



Startnotitie klassieke talen

ACTUALISATIE EXAMENPROGRAMMA'S



Startnotitie klassieke talen

Actualisatie
examenprogramma's

December 2022

slo



een doordacht curriculum
dat doen we *samen*

Verantwoording



2022 SLO, Amersfoort

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteur(s):

Kokkie van Oeveren en Marijne de Ferrante

Informatie

SLO

Postbus 502, 3800 AM Amersfoort

Telefoon (033) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN

3.8055.867

Inhoudsopgave

| | |
|--|-----------|
| 1. Inleiding | 4 |
| 2. Huidige situatie en positie van de vakken GTC en LTC | 5 |
| 3. Probleemanalyse: knelpunten en discrepanties | 7 |
| 3.1 Gebrek aan handvatten voor integratie taal en cultuur | 7 |
| 3.2 Weinig houvast voor leraren om de doorlopende leerlijn vorm te geven | 7 |
| 3.3 Sturende werking van toetsing en examinering | 8 |
| 3.4 Overladenheid en gebrek aan balans | 9 |
| 4. Ontwikkelingen in de maatschappij en in de schoolvakken | 10 |
| 4.1 Maatschappelijke ontwikkelingen | 10 |
| 4.2 Ontwikkelingen in de schoolvakken | 11 |
| 5. Curriculaire uitdagingen | 13 |
| 5.1 Geïntegreerde aanpak | 13 |
| 5.2 Reflectie op het eigene en het vreemde | 13 |
| 5.3 Focus en balans in het curriculum | 13 |
| 5.4 Aansluiten bij actuele inzichten | 13 |
| 6. Referenties | 14 |

1. Inleiding

Vanaf najaar 2021 worden vakvernieuwingscommissies opgestart voor het ontwikkelen van concept-examenprogramma's voor een aantal vakken in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Startnotities zijn daarbij een belangrijk instrument. Ze brengen per vakgebied de ontwikkelingen binnen onderwijsbeleid, onderzoek, onderwijspraktijk en samenleving in kaart en leggen zo een solide basis onder het ontwikkelwerk.

Dat geldt ook voor deze startnotitie, die specifiek zicht biedt op de relevante en actuele ontwikkelingen voor de bijstelling van de examenprogramma's Griekse taal en cultuur (GTC) en Latijnse taal en cultuur (LTC) in de bovenbouw van het vwo. De startnotities zijn geschreven door SLO. Bij de totstandkoming zijn externe deskundigen betrokken geweest, onder wie vertegenwoordigers van de vakvereniging, leraren, lerarenopleiders, toetsdeskundigen, wetenschappers en vakdidactici. De notitie bestaat uit de volgende onderdelen:

- Huidige situatie en positie van de vakken GTC en LTC;
- Probleemanalyse; knelpunten en discrepanties;
- Ontwikkelingen in de maatschappij en in de schoolvakken;
- Curriculaire uitdagingen;
- Referenties

Deze startnotitie integreert ook opbrengsten en adviezen van het volgteam GLTC in het kader van Curriculum.nu en de eerder ontwikkelde startnotitie (Adema et al., 2019). De vakvernieuwingscommissie GLTC zal de huidige startnotitie gebruiken als input voor het ontwikkelen van de examenprogramma's GTC en LTC in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Andere input zijn de werkopdracht van het ministerie van OCW aan SLO en de operationalisering daarvan in werkinstructies; de adviezen van de Curriculumcommissie, waaronder het hanteren van een rationale bestaande uit de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming; de huidige examenprogramma's; en het vanuit de vakvereniging ontwikkelde curriculumvoorstel Selfie met Sappho.

2. Huidige situatie en positie van de vakken GTC en LTC

De schoolvakken GTC en LTC zijn keuzevakken in het vrije deel van de bovenbouw van het vwo. Een leerling moet in de onderbouw in beide vakken onderwijs hebben gevolgd en in één van beide vakken examen doen om een gymnasiumdiploma te kunnen krijgen. Voor gymnasiumleerlingen vervangt LTC of GTC een moderne taal in het gemeenschappelijk deel. Leerlingen kunnen LTC of GTC als profielkeuzevak opnemen bij C&M en in het vrije deel bij alle profielen.

GTC en LTC zijn profilerend en identiteitsbepalend voor de gymnasiumopleiding. Dat zijn deze schoolvakken niet alleen vanwege de integratie van taal en cultuur, maar ook door hun bijdrage aan de academische vaardigheden nauwkeurigheid en doorzettingsvermogen. Ze leveren een bijdrage aan de brede klassieke vorming en de ontwikkeling van een eigen identiteit, aan zelfontplooiing en aan zelfstandige oordeelsvorming (Kits et al., 2014).

Door talen en teksten op een analytische manier te benaderen kunnen de schoolvakken GTC en LTC bijdragen aan taalbewustzijn, taalgevoeligheid en taalprecisie. Leerlingen leren hoe ze nuances ook in hun eigen taal onder woorden kunnen brengen door middel van eigen vertalingen van klassieke teksten. Een van de doelen is dat leerlingen gedurende het leesproces bovendien aanhoudend voor zichzelf bepalen wat zij van deze culturele wereld vinden en waar zij door geraakt worden.

In het kader van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming kan bestudering van Grieks en Latijn en de klassieke cultuur bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen tot kritische en zelfstandige burgers met een goed ontwikkeld intercultureel bewustzijn en een grote vaardigheid in het analyseren van taal en teksten. Dit alles is van groot belang voor deelname aan onze geletterde, meertalige en pluriforme samenleving (Adema et al., 2019).

Aangezien de klassieke talen in de onderbouw buiten de verplichte vakken van de onderbouw vo vallen, bestaan er geen officiële kerndoelen GTC en LTC. De einddoelen van GTC en LTC zijn vastgelegd in de examenprogramma's. De examenprogramma's beschrijven wat leerlingen aan vaardigheden moeten beheersen aan het eind van hun schoolloopbaan. Momenteel wordt voor ieder examenjaar een syllabus geschreven, waarin is bepaald welke kennis examenleerlingen dat jaar dienen op te doen. Vast onderdeel van de syllabi Grieks en Latijn is de minimumlijst. Deze bevat een overzicht van de vormleer, syntaxis en literaire termen die bij leerlingen bekend verondersteld worden.

Nederland kent 42 categorale gymnasia (SHZG, 2022) en circa 270 gymnasiale afdelingen op scholengemeenschappen (BGV, 2022). De afgelopen jaren (sinds 2010) doet ongeveer een kwart van de eindexamenkandidaten vwo examen in één of beide klassieke talen (Nellissen, 2022).

Voor veel vaksecties geldt dat lesmethodes leidend zijn voor de vormgeving van het schoolvak, zeker in de onderbouw. Een deel van de vaksecties ontwikkelt zelf materiaal en/of arrangeert een eigen curriculum uit (digitaal) lesmateriaal en lesmethoden.

3. Probleemanalyse: knelpunten en discrepanties

Vanuit de wetenschap (nieuwe inzichten die invloed hebben op het denken over het curriculum), de onderwijspraktijk (problemen en succeservaringen) en beleid (constateringen over het curriculum en onderwijspraktijk) signaleren we een aantal uitdagingen voor het curriculum. Deze knelpunten liggen op het terrein van doelstelling, doorlopende leerlijnen en toetsing en examinering.

3.1 Gebrek aan handvatten voor integratie taal en cultuur

In de examenprogramma's is op dit moment niet opgenomen dat reflectie op het eigene en het vreemde het feitelijke hoofddoel is van de schoolvakken GTC en LTC. Dit hoofddoel is sinds de jaren 70 van de vorige eeuw met de tijd meegegaan, maar niet wezenlijk veranderd (Goris, 2006, 2007; Kroon & Sluiter, 2010; Plaat, 2016, 2017; Verhoeven, 1997). De meest recente docentenenquête laat zien dat dit hoofddoel door veel docenten nagestreefd wordt (Verkenningcommissie Klassieke Talen, 2009).

De meest recente aanpassing van de examenprogramma's GTC en LTC heeft plaatsgevonden in 2014. Doel van deze aanpassing was om de integratie van taal en cultuur vorm te geven binnen het curriculum. Omdat er op last van de minister niets aan het reeds bestaande centraal eindexamenprogramma veranderd mocht worden (OCW, 2011), is ervoor gekozen om de eindtermen van het schoolexamenvak KCV toe te voegen aan het reeds bestaande examenprogramma van de talen. Praktisch betekent dit dat een docent geïntegreerd taal- en cultuuronderwijs moet vormgeven op basis van een examenprogramma waarin taal en cultuur niet geïntegreerd, maar gecombineerd zijn, en waarin ook het hoofddoel niet is opgenomen.

Een docent GLTC heeft veel vrijheid bij de vormgeving van het curriculum in de bovenbouw. Docenten beschikken niet over richtinggevende curriculumproducten met een verplicht karakter, behalve de eindtermen en het eindexamen. Bestaande lesmethodes ondersteunen de docent niet voldoende in het geven van literatuuronderwijs gericht op het hoofddoel. Publicaties van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), die specifiek gericht zijn op de vormgeving van het bovenbouwonderwijs (Bekker, 2011; Bekker, 2012), hebben geen verplichtend karakter.

3.2 Weinig houvast voor leraren om de doorlopende leerlijn vorm te geven

Docenten moeten keuzes kunnen maken die passen bij de eigen onderwijscontext. Dit vereist curriculumbewust handelen van docenten. Zij hebben behoefte aan heldere voorbeelden van activiteiten en materialen die de

breedte van de vakdoelen concretiseren (Kaal, 2018; Van Beuningen & Polišenská, 2019; Van den Broek, 2020; Van Oeveren, 2019; Voogt et al., 2011).

De lesmethodes in de onderbouw zijn beperkt gericht op integratie van taal en cultuur en reflectie en sterk gericht op taalverwerving. Grieks en Latijn behoren niet tot de kernvakken van de onderbouw vo. Daarom zijn er voor deze vakken geen officiële kerndoelen opgesteld als richtlijn voor het onderwijs in de onderbouw. Bij de invoering van de toenmalige basisvorming in 1993 voor de klassieke talen heeft de Vereniging Classici Nederland (VCN) weliswaar in samenwerking met SLO kerndoelen voor de onderbouw ontworpen, maar deze hebben geen verplichtend karakter (Goris, 1998). Hetzelfde geldt voor de suggesties voor het eindniveau van de onderbouw GLTC, de zogenaamde 'tussendoelen', die in 2016 door SLO zijn opgesteld (Adema & Plaat, 2017). Hierdoor ontbreekt in het curriculum GLTC van de onderbouw de basis van de doorlopende leerlijn gericht op het hoofdoel, tenzij een docent deze zelf vormgeeft.

Ook in de bovenbouw heeft een docent weinig houvast om een doorlopende leerlijn gericht op het hoofdoel vorm te geven. Zo is er maar een beperkt aantal uitwerkingen als voorbeeld beschikbaar. Het jaarlijks wisselende CE-pensum verlangt veel ontwikkeltijd van docenten. Bovendien is er door de wisseling van het CE-pensum regelmatig ander inhoudelijk onderwijs in klas 4 en/of 5. Ook het ontbreken van een minimumlijst cultuur zou wegens het ontbreken van houvast voor leraren een obstakel kunnen zijn voor de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn gericht op het hoofdoel.

3.3 Sturende werking van toetsing en examinering

De examenprogramma's maken globaal duidelijk welke vaardigheden leerlingen verworven moeten hebben aan het eind van hun schoolloopbaan. Het centraal examen bestaat uit twee delen: leerlingen beantwoorden tekstverklaringsvragen over een deel van de teksten die ze in het examenjaar hebben gelezen en ze maken een vertaling van een ongelezen tekst van de examenauteur. De nadruk in het centraal examen ligt op taalbegrip en op begrip van de tekst op woord-, zins- en alinea-niveau.

Bij gebrek aan andere richtinggevende curriculumproducten is vooral de vormgeving van het centraal eindexamen richtingbepalend voor de inhoud en vormgeving van de stof van het schoolexamen en de schoolexamentoetsing (Kroon & Sluiter, 2010; Plaat, 2016, 2017; Van Oeveren, 2018; Verhoeven, 1997). Ook binnen het schoolexamen en de schoolexamentoetsing richten veel docenten zich voornamelijk op de vakinhoudelijke informatie en vaardigheid die op het centraal examen van leerlingen gevraagd wordt en minder op andere vakinhoudelijke doelen, omdat die in het centraal eindexamen nauwelijks aan

bod komen (Goris, 2006, 2007; Kroon & Sluiter, 2010; Plaat, 2016, 2017; Van Oeveren, 2018; Verhoeven, 1997). Hierdoor sluit het bovenbouwcurriculum niet zozeer aan bij de examenprogramma's, maar eerder bij de manier waarop de examenprogramma's in de eindexamens tot uiting komen.

Een andere belangrijke factor bij de vormgeving van de leerinhoud betreft de positie van de vertaling. Er is enerzijds discussie over het gewicht van de vertaling in de toetsing en anderzijds over het correctiemodel van de vertaling. Binnen deze laatste discussie zijn er, gesimplificeerd gesteld, twee 'kampen' die binnen het schoolvak bekend staan als de rekkelijken en de preciezen. De preciezen vinden het van belang dat leerlingen in hun vertaling van een tekst zo dicht mogelijk bij de vorm van de tekst blijven. De rekkelijken leggen meer de nadruk op de correcte weergave van de inhoud van de tekst (Huisman et al., 2012).

3.4 Overladenheid en gebrek aan balans

Het vertalen van een originele tekst en de bijbehorende focus op close reading vragen veel lestijd. Dit leidt tot een scheve verhouding in aandacht in de les voor enerzijds (ver)taalvaardigheid en anderzijds de andere vakdoelen en het hoofddoel (Kroon & Sluiter, 2010). Ook de eisen die in het examenprogramma zijn opgenomen voor het minimale aantal te lezen pagina's in zowel SE als CE dragen bij aan een gevoel van overladenheid bij leerlingen en docenten.

4. Ontwikkelingen in de maatschappij en in de schoolvakken

In deze paragraaf gaan we in op de voornaamste ontwikkelingen die van invloed zijn op de vakken GTC en LTC. Daarbij maken we onderscheid tussen maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in de onderwijspraktijk.

4.1 Maatschappelijke ontwikkelingen

Kansengelijkheid

Kansengelijkheid in het onderwijs is een belangrijk en actueel maatschappelijk vraagstuk (Inspectie van het Onderwijs, 2018; OCW, 2022; Sociaal en Cultureel Planbureau, 2022). Hoewel de klassieke talen in de gymnasiale opleiding een centrale plek innemen, wordt er verschillend gedacht over de rol van het curriculum van de schoolvakken GTC en LTC bij het vergroten van de kansengelijkheid.

De maatschappelijke discussie over kansengelijkheid richt zich vooral op de positie van de categorale gymnasia in het onderwijsstelsel. In het debat hierover worden discussies over de inhoud van het curriculum en over de toegankelijkheid van de gymnasiumopleiding tegelijkertijd en door elkaar heen gevoerd. Sommigen vinden dat het bestaan van categorale gymnasia bijdraagt aan maatschappelijke uitsluiting en dat dit schooltype moet worden afgeschaft (Blokker, 2022; Merry & Boterman, 2020; Van Heest, 2020). Anderen zien een oplossing in het verbreden van de inhoud van het curriculum op gymnasia. Het idee is om binnen het schoolcurriculum het begrip 'oudheid' ruimer op te vatten dan tot nu toe het geval is. In het curriculum zou ook aandacht besteed moeten worden aan de oudheid gelieerde bronnen uit bijvoorbeeld de middeleeuwen of de Verlichting. Ook kunnen bronnen uit andere delen van de klassieke wereld in het curriculum worden opgenomen en er zou naast Latijn en Grieks ook klassiek Arabisch of klassiek Hebreeuws aangeboden kunnen worden (Rijser, 2021). Er klinkt ook een tegengeluid. Het onderwijs in de klassieken zou juist zeer inclusief zijn, omdat geen enkele leerling een achtergrond heeft in deze schoolvakken (Vuijsje, 2022). Het gymnasium komt in deze discussie ook naar voren als een school voor 'vroegbloeiërs', als reactie op de aanhangers van de driejarige brugperiode die de opleidingskeuze juist uit willen stellen. Ook zetten veel gymnasia zich erg in om leerlingen met een minder bevoorrechte achtergrond binnen te krijgen en te houden (Jensen, 2022; Remie, 2022; SHZG, 2020). De plaats van gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen blijft in deze discussie onderbelicht.

Bij docenten en vakdidactici is er een beweging om meer in te zetten op reflectie via het vreemde op het eigene (Adema et al., 2019), bij uitstek een vaardigheid die leerlingen met verschillende achtergronden in staat stelt samen

te werken en samen te leven. Daarnaast wordt er ingezet op voorlichting aan docenten van groep 8 op basisscholen, die veelal onbekend blijken met het gymnasiale curriculum.

4.2 Ontwikkelingen in de schoolvakken

Uitkomsten Volgteam GLTC

In 2019 heeft het Volgteam GLTC het rapport Selfie met Sappho gepubliceerd, waarin een voorschot is genomen op de ontwikkeling van een nieuw curriculum. In dit rapport stelt het volgteam dat reflectie op het eigene en het vreemde via de integratie van taal en cultuur het hoofddoel van GLTC is. Om dit hoofddoel te bereiken richt het curriculum GTC/LTC zich op de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houdingen in drie op elkaar voortbouwende fasen, die cyclisch kunnen worden toegepast.

I Constructie van het vreemde: wat is het vreemde?

Leerlingen leren Grieks en Latijn om direct toegang te hebben tot de teksten uit de oudheid. Ze kunnen kennis van taal, genre, stijlmiddelen en context inzetten om de tekst te begrijpen en kennis te nemen van het gedachtegoed van de klassieken. Ze gebruiken deze teksten samen met andere cultuuruitingen om zich een beeld te vormen van de cultuur van de oudheid.

II Perspectieven op het vreemde: wat valt er te vinden van het vreemde?

Sinds de oudheid hebben velen zich laten inspireren door de Grieken en de Romeinen. Daardoor bestaan er interpretaties die verschillende perspectieven op antieke cultuuruitingen bieden en die leerlingen kunnen helpen om zelf grip te krijgen op de oudheid (receptie). Daarnaast zijn thema's en dilemma's uit de oudheid vaak verbonden met thema's en dilemma's uit de wereld om leerlingen heen. Door dat te laten zien vindt er een wisselwerking met de oudheid plaats en wordt de relevantie van de oudheid voor het heden getoond (actualisatie).

III Reflectie op het eigene: wat betekent het vreemde voor mijzelf?

Het perspectief van de oudheid biedt leerlingen de gelegenheid om meer te leren over zichzelf en hun eigen standplaatsgebondenheid en om de relevantie van de oudheid voor zichzelf te formuleren. Ze leren daarbij gebruik te maken van perspectivische lenigheid: ze leren zich te verplaatsen in een ander en ze nemen de kennis, vaardigheden en houdingen die ze daarbij opdoen mee in het ontwikkelen van hun eigen normen- en waardensysteem. Dit draagt bij aan de ontwikkeling van volwassen burgerschap en een eigen identiteit.

Tekstreflectie en tekstevaluatie

De zorgen over basiskennis en -vaardigheden van leerlingen nemen toe. Docenten GTC en LTC ervaren in de klas dat de grammaticale kennis van leerlingen die uit het basisonderwijs komen afneemt (Bekker, 2011; Kroon &

Sluiter, 2010). Het PISA-leesonderzoek 2018 onder vijftienjarigen laat zien dat de motivatie om te lezen gemiddeld laag is en dat een kwart van de leerlingen het minimale leesniveau niet haalt (Gubbels et al., 2019; Gubbels et al., 2017). Hoewel havisten en vwo'ers bovengemiddeld scoren, blijkt het uit te maken of leerlingen op de ene of de andere school leesonderwijs ontvangen. Leerlingen gaan daarnaast met name achteruit op het gebied van reflecteren en evalueren. Dit zijn juist twee vaardigheden die in het klassieke talenonderwijs centraal staan.

Vertaling naar de onderwijspraktijk van vakdidactisch onderzoek

De laatste jaren heeft het vakdidactisch onderzoek dat gericht is op de schoolvakken GTC en LTC een impuls gekregen. De inzichten op het gebied van vertaaldidactiek (Luger, 2020), literatuurdidactiek (Van Oeveren, 2019) en woordenboekdidactiek (Bartelds, 2018) hebben geen weerslag gehad op het curriculum. De conclusies van de onderzoeken bereiken de lespraktijk nu deels, doordat er in lesmethodes gebruik van gemaakt wordt of door het persoonlijke initiatief van docenten.

5. Curriculaire uitdagingen

Diverse ontwikkelingen in de maatschappij, de onderwijspraktijk en binnen de schoolvakken GTC en LTC maken herziening van de examenprogramma's noodzakelijk.

5.1 Geïntegreerde aanpak

De belangrijkste curriculaire uitdaging is de geïntegreerde aanpak van taal en cultuur en de concretisering van nieuwe inhouden in doelen, toetsing en uitvoering van het curriculum. Deze herziening moet het mogelijk maken om motiverend en eigentijds onderwijs te bieden, dat de talenten van de leerlingen optimaal stimuleert. De vernieuwingen in het examenprogramma dienen ook de samenhang binnen respectievelijk GTC en LTC te bevorderen en de doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw expliciet te maken.

5.2 Reflectie op het eigene en het vreemde

Bij de vernieuwing van de examenprogramma's zal het hoofddoel van de schoolvakken – reflectie op het eigene en het vreemde - een zichtbare positie moeten krijgen om bij te dragen aan helderheid rondom te behalen vakdoelen en hun onderlinge relatie. In *Selfie met Sappho* (Adema et al., 2019) is een voorzet gedaan om de samenhang binnen het curriculum zichtbaar te maken, door hierin de drie bovengenoemde delen te onderscheiden.

5.3 Focus en balans in het curriculum

Een vraagstuk dat uit deze startnotitie naar voren komt, is hoe de toetsing en examinering vorm moeten krijgen, om recht te doen aan het opnemen van het hoofddoel in het examenprogramma. Daarnaast moet de vakvernieuwingscommissie zich buigen over de geconstateerde focus op vertaalvaardigheid en close reading, de overladenheid die dit veroorzaakt in de onderwijspraktijk en de moeilijkheid die docenten hierdoor ervaren om alle vakdoelen inclusief het hoofddoel van het schoolvak recht te doen.

5.4 Aansluiten bij actuele inzichten

Met de vernieuwing van het examenprogramma zullen LTC en GTC meer aansluiten bij (actuele) inzichten uit vakdidactisch onderzoek en de wensen van leraren, leerlingen, lerarenopleiders, vakdidactici en experts. Om dat vervolgens ook in de onderwijspraktijk gestalte te kunnen geven, moeten er veel praktijkvoorbeelden ontwikkeld worden, moeten leerlingen voldoende lessen krijgen en moeten (aankomende) leraren voldoende ruimte krijgen voor professionalisering.

6. Referenties

Adema, S., Bekker, R., Van Eckeren, X., De Ferrante, M. D., Van Gelder, H., De Gier, H., Van Oeveren, C. D. P., Simons, M., Splinter, J., Van Uum, P., & Van der Wijk, B. H. (2019). Selfie met Sappho.

Adema, S., & Van der Plaat, A. (2017). Leerplankader Griekse en Latijnse taal en cultuur. <http://downloads.slo.nl/Repository/leerplankader-griekse-en-latijnse-taal-en-cultuur.pdf>

Bartelds, D. (2018). Wat is er moeilijk aan woordenboekgebruik? *Lampas*, 51(3), 235-255.

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

Bekker, R. (2012). Handreiking schoolexamen Klassieke Talen vwo. SLO.

BGV. (2022). Belangengroep Gymnasiale Vorming. <https://bgv.aob.nl/>

Blokker, J. (2022, 24 maart). Wat heeft een leerling aan het gymnasium? NRC.

Goris, M. (1998). Herziene versie kerndoelen Klassieke Talen en Antieke Cultuur. <http://www.stilus.nl/examen/x-0062.pdf>

Goris, M. (2006). Vakdossiers Tweede Fase - Klassieke Talen. http://www.slo.nl/downloads/archief/Vakdossier_202005_2006_20Klassieke_20talen.pdf/download

Goris, M. (2007). Handreiking schoolexamen klassieke talen vwo. https://www.slo.nl/downloads/Handreiking_klassieke_talen_DEFINITIEF.pdf/download

Gubbels, J., Langen, A. v., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. UT.

Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016. RU.

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

Jensen, S. (2022, 25 februari). Gymnasia elitaire bolwerken? Eerder een veilige haven voor 'vroegbloeiers'. NRC.

<https://www.nrc.nl/nieuws/2022/02/25/afschaffen-gymnasia-lost-geen-enkel-probleem-op-a4094017>

Kaal, A. (2018). MVT-onderwijs nu en in de toekomst. Opvattingen van docenten en vakdidactici.

Kits, K., Luger, S., Neven, H., Simons, M., & Zijlstra, P. (2014). Een gouden standaard voor de gymnasiumopleiding.

Kroon, C., & Sluiter, I. (2010). Het geheim van de blauwe broer - Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen. SLO.

Luger, S. (2020). LOST IN LATIN TRANSLATION - Teaching students to produce coherent target Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

Merry, M. S., & Boterman, W. (2020). Educational inequality and statesponsored elite education: the case of the Dutch gymnasium. *Comparative Education*, 56(4), 522-546.

Nellissen, L. (2022). Totaal aantal examenkandidaten vwo en aantal kandidaten Grieks en Latijn. <https://www.stilus.nl/examen/index.htm#4>

OCW. (2022). Beleid Kansengelijkheid. <https://www.gelijke-kansen.nl/over-gelijke-kansen/beleid>

Remie, M. (2022). Het gymnasium: het verhaal van een eigengereid schooltype. Prometheus.

Rijser, D. (2021, 12 november). Geef het gymnasium toekomst: rek de oudheid op. NRC. <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/11/12/geef-het-gymnasium-toekomst-rek-de-oudheid-op-a4065284>

SHZG. (2020). Notitie kansengelijkheid op de zelfstandige gymnasia. <https://www.gymnasia.nl/nieuws/notitie-kansengelijkheid-op-de-zelfstandige-gymnasia/>

SHZG. (2022). Stichting Het Zelfstandig Gymnasium. <https://www.gymnasia.nl/Sociaal-en-Cultureel-Planbureau>. (2022). Programma participatie, talentontwikkeling en kansengelijkheid.

<https://www.scp.nl/onderzoek/themas/participatie-talentontwikkeling-en-kansengelijkheid>

Talen, V. K. (2009). Resultaten online enquête rapport Verkenningcommissie.

Van Beuningen, C., & Polišínská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van

talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2032>

Van den Broek, E. (2020). *Language awareness in foreign language education. Exploring teachers' beliefs, practices and change processes*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen.

Van Heest, F. (2020). *Waarom heeft de politiek de gymnasia nog niet afgeschaft?* <https://www.scienceguide.nl/2020/06/waarom-heeft-de-politiek-de-gymnasia-nog-niet-afgeschaft/>

Van der Plaat, A. (2016). *Klassieke talen: Vakspecifieke trendanalyse 2015*. SLO.

Van der Plaat, A. (2017). *Klassieke Talen*. In E. Folmer, A. K.-v. Noorel, & W. Kuiper (Eds.), *Curriculumspiegel 2017* (Vol. 203-226). SLO.

Van Oeveren, C. D. P. (2018). *Uitslag online enquête VCN*. *VCN-bulletin*, 43(170), 5-6.

Van Oeveren, C. D. P. (2019). *ITHAKA gaf je de reis - Op weg naar reflectie op het eigene en het vreemde in het literatuuronderwijs klassieke talen*. Vrije Universiteit.

Verhoeven, P. (1997). *Tekstbegrip in het onderwijs Klassieke Talen : een onderzoek naar de verwezenlijking van nieuwe doelstellingen in het schoolonderzoek Grieks en Latijn* Rijksuniversiteit Leiden.

Voogt, J. M., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & De Vries, B. (2011). *Teacher learning in collaborative curriculum design*. *Teaching and teacher education*, 78(8), 1235-1244.

Vuijsje, R. (2022, 5 augustus). *Kurano Bigiman bracht klassieke talen naar de Bijlmer: 'Dit deel moet in de schijnwerpers komen te staan'*. NRC. <https://www.nrc.nl/nieuws/2022/08/05/kurano-bigiman-bracht-klassieke-talen-naar-de-bijlmer-a4138224>



Als landelijk expertisecentrum richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldlesmaterialen, conferenties en rapporten.



Bezoekadres
Stationsplein 1
3818 LE Amersfoort

Postadres
Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T +31 (0)33 484 08 40
E info@slo.nl
W www.slo.nl

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