze syllabi konden de scholen zich definitief opgeven. De behandeling van het pensum kon beginnen in augustus 1979 en zou in oktober 1980 met de definitieve toets worden afgesloten.

In begin 1980 zijn twee voorbeeldtoetsen aan de deelnemende docenten toegezonden om hen enig inzicht te verschaffen in het soort toets dat ze konden verwachten en ook om de docenten die de toets zouden construeren de kans te geven hun denkbeelden eerst nog eens te laten beoordelen door de andere deelnemers. De definitieve toetsen die daarna zijn gemaakt, werden in oktober en november afgenomen. Op het moment dat dit verslag geschreven werd, waren de geplande analyses van de leerlingresultaten, van de verschillen tussen docenten, noch de meningen van de deelnemers over het verloop van het experiment bekend.

Epiloog.

Uit een door de VCN in april 1980 gehouden enquête, bleek dat ongeveer de helft van de docenten Klassieke Talen in het CSE naast de vertaling -die slechts zeer weinigen willen missen- óók een toets over een gedeelte van het SO-pensum wensen. Het is te hopen dat de discussie over de realisatie van dit verlangen gevoerd kan worden met behulp van de tastbare ervaringen die tot nu toe zijn opgedaan in de onderhandse proeven.

5. VERSLAG VAN DE WERKZAAMHEDEN VAN AFDELING II. Latijn).

In de lente van 1975 verscheen de Basiswoordenlijst Latijn, waaraan de afdeling ruim twee jaar had gewerkt. Hiermee was een van de beide taken op het gebied van beginonderwijs voltooid. De afronding van de tweede taak, het uitwerken van de grammatica-enquête, leverde door de omvang van het materiaal meer moeilijkheden op. De aanvankelijke bedoeling om na de naamvallen en de nominale werkwoordsvormen nog andere grammaticale verschijnselen te onderzoeken moest worden opgegeven. De resultaten van de naamvallen-enquête zijn inmiddels gepubliceerd in *Lampas* 9, 4-5 (dativus en genitivus) en 11, 4 (ablativus en accusativus).

In juni 1975 maakt de afdeling een begin met het vervaardigen van tekstedities voor gebruik op school. Om aan te sluiten bij de praktijk van met name het schoolonderzoek werd eerst een aantal scholen verzocht specimina van SO's op te sturen. Deze werden bestudeerd, waarbij de vragen werden gerubriceerd overeenkomstig de categorieën van tekstbegrip van Wesdorp. De resultaten van dit onderzoek(je) vonden hun neerslag in de inleiding op de zo aanstonds te noemen Ovidius-uitgave. Zij werden in eerste instantie toegezonden aan de scholen die opgaven hadden ingestuurd, vergezeld van een door afdeling II vervaardigde set vragen over Verg. *Aen.* IX 1 - 168, eveneens ingedeeld naar de categorieën van Wesdorp. Deze vragen werden ook aan het Documentatiecentrum ter beschikking gesteld. De eerste tekst die volledig geannoteerd en van vragen voorzien werd was Ov. *Met* XI 410-749, de geschiedenis van Ceyx en Alcyone. Deze tekstuitgave verscheen als afzonderlijk Lampasnummer 10, 3 (juni 1977).

Inmiddels werden de CML's omgezet in Adviescommissies voor de leerplanontwikkeling met als voornaamste taak het uitbrengen van adviezen over projecten van de Stichting Leerplanontwikkeling. Afdeling II zet in deze overgangperiode haar werkzaamheden voort als sub-commissie voor de vervaardiging van modellen van lesmateriaal. De samenstelling van de afdeling alias sub-commissie veranderde net zo min als de werkwijze en de vergaderfrequentie.

Een enquête gehouden onder de leraren had uitgewezen dat de meeste behoefte bestond aan schooluitgaven van teksten uit Tacitus en Vergilius. Dienovereenkomstig startte de afdeling na de voltooiing van het Ovidius-deeltje een Tacitus-uitgave. Als centraal thema kozen we de relatie tussen Nero en Agrippina van het begin van zijn regering tot de moord op Agrippina, zoals beschreven in *Ann.* XIII en XIV. Dit werkstuk, voltooid in 1979 is nog steeds niet algemeen toegankelijk, omdat over de vorm waarin het gepubliceerd moet worden nog geen duidelijkheid bestaat. Besprekingen met de uitgever van *Lampas*, zijn gaande. Sinds begin 1980 werkt afdeling II aan een bloemlezing uit Vergilius. Het is de bedoeling plm. 1800 regels uitgebreid te annoteren en van vragen te voorzien. De passages zijn overwegend, maar niet uitsluitend, geselecteerd uit de eerste zes boeken van de Aeneis. De bloemlezing zal in twee delen worden gepubliceerd. Het eerste deel zal de selectie uit I-IV omvatten, het tweede uit V-XII.

Om dit verslag de vorm van een ringcompositie te geven zij tenslotte vermeld dat in 1978 de uitgeverij Diesterweg een Duitse versie van de Basiswoordenlijst heeft uitgebracht onder de titel *Vocabularium Fundamentale*.

6. VERSLAG VAN DE WERKZAAMHEDEN VAN AFDELING III. (Grieks).

Vrijwel alle activiteit van de afdeling III (Grieks) in de afgelopen vijf jaren hield verband met de door haar geproduceerde experimentele leergang ΒΑΣΙΣ.

De voorgeschiedenis is bekend. Na ampele afweging van de behoeften van het onderwijs had de Afdeling in de loop van het cursusjaar 1972/1973, met instemming van het plenum van de Commissie, besloten zich te concentreren op het basis-onderricht. Uit een analyse (gepubliceerd in Lampas V,4 1972, 325-67) was de behoefte gebleken aan een leergang die én beknopt was én linguïstisch bij de tijd én "voorafschaduwend" met betrekking tot de lectuur van de hogere klassen; geen van de courante leergangen bezat deze drie kenmerken tezamen. De Afdeling besloot een leergangmodel te vervaardigen dat wél aan deze eisen voldeed.

De taalbeschrijving richtte zich principiëel op de karakteristieke verschijnselen van het Grieks; hiermee werd én de beknoptheid gediend én de kwaliteit van de grammaticale uitleg. Er werd gekozen voor een functionele benadering: hoe worden de "plaatsen" subject, complement en adjunct vervuld? Voor de teksten werden passages uit pensum-literatuur geadapteerd. Voor de didactische vormgeving werd een traditionele deductieve opzet genomen, om de gekozen uitgangspunten zo duidelijk mogelijk te presenteren voor toetsing in de praktijk. Uitgebreide hulpmiddelen in de vorm van Wenken voor het Gebruik, Aantekeningen en Woordenlijsten werden toegevoegd.

In 1975 verscheen de eerste -gestencilde- versie, die werd uitgeprobeerd op een klein aantal scholen. Na een intensieve bewerking volgde in 1976 een tweede versie, die vrijwel onveranderd voor algemeen gebruik werd gedrukt en uitgegeven door de Staatsdrukkerij en -uitgeverij. Dat was in 1977. Een tweede, vrijwel ongewijzigde druk verscheen in 1978.

In december 1978 werd te Noordwijkerhout een gebruikersconferentie gehouden. Tegen de zeventig docenten bespraken hun ervaringen met ΒΑΣΙΣ en leverden kritiek. Bedoeling en opzet van de leergang werden duidelijk onderschreven. Zeer vele suggesties voor verbetering werden aangereikt. Instemming werd betuigd met het plan voor een cultuurhistorisch supplement met achtergrondinformatie bij de teksten.

Op grond van de uitkomsten van de conferentie en daarop gebaseerd eigen onderzoek kwam de Afdeling met de Staatsuitgeverij overeen een derde druk, vermeerderd met een cultuurhistorisch supplement uit te brengen. Begin 1980 werd voor het leergang-gedeelte de kopij aangeboden. Tevens was inmiddels een groep VWO-docenten, ondersteund door de medewerker Klassieke Talen van de Stichting Leerplanontwikkeling, zover gevorderd met de vervaardiging van het Supplement, dat het verschijnen van de leergang mét Supplement vóór de aanvang van de cursus 1980/1981 werd verwacht, en ook per advertentie aangekondigd. Helaas begonnen toen de moeilijkheden die ook thans nog de publikatie in de weg staan. Op grond van vragen uit de Tweede Kamer over de (on)wenselijkheid van het van overheidswege uitgeven

van leermiddelen, inclusief als zodanig te gebruiken modellen, lieten de bewindslieden en het departement van Onderwijs en Wetenschappen de voorbereidingen tot de nieuwe uitgave onderbreken. Nog steeds is geen definitieve beslissing gevallen. De Afdeling, en de Commissie als geheel, laten niet af te trachten weer beweging in de zaak te krijgen, en ΒΑΛΙΣ in haar nieuwe gedaante tegen de komende cursus uit te brengen.

Inmiddels werkt de Afdeling aan de voorbereidingen van een nieuwe taak: het vervaardigen van modellen van tekstbehandeling voor het onderwijs in de hogere klassen. Binnenkort zullen plannen worden gepubliceerd.

7. VERSLAG VAN DE WERKZAAMHEDEN VAN AFDELING IV.
(*Begeleiding, doelstellingen, Oudheidkunde*).

Conferenties en doelstellingsnota.

Aan afd. IV werd de taak toebedeeld er zorg voor te dragen dat, middels her- en bijscholing en docentenconferenties, nieuwe inzichten verbreid werden. In het kader van deze taakstelling oriënteerde afd. IV zich ten aanzien van trends op het gebied van de leerplanontwikkeling in binnen- en buitenland. Vooral de ontwikkelingen in Engeland met betrekking tot een nieuwe vorm van onderwijs in de Klassieken, de "non-linguistic courses", trokken de aandacht. Dat was niet verwonderlijk in een tijd die, in onderwijskundig opzicht, stond in het teken van het "middenschooldenken".

In een voordracht in 1975 gehouden op een conferentie voor classici, stelde de voorzitter van de CML Klassieke Talen "wat men ook denken mag van de nationale ontwikkelingen rond de totale inrichting van het secundaire onderwijs, het heeft geen zin leerplannen te ontwerpen, die daarmee niet uitdrukkelijk rekening houden" (Lampas VIII, 1975, 1. blz. 73).

Het leek wenselijk, wilde men op de te verwachten ontwikkelingen in het onderwijs kunnen inspelen, dat een programma ontwikkeld werd dat een grotere groep van leerlingen dan de selecte v.w.o-groep in contact zou brengen met de klassieke oudheid. De oorspronkelijke taakstelling van afd. IV was inmiddels verruimd tot die van "denkfunctie". In 1975 kreeg afd. IV de opdracht de mogelijkheid voor klassieke vorming zonder Grieks of Latijn te onderzoeken. Kernpunten van de sindsdien in de afdeling gevoerde discussie waren:

- wat is de mogelijke relatie tussen "talig" en "niet-talig" onderwijs in de Klassieken? Moeten beide vormen naast elkaar bestaan, elkaar opvolgen of geleidelijk in elkaar overgaan?
- op welke doelgroep moet een "niet-talig" onderwijs zich richten? Brugklas? VWO? Of ook Havo en Mavo?

Het werd duidelijk dat voor het ontwerpen van een werkplan voor een "niet-talige" cursus eerst de in diverse voorafgaande rapporten van de Commissie genoemde algemene doelstellingen nader uitgewerkt moesten worden. Vanaf begin 1976 heeft afd. IV dan ook op twee fronten gewerkt.

Een kleine werkgroep heeft zich enige tijd beziggehouden met de uitwerking van concrete lessen voor een "niet-talige" cursus. Deze vorm van onderwijs in de Klassieken werd voorlopig aangeduid met oudheidkunde. Als materiaal voor de lessen dienden aangepaste verhalen uit Herodotus (in vertaling). Het voorlopig resultaat was een in de brugklas van het Spinozalyceum te Amsterdam op videoband opgenomen lessen-serie over de jeugd van Cyrus.

Als belangrijkste taak zag afd. IV dat jaar het formuleren van doelstellingen van het vak Klassieken. Het resultaat van dit werk is neergelegd in Lampas 9 (1976), 4/5 Blz. 388 e.v., een uitvoerig overzicht van mogelijke doelstellingen die met het onderwijs in de Klassieken te realiseren zijn. Deze doelstellingsnota heeft op een conferentie in Noordwijkerhout (19 en 20 nov. 1976) gefungeerd als discussiestuk. Het was de bedoeling dat de docenten Klassieke Talen de gelegenheid kregen kanttekeningen en aanvullingen te maken op de doelstellingsnota en tevens gestimuleerd zouden worden na te denken over de vraag hoe de genoemde doelstellingen in hun onderwijs zouden kunnen worden gerealiseerd. Tevens was het de bedoeling de docenten te confronteren

met het idee "oudheidkunde". De videoband "de jeugd van Cyrus" konden de docenten tijdens de conferentie bekijken.

Hoewel er kritiek was op het op de maatschappij betrokken uitgangspunt van de doelstellingennota en op het nogal utopistische karakter van veel doelstellingen, was de globale indruk toch dat de geformuleerde doelstellingen een werkkader boden, waarbinnen een nadere concretisering in de vorm van leerinhouden en werkmethoden mogelijk was. Ten aanzien van oudheidkunde als vorm van onderwijs in de klassieken waren de docenten, ondanks vele voorbehouden en vraagtekens, toch zo positief dat er een werkgroep gevormd kon worden. Enige malen heeft afd. IV contact gehad met deze groep leraren, die al langer met een vorm van oudheidkunde gewerkt hadden en dus enige praktische ervaring hadden. Maar lang heeft dit niet mogen duren. Afd. IV zag haar medewerker naar elders vertrekken. Hierdoor kwam het werk niet van de grond.

Het S.L.O.-project 'Oudheidkunde'.

Inmiddels was de S.L.O. opgericht; dit had ingrijpende gevolgen. De C.M.L.'s werden omgezet in Adviescommissies voor de leerplanontwikkeling. Het leerplanontwikkelingswerk werd overgenomen door een centraal instituut: de S.L.O. De taak van de ACLO werd beperkt tot advisering.

Voor Oudheidkunde opende deze ontwikkeling nieuwe perspectieven. De S.L.O. nam in haar werkprogramma een project Oudheidkunde op waarvoor in mei 1978 een medewerker werd benoemd. In overleg met de ACLO werd besloten het project te richten op de brugklas, met name die van brede scholengemeenschappen (MAVO, HAVO, VWO). Ook contacten met Middenschoolexperimenten waren welkom.

Van meet af aan was het uitgangspunt voor het project dat er allereerst concreet lesmateriaal moest komen. Hieraan was behoefte. Er was echter een nog belangrijker overweging: al geruime tijd rouleerde het woord oudheidkunde met argumenten voor en tegen. Maar zonder concrete vormgeving bleef het woord leeg en dreigde de discussie steriel te blijven.

Een gevaar van deze benadering was dat het te produceren lesmateriaal de ontwikkeling van oudheidkunde teveel in één richting zou sturen en andere initiatieven en vormen zou frustreren.

Daarnaast zou getracht worden oudheidkunde ook wat meer theoretisch fundament te geven en zijn plaats binnen de klassieke vorming nader te bepalen.

De uitvoering

Het werk startte met een periode van studie en oriëntatie. Eén element moet hier vermeld worden omdat het van grote invloed is geweest op de latere werkzaamheden.

In Engeland liepen al jaren experimenten met "classical studies" een vak dat vergelijkbaar leek met oudheidkunde, en de discussies daarover leken ook voor de ontwikkelingen in ons land van betekenis. Deelname aan een cursus voor leraren die in de praktijk met classical studies werkten bevestigde dit. Ontwikkelingen vergelijkbaar met de situatie nu in Nederland hadden zich in Engeland al enkele jaren eerder voorgedaan. De ervaringen daar konden ons hier wellicht helpen.

Aanvankelijk bestond het plan om Engels materiaal (delen uit de Foundation Course) voor Nederland te bewerken en op zijn bruikbaarheid te toetsen. De Middenschool in Groningen toonde interesse en was bereid hieraan mede te werken.

Toen kon het eigenlijke werk beginnen. Er werd een Schrijfgroep gevormd. Hierin participeerden, behalve de SLO-medewerker, vier leraren en een vakdidacticus, geïnteresseerd in deze geheel andere benadering van de klassieken in het onderwijs.

De groep stuitte al gauw op zoveel moeilijkheden bij de bewerking van het Engelse materiaal dat zij het Engelse model spoedig loslieten en een eigen richting kozen.

Het doel werd facetten van een Romeinse samenleving aan leerlingen te verduidelijken door hen binnen te leiden in een denkbeeldige Romeinse provinciestad. Een voortdurend aandachtspunt moest zijn de relatie met de leefwereld van de leerlingen.

Na een half jaar was de ruwe opzet gereed die op de Middenschool werd uitgeprobeerd. De Schrijfgroep verwerkte deze ervaringen in de definitieve vormgeving die nog driekwart jaar vergde.

In mei 1980 kwam het eindprodukt onder de titel "Op weg naar de Romeinen" als SLO-uitgave beschikbaar. Aan 400 scholen werd een kennismakingsexemplaar toegestuurd. Vrijwel meteen was duidelijk dat een nieuwe druk nodig was. Deze kwam in september 1980 gereed. Tenminste 27 scholen werkten in de cursus 1980-1981 met "Op weg naar de Romeinen".

Ook aan de theoretische fundering van oudheidkunde en daarmee de voortzetting van de studie rond het doelstellingenonderzoek is veel aandacht besteed. Een kleine commissie van 3 heeft studie verricht en voorlopige visies op papier gezet. Dit ruwe materiaal heeft het stadium van een publicabele vormgeving nog niet kunnen bereiken, omdat de commissie door externe oorzaken niet kon blijven voortbestaan: de ACLO-secretaris kreeg een nieuwe functie elders en de SLO-medewerker kreeg een werkterrein toegewezen dat geheel buiten de sfeer van de klassieken valt.

Op grond van evaluatiegegevens van scholen, die met "Op weg naar de Romeinen" werken en de prioriteitenstelling binnen het totale SLO werkprogramma moet in 1981 beslist worden of en zo ja, hoe het project oudheidkunde moet worden voortgezet.

8. REGELINGEN MET BETREKKING TOT DE EINDEXAMENS.

Overzicht van de wijzigingen in de examenregelingen sinds 1975

Na 1975 is er niet voor de klassieke talen als zodanig in de Besluiten een wijziging opgetreden, wel zijn er in de praktijk toch enige verschillen.

Ook is er in de data van het 2e tijdvak een verschuiving opgetreden. Tot 1978 werd het examen in het tweede tijdvak afgenomen na de grote vakantie, vanaf 1978 wordt het gehele Centraal Schriftelijk Examen, 1e en 2e tijdvak, vóór de grote vakantie afgewerkt, een en ander onder meer om tijdig de plaatsing van de aankomende studenten aan de Universiteiten en Hogescholen te kunnen regelen. Bij die gelegenheid is het voordien bestaande herexamen in één vak vervangen door een herkansing in ten hoogste twee vakken voor al diegenen, die niet geslaagd zijn na het schriftelijk examen. In grote meerderheid werd de voormalige herexamensmogelijkheid te beperkt geacht en aan een herkansing voor enige vakken de voorkeur gegeven. Een overweging hierbij was ook dat op die wijze tegemoet wordt gekomen aan de bezwaren die kleven aan een moment-opname die een centraal schriftelijk examen is.

Met ingang van 1979 wordt deze herkansing voor de zomervakantie gegeven. (Zie het eindexamenbesluit, 6e druk artikelen 30 t/m 52, Eindexamenbesluit Avondscholen artikelen 33 t/m 55.)

Deeleindexamens

Met ingang van de eindexamens 1978 is de mogelijkheid geschapen bij de examens van de avondscholen en bij de staatsexamens het examen per vak af te leggen, zogenaamde deeleindexamens, waarvoor bij een voldoende een certificaat wordt verkregen. Tegen inlevering van 6 certificaten wordt een diploma uitgereikt. De certificaten hebben een onbeperkte geldigheidsduur.

Een tweede wijziging bij de examens van de avondscholen en staatsexamens is een regeling van de vrijstellingen. Op grond van andere met goed gevolg afgelegd examens kunnen bewijzen van vrijstelling worden verkregen. Door overlegging van vrijstellingsbewijzen en deelcertificaten kan eveneens een diploma worden verworven.

Deze vrijstellingsregeling in het kader van de staatsexamens en de eindexamens avondscholen vwo, havo, mavo is nader uitgewerkt in de circulaire d.d. 12 juni 1979 kenmerk VO/AV 79-ol.

Nieuw is ook dat de kandidaten zich kunnen aanmelden voor deelstaatsexamens vwo, havo, mavo voor 1981, 3e tijdvak vóór 1 september 1981. De kandidaten die in een bepaald jaar op grond van een volledig eindexamen een diploma hebben behaald, krijgen dan de gelegenheid deelstaatsexamens (zogenaamde aanvullende examens) af te leggen op het niveau van het eerder verkregen diploma of op een lager niveau dan waartoe het eerder verkregen diploma behoort, en in ten hoogste twee bij het behaalde diploma niet eerder geëxamineerde vakken.

Overzicht van de cijferschalen Latijn en Grieks 1975-1980

Aant. fouten	I	II	III	V	V	Gebruik van de schalen	
						VI	Schaal
0	10	10	10	0	10	10	
1	9.5	9.3	9.3	9.3	9.4	9.4	I Latijn 1976-1 Cicero, De off.II, 1, 2-4, Motivering Schrijverschap.
2	9.0	8.6	8.6	8.6	8.8	8.8	Grieks 1976-1 Thucydides, Hist.II, 73-74 Gezantschap uit Plataeae.
3	8.5	8.0	7.9	7.9	8.2	8.2	
4	8.0	7.5	7.2	7.2	7.6	7.6	Grieks 1976-2 Plutarchus, Pyrrhus, 14
5	7.5	7.0	6.6	6.6	7.0	7.0	II Latijn 1977-1 Tacitus, De Orat. 28-29. Over de opvoeding.
6	7.0	6.5	6.0	6.0	6.4	6.5	Grieks 1975-1 Plutarchus, Themistocles, 27
7	6.5	6.0	5.5	5.4	5.8	6.0	Grieks 1977-1 Xenophoon, Agesilaos, I, 25-28. Verbetering van het moreel.
8	6.1	5.5	5.0	4.9	5.2	5.5	
9	5.7	5.0	4.6	4.4	4.6	5.0	Grieks 1977-2 Plutarchus, Theseus, 23-24, Thuiskomst van Theseus.
10	5.3	4.6	4.2	3.9	4.0	4.5	Grieks 1978-1 Isokrates, Over de vrede
11	4.9	4.2	3.8	3.4	3.5	4.0	Grieks 1978-2 Xenophoon, Memorabilia.
12	4.6	3.8	3.4	3.0	3.0	3.5	III Latijn 1975-1 Livius, XLIV, 22, De beste stuurlied
13	4.3	3.4	3.1	2.6	2.6	3.0	Latijn 1975-2 Caesar, D.B.C.III, 59, 1-60, 3. De twee broers, Allobrogen
14	4.0	3.0	2.8	2.2	2.2	2.5	
15	3.7	2.7	2.5	1.9	.8	2.0	Latijn 1976-2 Livius, II, 40, 1-9, Coriolanus.
16	3.4	2.4	2.2	1.6	1.4	1.5	Latijn 1977-2 Caesar, D.B.G.V. 5, 1-6, 6. Dumnorix Haeduus
17	3.1	2.1	1.9	.3	1.0	1.0	Latijn 1978-1 Cicero, De Officiis, III, De Romeinse Krijsgesvangenen
18	2.8	1.8	1.6	.0			
19	2.5	1.5	1.3				Latijn 1978-2 Vitruvius, De architectura IX, 1-3 Olympische Overwinnaars.
20	2.2	1.0	1.0				
21	1.9						IV Grieks 975-2 Diodorus Siculus, Bib. Hist. I, 36, 7-12, Overstroming Nijl
22	1.6						
23	1.3						V Latijn 1979-1 Vitruvius, De architectura VII 156, 5-8
24	1.0						VI Latijn 1980-1 T.Livius, AUC XVII, 34 1980-2 Lactantius, De ira dei 7, 6-12 Grieks 1980-1 Lycurgus, Tegen Leocrates 74-79 1980-2 Lysias, Epitaphios (II), 77-81

Gemiddelde cijfers en percentages onvoldoende 1976-1980
(gegevens ontleend aan het CITO).

	<u>Gemiddeld cijfer</u>						<u>% onvoldoende</u>					
	Latijn			Grieks			Latijn			Grieks		
	SO	S	E	SO	S	E	SO	S	E	SO	S	E
1976	7.2	6.4	6.8	7.1	6.2	6.7	4	29	1	6	28	
1977		7.1	6.8	7.2	6.6	6.8		14	11	5	24	
1978	7	6.6	6.7	7.1	6.5	6.7	10	22	13	7	24	14
1979		7.1			6.8			17			19	
1980	6.9	6.3	6.6	7	6	6.5	11	30	18	1	31	19

Vindplaats van de statistieken

Voor de statistieken mag worden verwezen naar de volgende publikaties:

- Het jaarlijks overzicht van het Centraal Bureau voor de Statistieken, dat een overzicht bevat van alle scholen van voortgezet onderwijs, een bundel dagscholen en een bundel avondscholen, met de gegevens van de voorafgaande teldatum in september. Hierin aantallen van de bezetting der eindexamenklassen en de resultaten.
- De bijlagen in Uitleg waarin op niet geregelde tijden overzichten worden gegeven.
- Ieder jaar verschijnt het Statistisch Zakboek waarin algemene en beknopte overzichten worden opgenomen.

Examenverslagen en Staatsexamens.

Vanaf 1977 wordt een verslag uitgegeven van de Examens, te verkrijgen bij de Staatsuitgeverij. De verslagen van de Staatsexamens die elk jaar worden uitgegeven, leveren leerzame stof voor alle vakken. (te bestellen bij de Staatsuitgeverij).

Reeks Wetten en Besluiten.

(Staatsuitgeverij, Christoffel Plantijnstraat, den Haag).

- a/ Nr. 14 - Wet op het Voortgezet Onderwijs en Overgangswet W.V.O., 8e druk,
- b/ Nr. 57 - Besluit V.W.O.- HAVO - MAVO (toelating-inrichting-tabellen), 10e druk,
- c/ Nr. 66 - Besluit Avondscholen V.W.O. - HAVO - MAVO (in herdruk).
- d/ Nr. 86 - Eindexamenbesluit dagscholen V.W.O. - HAVO - MAVO, 6e bijgewerkte druk,
- e/ Nr. 92 - Programma's Eindexamens V.W.O. - HAVO - MAVO, 4e bijgewerkte druk,
- f/ Nr.126 - Besluit Staatsexamens V.W.O. - HAVO - MAVO
- g/ Nr.129 - Eindexamenbesluit avondscholen V.W.O. - HAVO - MAVO februari 1980,
- h/ Nr.127 - Programma's Staatsexamens V.W.O. - HAVO - MAVO - nov. '79
- i/ Nr.129 - Eindexamenbesluit avondscholen V.W.O. - HAVO - MAVO, febr.'80,
- j/ Draaiboek eindexamens V.W.O. - HAVO - MAVO mét instructie tbv. de correctie van het CSE (jaarlijks door Inspectie aan scholen toegezonden).

C.V.O. - Commissie Vaststelling Opgaven :
Schriftelijke Examens VWO-HAVO-MAVO.
(cf.artikel 24 - Eindexamenbesluit).

Voorzitter : Drs. B.J. Westerhof (inspecteur).

Voor elk vak bestaan er subcommissies, waarin een inspecteur plus een docent zitting hebben. Voor de opstelling opgaven en normering worden er door twee commissies adviezen verstrekt: een adviescommissie Opgaven en een adviescommissie Normering.

Ter informatie volgt hieronder de inhoud van de CVO-brief dd. 18.3.1980 betreffende "Normering" en "C.S.E."

1/ Normering:

- 1.1. De C.V.O. is doende de normering van de vragen die bij de tekst worden gesteld aan een nader onderzoek te onderwerpen. O.a. wordt de bruikbaarheid van de zgn. doortelmethode onderzocht, waarbij de vertaling en de beantwoording van de vragen bij de tekst als één geheel worden beschouwd. Voorlopig zal er echter voor de beoordeling van het C.S.E. in de procedure geen verandering komen : de vertaling en de antwoorden op de vragen zullen voorlopig, net als vorig jaar, apart beoordeeld worden, waarna volgens een bepaalde berekening het cijfer wordt vastgesteld.
- 1.2. Tot nu toe heeft bij de beoordeling de vertaling driemaal zo zwaar geteld als de vragen. De C.V.O. wijst er echter op, dat deze verhouding niet voor alle jaren dwingend is voorgeschreven en dat ook b.v. een verhouding 4 : 1 of 5 : 1 in beginsel is toegestaan (zie circ. CVO 75-03 en brochure CML Klassieke Talen "Overzicht van voorschriften en bepalingen m.b.t. de eindexamens en de staatsexamens Latijn en Grieks, zoals deze luiden per 1.10.1975, met een aantal bijlagen" blz. 12-13).
- 1.3. Ook de normen voor de beoordeling van de vragen zijn door de C.V.O. bindend voorgeschreven.
De verticale doorlopende streep in de marge van de officiële normen geeft dit uitdrukkelijk aan.
- 1.4. In 1978 en 1979 zijn er naast de officiële bindende normen van de C.V.O. door de V.C.N. per zinsdeel gedetailleerde normen opgesteld met de bedoeling hiermee de eerste en tweede correctoren, in de eerste plaats de leden van de V.C.N. te gerieven en bij te dragen tot een landelijk gelijke toepassing van de definities die de C.V.O. geeft van de fouten in de vertaling. De C.V.O. is voornemens de opstelling van de officiële bindende normen zo te regelen dat de leden van de normeringscommissie hierbij zich niet alleen laten leiden door de wijze waarop het werk van hun eigen kandidaten is gemaakt, maar vooral door steekproefsgewijs verkregen landelijke resultaten.

2/ De samenstelling van het C.S.E.

De examenopgaven voor het C.S.E. Latijn en Grieks blijven voorlopig samengesteld uit een te vertalen tekst en een aantal te beantwoorden vragen over die tekst. De C.V.O. ziet vooralsnog geen reden hierin verandering aan te brengen.

Op verzoek van de C.V.O. heeft het Ministerie van Onderwijs een project Open Vragen gesubsidieerd om de resultaten, behaald door de eindexamenkandidaten, te evalueren en daaruit gegevens af te leiden die van belang zijn bij het samenstellen van de opgaven voor een volgend jaar. Vanaf 1976 zijn leden van deze projectgroep als wetenschappelijk medewerker bij het CITO aangesteld en aan de adviescommissies van de C.V.O. toegevoegd. Van deze projectgroep zijn de volgende publicaties afkomstig :

De eindexamens AVO/VWO 1977 in open vraagvorm
CITO-publicatie nr. 51 - voor de klassieke talen
pag. 5 t/m 9.

- Idem, 1978
CITO-publicatie nr. 58 - pag. 9 t/m 14.
- Idem, 1979
CITO-publicatie nr. 70 - pag. 8 t/m 13.
- Idem, 1980
CITO-publicatie nr. 11 - pag. 15 t/m 28.

Daarnaast zijn er op aanvraag voor Grieks en Latijn afzonderlijk vakverslagen beschikbaar.
CITO-Memo 240 (1977, idem 241 (1975-I t/m 1977-II), idem 242 (Examencorrectie Klassieke Talen), idem 301 (C.S.E. 1978), idem 338 (Twee jaar project Open Vragen, pag. 8 - Klassieke Talen, pag. 19-20).

N.B. : De Bijlage bij de Normen zoals vanaf 1980 - eerste tijdvak door de C.V.O. toegevoegd als antwoordmodel bij de correctie van de vertaling, is op aanvraag verkrijgbaar bij het ACLO-secretariaat.

Bilag

p 3 tlm

opgaven CSE 976 1980

NIET gesca d

BIJLAGE II.

LEDENLIJST A.C.L.O. - KLASSIEKE TALEN i.o.

Prof. Dr. D.M. Schenkeveld - voorzitter

Drs. L.J. Baas,	Drs. J.Th.K. Marcelis,
Drs. J.K.L. Babeliowsky,	Dr. A. Rijksbaron,
Drs. J. den Boeft,	Drs. D. Sieswerda,
Dr. J.M.C. Crousens,	Drs. J.L. Smolenaars,
Drs. R. de Haan,	Drs. P. Stork,
Drs. D. den Hengst,	Drs. H. Terra,
Drs. W. Holtland,	Drs. F. Tielens,
Dr. A. van Hooff,	Dr. H.M.J. Verhaak,
Prof. Dr. A.J. Kleywegt,	Drs. P. Verhoeven,
Dr. R. van Krieken,	Drs. A.J. van Wolferen,
Drs. A.W. Leeman,	Drs. J.J.A. Zonneveld.

BIJLAGE III.

Belangrijke adressen

1/ Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Klassieke Talen i.o.
(A.C.L.O. - Klassieke Talen i.o.),

Postbus 2061, (Langestraat 7a),
7500 CB ENSCHEDE.
053 - 32 47 31 (secr. Mw. J.C. Wisseborn).

2/ Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.)

Postbus 1034 (Oeverstraat 65),
8601 MG ARNHEM.
085 - 45 55 55
deskundigen voor Klassieke Talen : Dr. R. van Krieken,
Drs. J.H.A. Terra,

3/ Nederlands Klassiek Verbond (N.K.V.)

Mw. J.F. Drost-Swidde,
Dr. J.J.P. Oudsingel 14
3067 EG ROTTERDAM.
010- 20 49 53

4/ Stichting voor de Leerplanontwikkeling (S.L.O.)

Postbus 2041 (Klanderij 204),
7511 HV ENSCHEDE.
053- 84 08 40
medewerker met deeltaak Oudheidkunde : Drs. F. Tielens.

Vereniging van Classici in Nederland (V.C.N.)

a) Voor zaken betreffende het voortgezet onderwijs

Commissie Voortgezet Onderwijs (V.O.)

p/a Drs. C.A. van der Oord,

Jufferswegje 25,

4421 JA KAPELLE.

01102 - 18 21

b) Ledenadministratie :

Drs. P.H.W. Diepmaat,

Th. van Loonstraat 11,

7552 GN HENGELO (O).

074- 91 5 42

c) Secretariaat Bestuur

Mw. Drs. E. Jans,

Zwaansburg 11,

1121 XV LANDSMEER.

02908 - 38 65

d) Commissie Postacademiale Vorming (P.A.V. 1980/1982 :

Mw. Drs. P. Allen en Drs. S.R. Slings,

p/a Vrije Universiteit,

Postbus 7161 (Boelaan 1105),

1007 MC AMSTERDAM.

e) De V.C.N. beschikt ook over een documentatiecentrum waar lesmateriaal en toetsen - door docenten gemaakt - verkrijgbaar zijn.

Het adres is : Documentatiecentrum V.C.N.,

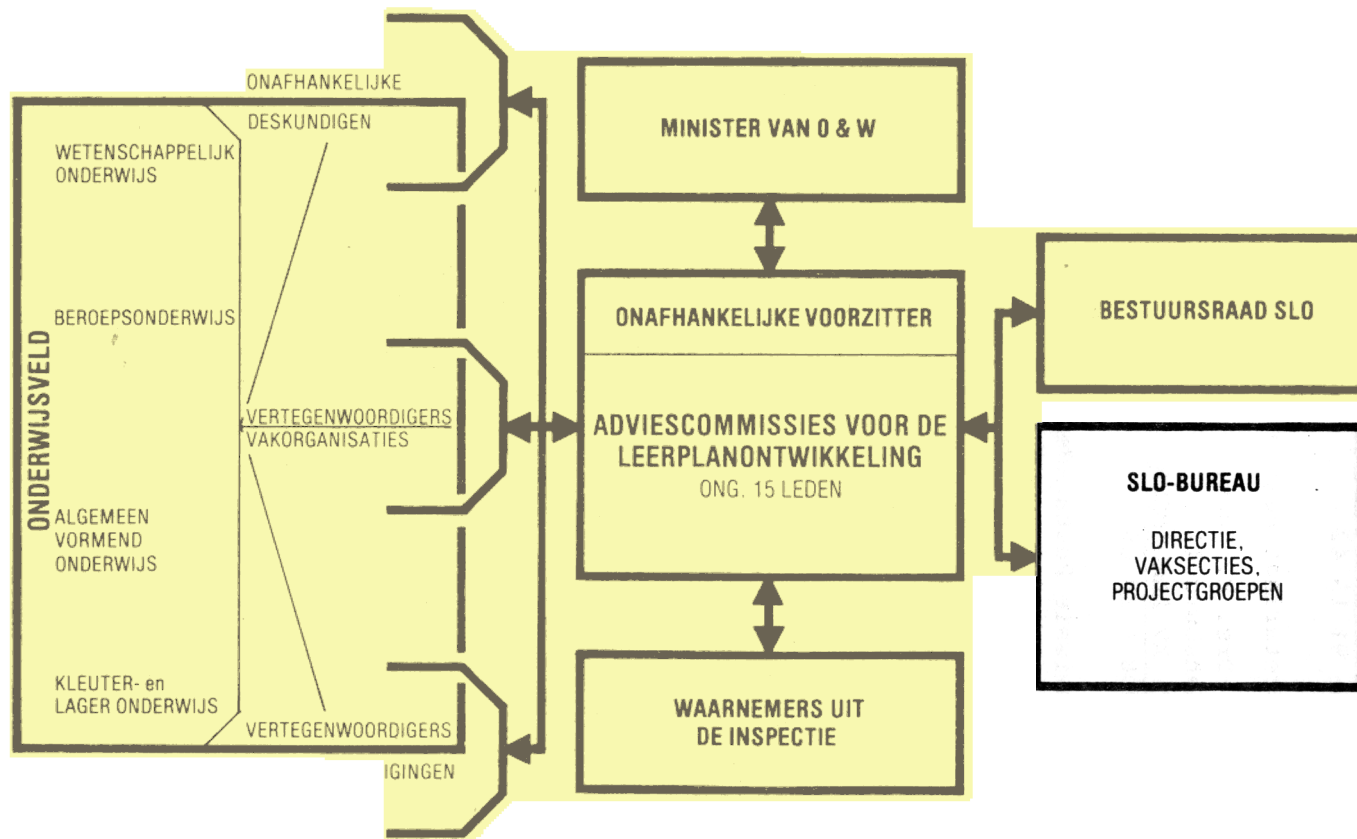
p/a Instituut Klassieke Letteren,

Rapenburg 16,

2311 EW LEIDEN.

Verder geeft de V.C.N. een Bulletin uit vanaf 1976

De adviescommissies voor de leerplanontwikkeling (ACLO's)



De ACLO's zijn representatief voor het onderwijsveld, voorzover dit voor het betreffende vak- of vormingsgebied van belang is. Daarnaast hebben onafhankelijke deskundigen zitting in de adviescommissies.
De ACLO's zijn onafhankelijke ministeriële advies-

commissies. Zij brengen gevraagd of ongevraagd adviezen uit aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, aan de Bestuursraad van de SLO, aan het SLO-bureau en eventueel aan anderen over zaken die verband houden met leerplanontwikkeling voor een bepaald vak- of vormingsgebied.