



Toelichtingsdocument

Conceptexamenprogramma's

Griekse en Latijnse taal en cultuur - vwo

Versie 2

September 2025



Toelichtings- document

Conceptexamenprogramma's
Griekse en Latijnse taal en
cultuur – vwo
Versie 2

September 2025



Verantwoording



2025 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.

Auteurs

Pieter van den Broek, Marijne de Ferrante, Mareike van der Keur en Kokkie van Oeveren

Met dank aan

De advieskring Griekse en Latijnse taal en cultuur

Informatie

SLO

Postbus 502, 3800 AM Amersfoort

Telefoon (033) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN 3.8055.006

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Functie van de examenprogramma's	5
1.2 Uitwerking van de examenprogramma's	7
1.3 Uitwerking van de syllabi	8
1.4 Kwaliteit van onderwijs in de school	8
2. Inhoudelijke toelichting	10
2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's	10
2.1.1 Maatschappelijke uitdagingen	10
2.1.2 Curriculaire uitdagingen	11
2.2 Toelichting op conceptexamenprogramma's	12
2.2.1 Wat is een karakteristiek en een raamwerk?	12
2.2.2 Historische ontwikkeling	13
2.2.3 Keuzes in inhoud en opbouw	14
2.2.4 Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo	25
2.2.5 Kern van het vak en uitvoerbaarheid	26
2.2.6 Aandacht voor doeldomeinen	30
2.2.7 Samenhang tussen vakken	31
2.3 Toelichting op concepteindtermen	32
2.3.1 Aandacht voor beheersing en ervaringen	32
2.3.2 Aandacht voor kennis en vaardigheden	34
2.3.3 Aandacht voor geletterdheid	35
2.3.4 Aandacht voor burgerschap	35
2.3.5 Aandacht voor digitale geletterdheid	36
2.3.6 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit	36
2.3.7 Aandacht voor oriëntatie op jezelf, studie en beroep	36
2.4 Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting	37
2.4.1 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang	38
2.4.2 Voorstel	38
2.4.3 Adviezen over passende wijzen van afsluiting	39
3. Proces	43
3.1 Inrichting van de actualisatie	43
3.1.1 Samenstelling vakvernieuwingscommissie	43
3.1.2 Advieskring	43
3.1.3 Leerlingbetrokkenheid	44
3.1.4 Kwaliteitsmonitoring	46
3.1.5 Expertpoule	47
3.1.6 Redactie	47
3.2 Vakspecifiek verloop van de actualisatie	48
4. Conclusies, adviezen en vervolg	54

4.1	Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen	54
4.2	Vergelijking huidige en conceptexamenprogramma's	54
4.3	Fase van beproeven	56
4.3.1	Ontwikkelen van conceptsyllabi	57
4.3.2	Beproeven van de conceptexamenprogramma's	57
4.3.3	Opleveren van handreikingen	58
4.3.4	Adviezen ten aanzien van de fase van beproeven	58
5.	Toelichting op bijgestelde conceptexamenprogramma's (versie 2 – september 2025)	60
5.1	Waarom aanpassen?	61
5.2	Inhoudelijke toelichting op aanpassing	61
5.2.1	Aanpassingen conceptexamenprogramma's – algemeen	61
5.2.2	Aanpassingen in eindtermen nader toegelicht	63
5.2.3	Aanpassingen in begrippen nader toegelicht	65
6.	Referenties	66
	Bijlagen	70
1.	Samenstelling vakvernieuwingscommissie	70
2.	Samenstelling advieskring	70
3.	Geraadpleegde vakexperts	70
4.	Vergelijking examenprogramma's: huidig-nieuw	71

1. Inleiding

In oktober 2024 leverde SLO, in opdracht van het ministerie van OCW, de eerste versie op van de conceptexamenprogramma's voor klassieke talen (versie 1, najaar 2024).

In 2024-2025 zijn voor vakken met een centraal examen conceptsyllabi ontwikkeld door een syllabuscommissie onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE). De syllabuscommissie gaf SLO adviezen voor wijzigingen in de conceptexamenprogramma's. Op basis daarvan, en op basis van de afstemming met andere vakken, ontwikkelde en publiceerde SLO een tweede versie van de conceptexamenprogramma's (september 2025). De doorgevoerde wijzigingen lees je in hoofdstuk 5 van dit toelichtingsdocument. Op het toegevoegde hoofdstuk 5 na, is dit hetzelfde document als de eerste versie van het toelichtingsdocument (gepubliceerd in september 2024).

Examenprogramma's en het Referentiekader Taal en Rekenen gelden als het landelijk curriculum voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (vo) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso).

Het ministerie van OCW gaf SLO in oktober 2021 [opdracht](#) om examenprogramma's te actualiseren voor de vakken Nederlands, moderne vreemde talen, maatschappijleer, wiskunde havo-vwo en de natuurwetenschappelijke vakken. Daarnaast brengt SLO advies uit over de toekomst van het Referentiekader Taal en Rekenen. Zomer 2022 startten de vakvernieuwingscommissies voor bovengenoemde vakken. In januari 2023 startte de actualisatie van de examenprogramma's Fries en klassieke talen, vanwege de verwantschap met Nederlands en moderne vreemde talen. De actualisatie betreft de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo.

1.1 Functie van de examenprogramma's

In de bovenbouw vo doen leerlingen eindexamen ter afsluiting van hun onderwijs op vmbo, havo of vwo. Leerlingen doen examen in meerdere vakken en programmaonderdelen. Voor elk vak beschrijven examenprogramma's in zogenoemde eindtermen wat er aan het einde van het vo bereikt moet zijn om het vak met succes af te ronden.

Hoewel het een bewuste keuzes was om de eindtermen in 2007 globaal te formuleren, bieden ze leraren, schoolleiders en andere direct betrokkenen weinig tot geen houvast om onderwijs en toetsing vorm te geven. De beschreven inhouden en globale formulering waren de aanleiding tot de actualisatie van examenprogramma's.

De nieuwe generatie examenprogramma's is concreter geformuleerd. De eindtermen beschrijven doelstellingen die kennis, vaardigheden en houdingen bevatten die leerlingen aan het einde van de bovenbouw vo minimaal bereikt moeten hebben. In tegenstelling tot de vorige generatie gaat het hierbij om zowel beheersings- als ervaringsdoelen. Examenprogramma's bevatten:

- een karakteristiek die de visie op en de positie van het vak in de bovenbouw vo beschrijft;
- een set van eindtermen bestaande uit doelzin en uitwerking, geordend in (sub)domeinen;
- voor vakken met een centraal en schoolexamen: de verdeling van inhouden over het centraal en het schoolexamen;
- een begrippenlijst met belangrijke vakspecifieke begrippen.

Examenprogramma's gelden als de wettelijke opdracht voor elke school in de bovenbouw vo, vastgesteld door de overheid. Ze dragen bij aan een breed, inclusief en gevarieerd curriculum. Ze geven richting en bieden kaders voor verdere uitwerking naar onderwijs- en toetsprogramma's. De examenprogramma's zijn zodanig opgebouwd en geformuleerd dat leraren, schoolleiders en bestuurders ruimte behouden voor een eigen schoolvisie en zelf accenten kunnen leggen op basis van de leerlingpopulatie of identiteit. Examenprogramma's fungeren daarmee – net als kerndoelen – als instrument voor curriculum- en onderwijsontwikkeling. Ze zijn onderdeel van de eigen kwaliteitszorg voor scholen.

Geactualiseerde examenprogramma's hebben op hoofdlijnen drie kenmerken:

❑ **Een ambitieus curriculum**

Een ambitieus curriculum legt de basis voor rijk onderwijs aan alle leerlingen en vergroot gelijke kansen voor leerlingen. Dat krijgt in de examenprogramma's vorm door de keuze van inhouden, de perspectieven op die inhouden en de formulering ervan. Ook wordt recht gedaan aan de diversiteit in de samenleving. Voor elke schoolsoort en leerweg ligt de lat hoog, zonder verschillen tussen leerlingen uit het oog te verliezen. Afstemming vanuit de onderbouw vo en met

vervolgonderwijs is een belangrijk uitgangspunt. Ook de afstemming tussen schoolsoorten en leerwegen wordt meegewogen.

❑ **Een betekenisvol curriculum**

Betekenisvol onderwijs betekent dat het onderwijs een brede opdracht heeft. De examenprogramma's weerspiegelen dat de inhouden gericht zijn op kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Geactualiseerde examenprogramma's bestaan uit doelstellingen die kennis, vaardigheden en houdingen beschrijven. Deze zijn zo beschreven dat de samenhang duidelijk zichtbaar is, zodat het onderwijs betekenisvol kan worden aangeboden. Goede beheersing van taal- en reken-/wiskundevaardigheden in alle (relevante) vakken naast Nederlands en wiskunde, zijn een belangrijk uitgangspunt. Loopbaancompetenties worden in ieder examenprogramma met vakinhouden verbonden.

❑ **Een afsluitbaar curriculum**

Een goede afstemming tussen curriculum en toetsing is cruciaal. De examenprogramma's doen recht aan de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van zowel schoolexamen (SE) als centraal examen (CE) in de diplomabeslissing. De wijze van afsluiting past bij de visie op en inhouden van de examenprogramma's in de verschillende schoolsoorten en leerwegen. Voor de gewenste afstemming tussen bedoeling en inhouden van examenprogramma's en centrale examinering, kan onderscheid worden gemaakt tussen de gewenste uitwerking van SE-CE over 8-10 jaar en de eerste stap daar naartoe (3-5 jaar).

1.2 Uitwerking van de examenprogramma's

De huidige examenprogramma's verschillen zeer in hoe de eindtermen zijn geformuleerd en hoeveel het er zijn. De geactualiseerde examenprogramma's zijn qua architectuur, omvang en mate van concreetheid veel meer gelijk.

De examenprogramma's zijn bovendien voor vmbo, havo en vwo gelijktijdig ontwikkeld. Daarmee wordt een soepele overstap tussen schoolsoorten en leerwegen gefaciliteerd. Bij de uitwerking is kritisch bekeken in hoeverre inhouden in alle schoolsoorten en leerwegen passend zijn voor de leerlingen. Ook is bekeken in hoeverre ze aansluiten bij wat nodig is voor verschillende uitstroomrichtingen in het vervolgonderwijs.

Doordat ook de kerndoelen onderbouw vo zijn/worden geactualiseerd, wordt er gewerkt aan een doorlopende leerlijn van de onderbouw vo naar de bovenbouw vo. Daarbij worden zowel de inhouden afgestemd als de wijze van formuleren en

de terminologie. Kerndoelen en eindtermen worden dus op dezelfde manier geformuleerd.

Met concretere examenprogramma's per vak per schoolsoort/leerweg wordt de opdracht aan de school scherper geformuleerd. Ook wordt duidelijk omschreven wat iedere leerling aan het einde van de bovenbouw vo moet kennen en kunnen. Dat heeft tot positief gevolg dat de eindtermen die worden getoetst in zowel het centraal als het schoolexamen, beter worden gedefinieerd en afgebakend. Dit biedt leraren meer houvast om onderwijs en toetsing in de bovenbouw te ontwerpen.

De concreetheid van de eindtermen ligt tussen de huidige eindtermen en het Referentiekader Taal en Rekenen in. Ze bevatten een bondige doelzin, vergelijkbaar met een huidige eindterm. Ook bevatten ze een uitwerking die begint met: 'Het gaat hierbij om'. Tegelijkertijd zijn de eindtermen niet te gedetailleerd geformuleerd. Zo bieden ze nog steeds de ruimte voor hoge(re) ambities en keuzes van scholen.

Door beter te omschrijven wat wordt verwacht, ontstaat een beter beeld van wat binnen een vak 'moet' worden aangeboden, en van de totale onderwijsopdracht. Dat creëert ruimte voor eigen keuzes of verbindingen tussen vakken.

1.3 Uitwerking van de syllabi

Voor vakken met een centraal examen ontwikkelen syllabuscommissies onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) syllabi. Daarin worden eindtermen die in het centrale examen worden getoetst waar nodig nader gespecificeerd. Net als de huidige examenprogramma's verschillen ook de huidige syllabi zeer in mate van gedetailleerdheid van specificaties. De (te ontwikkelen) geactualiseerde syllabi bouwen voort op de architectuur van de eindtermen. Qua omvang en mate van concreetheid zijn ze dus veel meer gelijk.

1.4 Kwaliteit van onderwijs in de school

Geactualiseerde examenprogramma's en syllabi zijn een belangrijke voorwaarde, maar ze zijn geen garantie op goed onderwijs en valide toetsing. De werkelijke kwaliteit van het onderwijs ontstaat in de school en in de klas. Een goede vertaalslag van doelen naar passende onderwijsactiviteiten, didactiek en toetsing is essentieel. De rol van leraren, schoolleiders en andere betrokkenen in de school is hierbij cruciaal. Didactiek, leermiddelen en toetsen zijn instrumenten in handen van leraren die deze met kennis van zaken toepassen in de praktijk. Een sterk curriculum krijgt verdieping door de pedagogische en didactische kwaliteiten van leraren. Zij weten waar hun

leerlingen staan, wat zij nodig hebben om de leerdoelen te bereiken en welke aanpak effectief is.

Om leraren en scholen daarin te ondersteunen, zijn – naast examenprogramma's en syllabi – ook adequate handreikingen voor onderwijs- en toetsprogramma's nodig. Deze zijn weliswaar niet wettelijk vastgelegd, maar bieden wel het passende concretiseringsniveau voor een vertaling naar en uitwerking van het landelijk curriculum. Niet alleen belangrijk voor leraren en schoolleiders, maar ook voor educatieve uitgeverijen, toetsontwikkelaars en andere onderwijsprofessionals.

2. Inhoudelijke toelichting

In dit hoofdstuk geven we een toelichting op de inhoudelijke keuzes die ten grondslag liggen aan de conceptexamenprogramma's Griekse taal en cultuur (GTC) en Latijnse taal en cultuur (LTC). De toelichting is opgezet op basis van de onderdelen waaruit een conceptexamenprogramma bestaat: de karakteristiek, het raamwerk, de eindtermen, een verdeling van inhoud over schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) en de begrippenlijst.

2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's

Voor Griekse en Latijnse taal en cultuur zijn de belangrijkste uitdagingen beschreven in de startnotitie (De Ferrante & Van Oeveren, 2022). Hieronder vatten we de belangrijkste uitdagingen samen.

2.1.1 Maatschappelijke uitdagingen

Kansengelijkheid

Kansengelijkheid is in het onderwijs een belangrijk en actueel maatschappelijk vraagstuk (Inspectie van het Onderwijs, 2018; Ministerie van Onderwijs, 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 van de klassikale talen en over de toegankelijkheid van de gymnasiumopleiding door elkaar heen gevoerd (o.a. Blokker, 2022; Jensen, 2022; Merry & Boterman, 2020; Remie, 2022a, 2022b; Rijser, 2021; SHZG, 2020; Van Heest, 2020; Vuijsje, 2022). De plaats van gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen blijft in deze discussie onderbelicht.

Bij leraren en vakdidactici is er een beweging om meer in te zetten op reflectie via het vreemde op het eigene (Adema et al., 2019). Dit is 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 leraren van groep 8 op basisscholen, die veelal onbekend blijken met het gymnasiale curriculum. Dat gebeurt bijvoorbeeld via de website [waaromgymnasium.nl](https://www.waaromgymnasium.nl). De vakvernieuwingscommissie kreeg de opdracht een

examenprogramma voor Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur te maken dat binnen het curriculum van de bovenbouw gelijke kansen voor iedere leerling garandeert.

2.1.2 Curriculaire uitdagingen

Geïntegreerde aanpak

De belangrijkste curriculaire uitdagingen die in de startnotitie werden genoemd, zijn de geïntegreerde aanpak van taal en cultuur en de concretisering van nieuwe inhouden in doelen, onderwijs en toetsing. De actualisatie van de examenprogramma's heeft als doel om motiverend en eigentijds onderwijs in de klassieke talen te bieden, dat de talenten van de leerlingen optimaal stimuleert.

De vernieuwingen in de examenprogramma's dienen ook de samenhang tussen de verschillende vakinhouden en vakvaardigheden binnen respectievelijk GTC en LTC te bevorderen. Dit alles op basis van een doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw. Aangezien Latijn en Grieks geen onderdeel zijn van het kerncurriculum in de onderbouw, zijn ze niet opgenomen in het traject waarin nieuwe kerndoelen werden opgesteld. De vakvernieuwingscommissie heeft zich dus alleen gebogen over de actualisatie van beide examenprogramma's in de bovenbouw. In de volgende fase is het daarom van belang dat tegelijkertijd met het vaststellen van het definitieve examenprogramma een traject gaat lopen om leerlijnen voor de onderbouw voort te zetten om gebrek aan aansluiting tussen onder- en bovenbouw te voorkomen.

Reflectie op het eigene en het vreemde

Een ander belangrijk doel van de actualisatie van examenprogramma's is het zichtbaar maken van het hoofddoel van GTC en LTC in het examenprogramma – traditioneel geformuleerd als "reflectie op het eigene en het vreemde" (Kroon & Sluiter, 2010). Voorafgaand aan deze vakvernieuwing deed een groep classici op basis van brede feedback van leraren GTC en LTC een voorzet in *Selfie met Sappho* (2019) om de vakinhoud en de samenhang binnen het curriculum zichtbaar te maken. *Selfie met Sappho* is daarmee een bron waartoe de vakvernieuwingscommissie zich expliciet moet verhouden.

Focus en balans in het curriculum

Een andere uitdaging is hoe de toetsing en examinering vorm moesten krijgen om recht te doen aan het opnemen van het hoofddoel in de twee conceptexamenprogramma's. Daarnaast moest 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 leraren hierdoor ervaren om alle vakdoelen, inclusief het

hoofddoel van het schoolvak, recht te doen (Kroon & Sluiter, 2010; Van der Plaat, 2017; Van Oeveren, 2019).

Aansluiten bij actuele inzichten

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

Paragraaf 4.1 komt terug op bovengenoemde uitdagingen en op de vraag in hoeverre de conceptexamenprogramma's deze uitdagingen adresseren.

2.2 Toelichting op conceptexamenprogramma's

De conceptexamenprogramma's beginnen met een karakteristiek waarin de visie op en kenmerken van het vak beschreven staan. De karakteristiek is het fundament onder de inhoud, beschreven in eindtermen die zijn geordend in (sub)domeinen. In dit hoofdstuk lees je de verantwoording van de gemaakte keuzes.

2.2.1 Wat is een karakteristiek en een raamwerk?

Wat is een karakteristiek?

De karakteristiek is een bondige tekst, waarin op hoofdlijnen staat waar het vak over gaat. Op basis van de karakteristiek maakte de vakvernieuwingscommissie inhoudelijke keuzes voor de eindtermen geordend in het raamwerk.

Hoe is een karakteristiek opgebouwd?

De karakteristiek bestaat uit:

- De kenmerken van de schoolvakken *Griekse taal en cultuur* en *Latijnse taal en cultuur*;
De vakvernieuwingscommissie beschrijft wat het vak kenmerkt. Ook beschrijft de commissie hoe de drie doeldomeinen (kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming) een plek krijgen binnen het vak.
- Wat *Griekse taal en cultuur* of *Latijnse taal en cultuur* als schoolvak inhoudt;
De vakvernieuwingscommissie beschrijft de positie van het vak in de bovenbouw vo. Ook beschrijft de commissie hoe het vak voortbouwt op de onderbouw.
- De inhoudelijke aansluiting bij andere schoolvakken in de bovenbouw.
De commissie beschrijft hoe het vak zich verhoudt tot verwante vakken.

Wat is een raamwerk?

Welke inhouden moeten een plek krijgen in de examenprogramma's van het schoolvak *Griekse taal en cultuur* of *Latijnse taal en cultuur*? En hoe worden die inhouden precies geordend? Om dat inzichtelijk te maken, ontwikkelde de vakvernieuwingscommissie per schoolsoort en leerweg een raamwerk. Dat geeft schematisch weer hoe de vakinhouden (kennis, vaardigheden en houdingen) onderverdeeld worden in domeinen en subdomeinen, waaronder eventuele keuzedomeinen.

Waarom worden raamwerken gemaakt?

Het doel van het raamwerk is de inhouden binnen de examenprogramma's te structureren. De raamwerken zorgen voor consistentie in structuur: binnen het vak zelf, tussen schoolsoorten en tussen verwante vakken. Hierdoor ontstaat een gezamenlijke architectuur voor de examenprogramma's van alle vakken en schoolsoorten.

Hoe is een raamwerk opgebouwd?

Het raamwerk is een tabel met per schoolsoort en leerweg de inhouden die aan bod moeten komen, geordend naar domeinen en subdomeinen.

2.2.2 Historische ontwikkeling

Binnen de visie op de schoolvakken Grieks en Latijn staat centraal dat het bestuderen van klassieke teksten leerlingen de gelegenheid geeft tot *reflectie op het eigene en het vreemde*. Deze visie is sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw met de tijd meegegaan, maar niet wezenlijk veranderd. Dat blijkt uit verschillende publicaties van de afgelopen decennia (Adema et al., 2019; Goris, 2006, 2007; Kroon & Sluiter, 2010; Sicking 1968, 1971; Van der Plaat, 2016; Van der Plaat, 2017; Verhoeven, 1997). De meest recente lerarenenquête (Verkenningcommissie Klassieke Talen, 2009), de veldraadplegingen in voorbereiding op *Selfie met Sappho* (Adema et al., 2019) en die gedurende de huidige actualisatie van de examenprogramma's lieten zien dat deze visie nog steeds door leraren GLTC onderschreven wordt. Het is echter niet duidelijk hoe reflectie op het eigene en het vreemde in het schoolvak concreet moet worden gemaakt (Kroon & Sluiter, 2010, p. 19, cursivering in origineel):

“De problemen liggen vooral in de *praktische* omzetting van deze doelen in het curriculum. Dit probleem is al vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw gesignaleerd, maar dat heeft tot op heden niet tot een systematische en fundamentele aanpak van het probleem geleid.”

Met de invoering van de tweede fase in 1996 werd het cultuuronderwijs expliciet gescheiden van het taalonderwijs door de invoering van het schoolexamenvak

Klassieke Culturele Vorming (KCV) (Van Meurs, 2008). De Verkenningscommissie vond dat voor tekstbegrip taal en cultuur niet van elkaar te scheiden zijn. Een van de aanbevelingen van de Verkenningscommissie in 2010 aan de toenmalige minister was dan ook de invoering van twee 'nieuwe' vakken, waarin taal en cultuur geïntegreerd zouden worden aangeboden: Griekse taal en cultuur (GTC) en Latijnse taal en cultuur (LTC). De minister nam deze aanbeveling over.

De examenprogramma's GTC en LTC zijn vervolgens uitgewerkt door een 'beperkte vernieuwingscommissie' en sinds 2014 gelden deze examenprogramma's. Maar omdat er op last van de minister niets aan het reeds bestaande centraal eindexamenprogramma veranderd mocht worden (OCW, 2011), is de integratie van taal en cultuur niet opgenomen in de huidige eindtermen. De beperkte vernieuwingscommissie koos ervoor de eindtermen van het schoolexamenvak KCV toe te voegen aan het reeds bestaande examenprogramma van de talen. Hierdoor is er in de huidige examenprogramma's eerder sprake van combinatie dan van integratie van taal en cultuur.

2.2.3 Keuzes in inhoud en opbouw

Concretiseren van integratie van taal en cultuur

Binnen de beoogde doelstellingen van het vak was en is het doel van het bestuderen van teksten: het *begrijpen* van de tekst (Kroon & Sluiter, 2010). Het gaat daarbij om het begrijpen van de tekst an sich en ook om het verkrijgen van inzicht in mogelijke bedoelingen en opvattingen van de tekst en in de maatschappelijke context waarin de tekst is ontstaan, en om daarop te reflecteren. Hiertoe vormen taal en cultuur een onlosmakelijk geheel (Kroon & Sluiter, 2010). Taal en cultuur zijn daarmee geen doelen op zich, maar staan in alle domeinen ten dienste van het verdiepen van het tekstbegrip.

Een voorwaarde om dit doel te bereiken, is dat leerlingen taalbewustzijn, cultuurbewustzijn en literair en intercultureel bewustzijn in samenhang ontwikkelen (Adema et al., 2019; Adema & Plaat, 2017; Kroon & Sluiter, 2010; Van Oeveren, 2019). De ontwikkeling van hierop gerichte kennis, vaardigheden en houding vindt plaats binnen drie verschillende perspectieven: van de oudheid, van later tijd en van de leerling zelf (Adema et al., 2019; Van Oeveren, 2019).

Nieuwe formulering van het hoofddoel

In de geactualiseerde examenprogramma's is gekozen voor een nieuwe formulering van het hoofddoel, namelijk 'intercultureel bewustzijn door het

bestuderen van Griekse of Latijnse teksten'. Deze formulering concretiseert voor zowel klassici als buitenstaanders het hoofddoel van GLTC en maakt duidelijk dat het bestuderen van Griekse of Latijnse teksten voorwaardelijk is om dat hoofddoel te kunnen bereiken.

Onderwijs gericht op intercultureel bewustzijn verlangt dat een leerling zich verhoudt tot de culturele waarden, normen, overtuigingen en percepties van de doelcultuur en met behulp daarvan tot die van hemzelf en zijn eigen omgeving. Het veronderstelde gevolg hiervan is "an ever-increasing ability to recognize at least in a limited way what things might look like from the viewpoint of members of another culture" (Jurasek, 1995, p. 28). Het aanleren van intercultureel bewustzijn is daarmee gericht op de vaardigheid om van cultureel perspectief te kunnen wisselen.

Het lezen van literatuur kan bijdragen aan het interculturele bewustzijn van lezers. Die gedachte heeft een traditie die begint met Aristoteles' *Poëtica* en wordt tot op de dag van vandaag onderschreven door auteurs en academici van verschillende disciplines. Datzelfde geldt voor de gedachte dat hierom de inzet van literaire teksten juist in het onderwijs van belang is (Bredella, 2008, 2010; Burwitz-Melzer, 2003; Nünning, 2000; Nussbaum, 1997). Het idee is dat het lezen van literaire teksten lezers bewust(er) kan maken van de uitdagingen van een ander. Het kan helpen wederzijds begrip te kweken, waardoor polarisatie kan worden voorkomen of overwonnen. Recent empirisch onderzoek laat zien dat het lezen van literatuur inderdaad kan bijdragen aan de ontwikkeling van empathie en persoonlijke reflectie van volwassen lezers en van adolescenten (Koopman & Hakemulder, 2015; Kuijpers et al., 2014; Schrijvers, 2018; Schrijvers et al., 2016).

Het vermogen tot empathie stelt de lezer in staat zich te verplaatsen in de personages en gebeurtenissen in de tekst. De lezer kan een binnenperspectief innemen, zodat hij zichzelf in de positie van personages en hun omstandigheden kan plaatsen om hun gedachten, emoties, waarden en motieven te begrijpen en hun wereld door hun ogen te zien. Daarnaast geeft het de mogelijkheid tot het innemen van een buitenperspectief op basis waarvan lezers de personages, hun omstandigheden en de gebeurtenissen in de tekst van buiten kunnen bezien en evalueren (Kramsch, 1993, 2013).

Het ontwikkelen van intercultureel bewustzijn aan de hand van een tekst heeft een groot voordeel. Op een tekst kan een lezer vrij reageren, omdat er aan die reactie geen consequenties verbonden zijn die in het dagelijks leven mogelijk wel te verwachten zijn. Een tekst kan immers niet terugpraten. Juist omdat van een lezer niet verlangd wordt dat hij deelneemt aan en ingrijpt in de handeling,

biedt het lezen van literaire teksten de mogelijkheid tot zelfreflectie. De reactie van de lezer vindt plaats door het aannemen van het perspectief van een ander in de culturele omgeving van die ander in de tekst.

Literaire teksten geven zo de mogelijkheid om niet alleen het eigen perspectief te onderzoeken, maar op dezelfde risicoloze manier ook het perspectief van een ander en de cultuur waarin die ander leeft (Bredella, 2010; Bredella & Burwitz-Melzer, 2004; Bredella & Delanoy, 1999; Burwitz-Melzer, 2003; Nünning, 1997, 2000; Nussbaum, 1997).

Dat dit bij Griekse en Latijnse taal en cultuur gebeurt met teksten uit de oudheid, biedt nog een extra voordeel. In de hele Europese cultuurgeschiedenis is de oudheid een anker voor vernieuwing en inspiratiebron voor het heden geweest. Het onderwijs in GTC en LTC geeft leerlingen directe toegang tot bronnen uit de oudheid en laat ook zien hoe ideeën en concepten in later tijd, tot aan de dag van vandaag, gebruikt worden. Door de brede reikwijdte en invloed van de Griekse en Romeinse cultuur is het ook goed mogelijk om verbindingen te maken tussen de oudheid en gebieden buiten Europa.

Kerncurriculum en keuzedomeinen

De conceptexamenprogramma's bestaan uit een kerncurriculum en keuzedomeinen. De commissie beoogt een kerncurriculum waarin een Griekse of Latijnse tekst op zo'n manier wordt aangeboden dat de relevantie voor de leerling duidelijk wordt en waarin het hoofddoel duidelijk is terug te zien. Daarom wordt de keuze voor de teksten en overige te bestuderen bronnen in het kerncurriculum gebaseerd op een thema. Dit thema dient relevant te zijn voor de wereld van de leerling nu en dient uit te nodigen tot reflectie op het eigen perspectief en dat van de oudheid (voor een uitgebreide toelichting op de plaats van het thema, zie paragraaf 2.2.5). De commissie beoogt daarnaast – eventueel los van de teksten in het kerncurriculum – ruimte te maken voor het multidisciplinaire karakter van GTC of LTC, de breedte van de wereld van de oudheid en de doorwerking daarvan. Hiervoor worden keuzedomeinen ingericht.

Onderstaande tabel laat een overzicht zien van het kerncurriculum en de keuzedomeinen van de examenprogramma's. De inhoud van het kerncurriculum en de keuzedomeinen wordt onder de tabel verder uitgewerkt.

Domeinindeling	Titel (sub)domein	Toewijzing SE-CE	
		SE	CE
Kerncurriculum			
Domein A	Tekstontsluiting		
Subdomein A1	Tekstbasis	X	X
Subdomein A2	Tekstinterpretatie	X	X
Domein B	Tekst in context	X	X
Domein C	Tekst vanuit later perspectief		
Subdomein C1	Receptie	X	X
Subdomein C2	Actualisatie	X	X
Domein D	Tekst en leerling		
Subdomein D1	Persoonlijke reflectie	X	
Subdomein D2	Intercultureel bewustzijn	X	
Keuzedomeinen			
Domein E	Cultuurbeschouwing	X	
Domein F	Literatuurbeschouwing	X	
Domein G	Receptie	X	
Domein H	Taalbeschouwing	X	
Domein I	Vertaalkunde	X	

Vakinhoud kerncurriculum

Het kerncurriculum beslaat de vakvaardigheden uitgewerkt in vier domeinen die voor alle leerlingen verplicht zijn. Binnen alle vier domeinen staat steeds het werken met een Griekse of Latijnse tekst centraal, eventueel in combinatie met tekst in vertaling. Door tekst centraal te stellen is integratie van taal en cultuur gewaarborgd (Kroon & Sluiter, 2010; Van Oeveren, 2019). Kennis van en vaardigheid in taal en cultuur zijn daarmee in het kerncurriculum geen doelen op zich, maar staan beide in dienst van het tekstbegrip. De beoogde vakvaardigheden worden hieronder per domein besproken.

Domein A: Tekstontsluiting

Om te komen tot een goed begrip van de tekstinhoud staat in domein A tekstontsluiting centraal. Deze tekstontsluiting vindt plaats door een Griekse of Latijnse tekst of een vertaalde tekst zowel intensief als extensief te bestuderen op woord- en zinsniveau en op een hoger tekstniveau.

In de Duitse vakdidactische literatuur wordt in dit verband ook wel gesproken over 'Feststellungsakte' (Glücklich, 2008, p. 16) of 'textimmanente Interpretation' (Keip & Doepner, 2008, p. 114). Het betreft het begrip van de tekstbasis, dus aspecten van vorm en inhoud van de tekst waarover tussen lezers in principe geen meningsverschil hoeft te bestaan (Alvermann et al., 2013; Anderson, 2013; Kintsch, 1998; Ruddell & Unrau, 2013; Verhoeven,

1997). Het minimale doel van tekstontsluiting is dat een leerling na het bestuderen een kloppend beeld heeft van de tekst. De leerling benadert het leesproces als een interactie tussen bottom-up en top-down leesprocessen en gebruikt in ieder geval de talige en culturele vakinhoudelijke informatie die specifiek op de tekst gericht is. Hiervoor is tekstrelevante talige en culturele kennis en vaardigheid een noodzakelijke voorwaarde. De tekstontsluiting beslaat naar verwachting binnen het kerncurriculum de meeste lestijd.

In het raamwerk wordt binnen domein A onderscheid gemaakt tussen subdomein A1 (*Tekstbasis*) en subdomein A2 (*Tekstinterpretatie*). In de eindtermen is uitgewerkt hoe de inhouden uit subdomein A1 en A2 concreet verschillen. De commissie erkent het belang van het benoemen en weergeven van informatie uit een tekst (domein A1), maar acht het belangrijker dat leerlingen daadwerkelijk de tekstinhoud begrijpen (domein A2). Het bekende voorbeeld *caeruleus frater* lezen als 'de blauwe broer' is een activiteit binnen subdomein A1. Wanneer leerlingen *caeruleus frater* met reeds aanwezige culturele kennis verbinden, begrijpen ze dat het om *Neptunus* gaat. Dan zijn leerlingen in de inhouden van subdomein A2 beland, omdat ze dan talige kennis met culturele kennis moeten integreren. Met het onderscheid in subdomein A1 en A2 wil de commissie expliciet maken dat tekstontsluiting niet blijft bij weergeven 'wat er staat', dus ook niet bij het maken van een 'letterlijke' vertaling, hoe belangrijk en waardevol dat op zichzelf ook is. Door het gemaakte onderscheid komt bovendien de noodzaak van het bestuderen van de brontaal duidelijker naar voren, omdat kennis van de brontaal kan leiden tot andere interpretatie (op zowel woord-, zins- als op tekstgedeelte- en tekstniveau).

Subdomein A1: Tekstbasis

Hier gaat het om het begrip van de tekstbasis. Leerlingen kunnen dit laten zien door het weergeven en benoemen van informatie zoals deze expliciet in de tekst staat. Ook het benoemen van metrische en stilistische middelen die te herkennen zijn zonder direct begrip van de inhoud van tekstdeel of tekst, valt onder subdomein A1.

Subdomein A2: Tekstinterpretatie

Hier gaat het om het daadwerkelijk interpreteren van de inhoud van de tekst, waarbij de verwerking van impliciete informatie een belangrijke rol speelt ('tussen de regels door lezen'). Kennis van de taal en van de culturele begrippen en representaties binnen een tekst helpen om verbindingen te maken, zodat er een samenhangend beeld van de gehele tekst ontstaat. Leerlingen zijn in staat om de tekstinhoud te begrijpen en erover te argumenteren. Ook het leggen van een verband tussen vorm en betekenis van woorden, zinnen en grotere

tekstdelen hoort thuis in dit subdomein, evenals het evalueren van de communicatieve boodschap van de tekst.

De inhoud van subdomein A2 is niet alleen gericht op taalbegrip, maar ook op cultuurbegrip. De leerling komt in een tekst immers verschillende culturele woorden, referenties en concepten op woord-, zins- en alinea-niveau tegen die voor een moderne lezer niet meteen duidelijk zijn. Deze zouden ervoor kunnen zorgen dat leerlingen de draad van de tekst kwijtraken, omdat ze de inhoud niet goed kunnen duiden (Risager, 2007). Weinig voorkomende culturele woorden en referenties worden meestal in de annotaties van het lesboek uitgelegd. Maar een leraar zal expliciet stil moeten staan bij culturele concepten waarvoor voorkennis bij leerlingen ontbreekt of bij zaken waarvan ze een modern beeld hebben dat niet past bij de werkelijkheid van de tekst. Denk bijvoorbeeld aan cultureel geladen woorden als *patronus* of *ὑβρις* (hybris). Of aan referenties in de tekst naar gewoontes bij rechtszaken of hoe een Grieks huis eruitziet voor begrip van de redevoering van Lysias over Eratosthenes. Een leraar moet ook bedacht zijn op culturele concepten die niet opvallen door cultureel taalgebruik en daarom niet worden uitgelegd in de annotaties. Als de tekst bijvoorbeeld spreekt van 'het neervallen bij de knieën' heeft een leerling niet zozeer woordkennis, maar vooral culturele achtergrondkennis nodig om te begrijpen dat hier sprake is van een smekelingengebaar (Van Oeveren, 2019).

Domein B: Tekst in context

Waar activiteiten binnen domein A zich voornamelijk richten op begrip van woorden, zinnen, alinea's en grotere tekstgedeelten in relatie tot elkaar, plaatst de leerling in domein B het geheel aan bestudeerde Griekse of Latijnse tekst binnen het thema in een bredere context. Hiervoor wordt de informatie uit de bestudeerde teksten geïntegreerd met kennis van de (brede) wereld waarin deze een rol speelden.

Het is niet mogelijk om alles in een tekst evenveel aandacht te geven. Door binnen domein B te werken met een thema kan onderscheid gemaakt worden tussen wat noodzakelijk is en wat een keuze is. Voor een nadere uitwerking van thematisch werken, zie paragraaf 2.2.5. Het doel van de beschreven kennis, vaardigheden en houdingen binnen domein B is dat een leerling de betekenis van de tekst in de context (*meaning*, Verhoeven, 1997) binnen het thema vaststelt. Te denken valt aan het toepassen van vakinhoudelijke informatie uit primaire en/of secundaire bronnen op het gebied van (filosofisch) gedachtegoed, genre, literatuur, politiek en materiële cultuur bij de interpretatie van de bestudeerde tekst. Ook kan met behulp van een andere tekst (in het Grieks of Latijn of in vertaling) de tekstinhoud van het geheel aan reeds bestudeerde tekst verhelderd worden. Met het contextualiseren van de teksten

wordt de basis gelegd voor de ontwikkeling van het intercultureel bewustzijn van leerlingen.

Domein C: Tekst vanuit later perspectief

Binnen de subdomeinen in domein C (*C1 Receptie* en *C2 Actualisatie*) hebben leerlingen de mogelijkheid zich te verhouden tot de tekstinhoud binnen het thema. Dat doen ze met behulp van een kunstzinnige interpretatie en/of met behulp van een maatschappelijke, politieke of ethische discussie of een dilemma uit later tijd (De Ferrante & Van Mourik, 2015; Nickel, 1993; Van Oeveren, 2019). Hoewel domein C gericht is op het verdiepen van het tekstbegrip, is de bijvangst dat de relevantie van de oudheid voor kunstuitingen en discussies uit later tijd voor de leerling duidelijk(er) kan worden.

Om te waarborgen dat zowel receptie als actualisatie binnen de examenprogramma's aan bod komen, wordt onderscheid gemaakt tussen subdomein *C1 (Receptie)* en *C2 (Actualisatie)*. Tussen de tekst en de receptiebron bestaat een directe relatie: de receptiebron maakt immers direct gebruik van informatie uit de tekst. Tussen de tekst en de actualisatiebron bestaat een indirecte relatie, omdat er alleen een overeenkomst in thema is.

Subdomein C1: Receptie

Receptie van de tekst in verschillende kunstvormen uit later tijd biedt de leerling verschillende perspectieven op een interpretatie van de tekst binnen het thema, bijvoorbeeld in muziek, film, literatuur en beeldende kunst. Deze perspectieven kunnen een interpretatie van de tekst versterken of compliceren. De inzet van receptiebronnen geeft een leerling de gelegenheid zijn interpretatie van de tekst binnen het thema aan te scherpen, te verhelderen en/of te evalueren met behulp van het perspectief van een kunstenaar.

Subdomein C2: Actualisatie

Een leerling analyseert overeenkomsten en verschillen tussen de manier waarop een thema enerzijds in de bestudeerde teksten en anderzijds in moderne(re) bronnen aan de orde komt, gericht op dilemma's, discussies en maatschappelijke processen. Actualisatie verheldert zowel de bestudeerde tekst als het heden. Het maakt bovendien de relevantie van de bestudeerde tekst voor het heden duidelijk.

Zowel receptie als actualisatie kunnen worden ingezet om de leerling andere perspectieven op de tekst te laten zien. Het gaat in dit domein om perspectieven uit een latere tijd dan de wereld van de tekst. Het bestuderen van deze perspectieven is een zinvolle stap op de weg naar besef van en begrip voor verschillen tussen culturen en persoonlijke reflectie (domein D). Het is geen

gemakkelijke opgave om de leerling een eigen perspectief op de tekst te laten vormen, omdat de afstand tussen de tekst en de leerling groot kan zijn. Deze afstand kan worden overbrugd door het latere perspectief van anderen op tekst en/of thema te beschouwen.

Domein D: Tekst en leerling

Domein D richt zich op de betekenis van de tekst in context voor (de leefwereld van) de leerling (*significance*, Verhoeven, 1997). Griekse of Latijnse teksten bieden leerlingen de gelegenheid persoonlijk te reflecteren op hun eigen perspectief op de tekst op de tekst binnen het bepaalde thema (subdomein D1, *Persoonlijke reflectie*). Griekse of Latijnse teksten inzetten als spiegel geeft leerlingen ook de mogelijkheid hun intercultureel bewustzijn te ontwikkelen. Dat doen ze door het perspectief van een ander (uit de oudheid) en de cultuur waarin die ander leeft te vergelijken met hun eigen perspectief (subdomein D2, *Intercultureel bewustzijn*). Om te waarborgen dat zowel persoonlijke reflectie als intercultureel bewustzijn binnen de examenprogramma's aan bod komen, wordt onderscheid gemaakt tussen D1 en D2.

Subdomein D1: Persoonlijke reflectie

Reflectie op de eigen culturele omgeving komt tot stand door persoonlijke reflectie van de leerling op het eigen perspectief naar aanleiding van het bestuderen van de Griekse of Latijnse tekst. Hierdoor kunnen leerlingen tot een eigen standpunt over het thema komen op basis van de bestudeerde teksten.

Subdomein D2: Intercultureel bewustzijn

De hoofddoelstelling van GTC en LTC wordt bereikt door het reflecteren op het eigen perspectief op basis van het perspectief op de tekst zoals dat aan bod is gekomen binnen domein B. Hiervoor is het van belang dat leerlingen laten zien dat zij zich kunnen verplaatsen in het perspectief van de ander in de Griekse of Latijnse tekst, en hoe zich dat verhoudt tot hun eigen perspectief. De bronnen die binnen domein C mogelijk aan bod zijn gekomen, helpen een leerling bij de vormgeving van het eigen perspectief op de tekst binnen het thema.

Samenvatting

Een leerling werkt in alle domeinen aan vakinhoud, vaardigheden en houding die bijdragen aan het bereiken van het hoofddoel: intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Griekse of Latijnse teksten. In domein A richt de leerling zich op het bestuderen van Griekse of Latijnse tekst via tekstdelen (zowel op woord- en zinsniveau als op tekstgedeelte- en tekstniveau). Binnen domein B, C en D staat steeds het geheel aan Griekse of Latijnse tekst binnen het thema centraal. In domein B en C wordt de tekstinterpretatie binnen het thema verder verdiept met behulp van andere (contemporaine of latere) perspectieven. In domein D

komt de leerling met behulp van de tekst tot inzicht in het eigen perspectief op de tekst binnen het thema.

Voor het leesproces in de klas betekent dit dat de vakinhoud van domein A de basis vormt voor activiteiten in domein B, C en D en dat de vakinhoud van domein A, B en C voorwaardelijk is voor domein D. Het is echter niet zo dat in de klas de domeinen alleen in deze volgorde kunnen worden aangeboden. Het is zeker mogelijk – en zelfs wenselijk – om binnen domein A contextualisatie, receptie, actualisatie en persoonlijke reflectie aan bod te laten komen. Deze vakdoelen dragen binnen dit domein bij aan het begrip van de tekstinhoud op woord-, zins- en alinea-niveau. De leeractiviteiten binnen de domeinen B, C en D zijn gericht op het geheel van Griekse en Latijnse tekst.

Bijvoorbeeld: wanneer in domein A binnen het thema 'omgaan met emoties' boek A uit de *Ilias* wordt bestudeerd – over de ruzie van Achilles en Agamemnon en het ingrijpen van de godin Athena daarbij – kunnen een of meerdere afbeeldingen worden gebruikt om met leerlingen na te denken over wie precies wat doet in deze scène. Dit is echter geen gebruik van receptie zoals centraal staat in domein C. Deze afbeeldingen worden dan namelijk niet gebruikt binnen het thema en zijn niet gericht op het geheel aan bestudeerde Griekse tekst.

De commissie is van mening dat de conceptexamenprogramma's meer samenhang bieden dan de huidige examenprogramma's. Ten eerste omdat er in het kerncurriculum door de focus op tekstbegrip sprake is van *integratie* van taal en cultuur en niet van een *combinatie* van taal en cultuur. Bovendien is er in het kerncurriculum duidelijke samenhang zichtbaar tussen alle vakdoelen gericht op een geactualiseerd hoofddoel.

Vakinhoud keuzedomeinen

Om recht te doen aan het multidisciplinaire karakter van GTC en LTC (Adema et al., 2019) zijn in de conceptexamenprogramma's keuzedomeinen opgenomen. Deze maken het mogelijk om vakinhoudelijke kennis, vaardigheid en houding gericht op de breedte van de wereld van de oudheid, en de doorwerking daarvan, verder te verbreden en verdiepen. Het is binnen de keuzedomeinen ook mogelijk verbindingen te maken met de inhoud van andere schoolvakken. Binnen een keuzedomein is er ruimte leerlingen te laten onderzoeken of te laten creëren.

Ten opzichte van het kerncurriculum zijn er drie belangrijke verschillen:

- Griekse of Latijnse literaire teksten uit de oudheid hoeven geen uitgangspunt te zijn. Zo kunnen bronnen uit de materiële cultuur, niet-literaire teksten of teksten uit later tijd binnen de keuzedomeinen centraal staan. Het is nadrukkelijk mogelijk om tweetalige teksten of vertaalde teksten te gebruiken.
- De thematische benadering is niet noodzakelijk binnen de keuzedomeinen: werken met een onderwerp dat zich alleen richt op de oudheid is toegestaan.
- Integratie van taal en cultuur is binnen de keuzedomeinen losgelaten. De bestudering van taal of cultuur an sich heeft daarmee ook een plaats gekregen binnen het curriculum.

De keuzedomeinen bieden veel mogelijkheden. Er kunnen allerhande benaderingen gekozen worden, bijvoorbeeld door te werken met een chronologische lijn of een onderwerp. Modules die leerlingen volgden in het kader van *Klassieke Culturele Vorming* (tot 2014) kunnen worden ingezet. Het is ook mogelijk om binnen de keuzedomeinen (de voorbereiding van) excursies op te nemen. Bovendien kunnen binnen de keuzedomeinen andere talen en culturen uit de oudheid een plek krijgen in het curriculum (Jensen, 2022; Rijser, 2021). De keuzedomeinen bieden veel aanknopingspunten met andere vakken en zijn daarom een uitgelezen kans om vakoverstijgend te werken.

In de examenprogramma's is vastgelegd dat leerlingen twee van de vijf keuzedomeinen volgen. Dit is een maatregel om overladenheid en versnippering te voorkomen en om binnen elk keuzedomein voldoende verbreding of verdieping te kunnen bereiken. Het is aan het bevoegd gezag om twee keuzedomeinen vooraf vast te leggen voor alle leerlingen of om leerlingen zelf een keuze voor te leggen (gepersonaliseerd plan van toetsing en afsluiting, PTA). Leerlingen vinden keuzevrijheid binnen de examenprogramma's belangrijk, zoals gebleken is uit de leerlingpanels afgelopen anderhalf jaar.

De manier waarop keuzedomeinen vorm krijgen binnen een onderwijsprogramma staat leraren vrij. Het is mogelijk om aparte modules te creëren met daaraan toegewezen lestijd, maar ook om de keuzedomeinen over de leerjaren te verspreiden. Keuzedomeinen mogen aansluiten op teksten die binnen het kerncurriculum bestudeerd zijn. De verdieping en/of verbreding is dan vooral gelegen in de wijze van bestudering.

De vijf alfabetisch geordende keuzedomeinen geven samen een beeld van belangrijke vakonderdelen en bieden naar het oordeel van de commissie plaats

aan alle vakinhouden. Hieronder worden deze keuzedomeinen inhoudelijk uitgewerkt.

Keuzedomein E: Cultuurbeschouwing

Culturele fenomenen uit de oudheid staan centraal in dit keuzedomein. Het bestuderen van de materiële cultuur uit de oudheid krijgt hier nadrukkelijk een plek, omdat teksten geen uitgangspunt hoeven te zijn. Dit keuzedomein biedt mogelijkheden om allerlei cultuurhistorische onderwerpen en lijnen te verkennen op het gebied van bijvoorbeeld beeldende kunst, bouwkunde, filosofie, retorica, oude geschiedenis, literatuurgeschiedenis of verhalengoed.

Het bestuderen van Griekse en Romeinse cultuur in relatie tot andere culturen uit de oudheid rond de Middellandse Zee en verder weg is binnen dit keuzedomein goed mogelijk. Excursies in binnen- of buitenland kunnen aan de hand van dit keuzedomein aan de examenprogramma's gekoppeld worden. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van filosofie, geschiedenis en kunstvakken.

Keuzedomein F: Literatuurbeschouwing

Literaire fenomenen uit de oudheid staan centraal in dit keuzedomein. Griekse of Latijnse teksten of vertaalde teksten vormen het uitgangspunt. Alle Griekse of Latijnse teksten in het kerncurriculum zijn literair en leerlingen maken daar kennis met literaire middelen en genres.

In dit keuzedomein verdiepen leerlingen hun literair bewustzijn. Dat doen zij door teksten door een letterkundige lens te bestuderen, bijvoorbeeld door een intertekstuele, meta-literaire of narratologische benadering. Ook een vergelijking met literatuur uit andere culturen en tijden is een mogelijkheid. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van Nederlands, Fries en moderne vreemde talen.

Keuzedomein G: Receptie

De doorwerking in later tijden van culturele fenomenen uit de oudheid staat centraal in dit keuzedomein. Denk aan receptiebronnen, zoals films, games, romans en schilderijen of muziek, eventueel gecombineerd met vertaalde teksten. Dit keuzedomein biedt mogelijkheden om de doorwerking van de oudheid te bestuderen op het gebied van beeldende kunst, bouwkunde, filosofie, retorica en verhalengoed. Daarmee is het een verdieping en/of verbreding van subdomein C1 in het kerncurriculum, waar receptie altijd is gekoppeld aan het thema en de Griekse of Latijnse tekst. Het bestuderen van de doorwerking van de oudheid buiten Europa is binnen dit keuzedomein ook mogelijk.

Excursies in binnen- of buitenland kunnen aan de hand van dit keuzedomein aan de examenprogramma's gekoppeld worden. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van filosofie, geschiedenis, kunstvakken, natuurwetenschappelijke vakken en wiskunde.

Keuzedomein H: Taalbeschouwing

Talige fenomenen uit de oudheid staan centraal in dit keuzedomein. Griekse of Latijnse teksten, ook niet-literaire, vormen hierbij het uitgangspunt. In de onderbouw hebben leerlingen zich een talig begrippenapparaat eigen gemaakt en in de bovenbouw bestuderen zij Griekse of Latijnse teksten. In dit keuzedomein verdiepen leerlingen hun taalbewustzijn. Dat doen zij door Griekse of Latijnse teksten door een taalkundige lens te bestuderen.

Mogelijke onderwerpen zijn taalvariatie in de oudheid, taalontwikkeling van het Grieks of Latijn, ook na de oudheid, en de invloed van Grieks of Latijn op andere talen. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van Nederlands, Fries en moderne vreemde talen.

Keuzedomein I: Vertaalkunde

Het vertalen van Griekse of Latijnse teksten staat centraal in dit keuzedomein. Het gaat hierbij om zowel vertaalbeschouwing (de theoretisch-kritische reflectie op vertalen) als vertaalbeheersing (het vertalen als praktisch-technische discipline).

Vertalen kent een lange traditie binnen het onderwijs klassieke talen en het maken van een werkvertaling zal in het kerncurriculum een belangrijke rol blijven spelen in het ontsluiten van Griekse of Latijnse teksten. In dit keuzedomein verdiepen leerlingen hun kennis en vaardigheden rondom vertalen en leren zij vertaalkeuzes van zichzelf en anderen te evalueren. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van Nederlands, Fries en moderne vreemde talen.

2.2.4 Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo

Door de inhoud van de teksten centraal te stellen is het mogelijk om in de onderbouw de basis te leggen voor het onderwijs in de bovenbouw. In de onderbouw zal veelal gebruikgemaakt worden van vereenvoudigde teksten met een concretere, vooral verhalende tekstinhoud. Het onderwijs in de onderbouw zal daarnaast vooral gericht zijn op taalverwerving. In de bovenbouw is het meer gericht op het consolideren en verdiepen van talige, culturele, literaire en interculturele vakinhoud en vaardigheden.

Op basis van het curriculum van de bovenbouw zou het wenselijk zijn als er – als de conceptexamenprogramma's definitief en vastgesteld zijn – leerlijnen onderbouw vo ontwikkeld worden. Deze waren geen onderdeel van de opdracht van de commissie en hebben ook geen wettelijke status, maar ze kunnen dienen als handvatten voor docenten en andere ontwerpers van lesmateriaal. In paragraaf 4.3.4 geeft de commissie dan ook een advies om deze leerlijnen te ontwikkelen en/of de huidige te actualiseren.

2.2.5 Kern van het vak en uitvoerbaarheid

Relevantie door thematisch werken

Het aanbieden van teksten en andere cultuuruitingen rondom een thema biedt de gelegenheid om de inhoud van de tekst aan te laten sluiten bij de belangstellingssfeer en de leefwereld van de leerlingen (Jamin & Verhoeven, 1998; Van Oeveren, 2019; Verbrugge & Verhoeven, 1981). Het thema fungeert hiermee als intermediair tussen 'de wereld van de leerling' en 'de wereld van de tekst'. Door de keuze voor een thema "dat gebaseerd is op een probleemstelling of vraagstelling die ook nú een relevantie heeft" (Jamin & Verhoeven, 1998, p. 85) is het mogelijk om het vormende aspect van de klassieke talen expliciet(er) te maken gedurende het leesproces (Derix, 1984, p. 117).

Een thema onderscheidt zich van een onderwerp, doordat een thema de relevantie van de Griekse/Latijnse tekst voor de wereld van de leerling zichtbaar maakt. Bij het bestuderen van de *Aeneis* is 'Aeneas en Augustus' bijvoorbeeld een onderwerp, maar 'propaganda' een thema. Het kan in de klas behulpzaam zijn om het thema te formuleren als een dilemma waarop een leerling op basis van de verschillende bronnen moet reageren die tijdens het leesproces worden aangeboden (Van Oeveren, 2019).

Het thema is dus bedoeld om de wereld van de oudheid op een relevante manier te verbinden met de leefwereld van de leerling. Het is bovendien een manier om onderscheid te maken tussen onder- en bovenbouw door thema's aan bod te laten komen die bij de leeftijd van de leerlingen passen, ook wanneer inhoudelijk dezelfde teksten aan bod komen. In de onderbouw leest een leerling het verhaal over Pullo en Vorenus uit Caesars *De Bello Gallico* bijvoorbeeld in het kader van een thema rond vriendschap en heldenmoed. In de bovenbouw is het mogelijk hun handelen te problematiseren en het verhaal te bestuderen binnen thema's als propaganda of imperialisme.

Uitvoerbaarheid en thematisch werken

Alle domeinen van het kerncurriculum zijn door de tekstcentrale benadering gericht op het hoofddoel. Dit zorgt voor een focus binnen het curriculum,

waardoor overladenheid zo veel mogelijk wordt tegengegaan. Daarnaast kan thematisch werken de op dit moment ervaren overladenheid van het programma verder beperken. Werken met een thema zorgt immers voor afbakening van de *minimaal* te behandelen vakinhoudelijke informatie op tekstniveau. Het thema fungeert dan als verbindende schakel tussen de bestudeerde tekst, de context en de leefwereld van de leerling en geeft zo focus aan de manier waarop de tekst geïnterpreteerd kan worden.

In domein A geeft het thema richting aan het tekstbegrip van de leerling, maar zijn ook andere vakvaardigheden belangrijk om te kunnen voldoen aan de eindtermen. Binnen domein B, C en D heeft de vakinhoudelijke informatie die van belang is voor begrip van de tekst *binnen het thema* prioriteit. Daarmee is het thema niet belangrijker dan de tekst geworden. Het thema is juist bedoeld "om de leerlingen op een intense wijze te confronteren, via de delen, met het geheel in zijn zowel inhoudelijk-informatieve als literair-tekstuele aspecten. *Multum non multa.*" (Verbrugge & Verhoeven, 1981, p. 301).

Thematisch werken ziet er binnen de verschillende domeinen als volgt uit:

Domein A	Gedurende de fase van de tekstontsluiting is er steeds aandacht voor die passages die bijdragen aan begrip van het thema, naast andere vakinhoud die nodig is om de tekst goed te kunnen begrijpen.
Domein B	Het thema waarbinnen het geheel aan tekst bestudeerd wordt, bepaalt wat relevante context en contextuele informatie is. Ook kan met behulp van een andere tekst (in het Grieks/Latijn of in vertaling) verhelderd worden hoe over het betreffende thema werd geschreven en gedacht door anderen uit de oudheid.
Domein C	<i>Receptie:</i> Het thema waarbinnen de tekst bestudeerd wordt, bepaalt wat een relevante receptiebron is. Het zal regelmatig een uitdaging zijn om een receptiebron te vinden die ook thematisch aansluit bij de bestudeerde tekst. <i>Actualisatie:</i> Het thema waarbinnen de tekst bestudeerd wordt, bepaalt wat een relevante actualisatiebron is. Er is sprake van een actualisatiebron als er een thematische link is tussen de bestudeerde tekst en de actualisatiebron. Actualisatiebronnen zijn ook bronnen uit een andere tijd dan die van de leerling: bijvoorbeeld brieven van Etty Hillesum bij het bestuderen van Stoïsche teksten.

Domein D	<i>Persoonlijke reflectie:</i> Het thema waarbinnen de tekst bestudeerd is, bepaalt de lens van de persoonlijke reflectie. Alle thematische bronnen die binnen de verschillende domeinen aan bod zijn gekomen dragen bij aan de persoonlijke reflectie. <i>Intercultureel bewustzijn:</i> Het thema waarbinnen de tekst bestudeerd is, geeft focus aan de ontwikkeling van intercultureel bewustzijn. De leerling evalueert het (ontstane) eigen perspectief op basis van het perspectief van de tekst binnen het thema.
----------	--

Kortom, binnen het kerncurriculum *moet* minimaal de vakinhoud die bijdraagt aan begrip van de tekst binnen het thema aan de orde komen. Niet-thematische vakinhoud *kan* aan de orde komen, als de tijd het toelaat. In de keuzedomeinen is werken vanuit een thema niet verplicht.

Minder te bestuderen pagina's OCT in SE en CE

Om uitvoerbaarheid verder te bevorderen is er in de conceptexamenprogramma's voor gekozen om binnen het SE twintig pagina's OCT (Oxford Classical Text) te bestuderen en binnen het CE vijftien pagina's OCT. Dit zijn zowel in het SE als in het CE vijf pagina's minder dan in de huidige programma's, dus een beperking van tien pagina's in de gehele examenprogramma's. De gedachte van de commissie is dat leerlingen en leraren met een kleiner pensum meer gelegenheid krijgen om aandacht te besteden aan de interpretatie van de bestudeerde teksten, en om toe te komen aan de vakinhoud en vaardigheden gericht op domein B, C en D naast die van domein A. Overigens is het *aantal* OCT-pagina's een richtlijn. Een OCT-pagina van de ene auteur is immers niet altijd vergelijkbaar met die van een andere auteur in ervaren moeilijkheidsgraad of omvang.

De keuze voor minder te bestuderen OCT-pagina's betekent mogelijk dat de lees- en vertaalvaardigheid van de leerlingen gemiddeld afneemt. Daarom zal in (de voorbereiding van) de fase van beproeven onderzocht moeten worden welke eisen gesteld worden aan de lees- en vertaalvaardigheid van de leerling.

Minder overladenheid in CE: ongeziene teksten

De commissie verwacht dat (het gevoel van) overladenheid ook teruggedrongen kan worden door een *ongeziene* tekst in het centraal examen te bevragen binnen domein A1 t/m C. Onder een ongeziene tekst wordt een niet eerder bestudeerde Griekse/Latijnse tekst verstaan. Leerlingen laten zien dat ze het geleerde in een nieuwe context kunnen toepassen en hoeven geen tijd meer te

besteden aan het uit het hoofd leren van (de werkvertaling van) bestudeerde teksten. Het voorleggen van ongeziene tekst (op het CE) kan ook een positieve weerslag hebben op de onderwijspraktijk. Voor de leraar kan het gevoel van overladenheid worden teruggedrongen, omdat de pensumteksten een oefening bieden in toepassing van kennis, vaardigheden en houdingen bij het bestuderen van teksten binnen het thema; ze dienen dan niet meer als bron van reproductie. Hiermee kan worden voorkomen dat een leraar uit voorzorg ieder detail wil behandelen.

Een ongeziene tekst kan op velerlei manieren bevraagd worden. Bijvoorbeeld door middel van het voorleggen van een tekst(gedeelte) ter vertaling, aan de hand van inhoudsvragen of aan de hand van een (literaire) vertaling. Het is mogelijk om de leerling allerlei ondersteunende middelen aan te reiken, zoals contextuele gegevens, een indeling in kola, een grammatica-overzicht en/of ondersteunende vragen die de leerlingen dwingen strategisch te lezen of ruime annotaties.

In het SE is het mogelijk zowel geziene als ongeziene tekst te bevragen binnen domein A t/m D. Het bevoegd gezag wordt daarmee in de gelegenheid gesteld het SE aan te passen aan de vaardigheden van leerlingen op een specifiek moment.

Ontwerpruimte

De ontwerpruimte voor GTC/LTC is 16 procent van het bovenbouwprogramma VWO (zie [SLO kader ontwerpruimte](#)). Omgerekend naar lessen en studielast komt dat neer op 4,8 lessen van 50 minuten en 2,5 studielastuur buiten lestijd per week. In het raamwerk gaat de commissie uit van een kerncurriculum van vier domeinen (A t/m D) en vijf keuzedomeinen (E t/m I), waarvan de leerling er twee volgt: 80 procent van de totale ontwerpruimte van GTC en LTC is toebedeeld aan het kerncurriculum en 20 procent aan de keuzedomeinen.

De commissie heeft de domeinen bij benadering en op basis van inschatting en ervaring een percentage van de ontwerpruimte toegekend. Deze percentages geven een idee van de omvang van de verschillende domeinen in de onderwijspraktijk en de toetsing. Deze percentages staan niet vermeld in de examenprogramma's, maar geven een idee van de hoeveelheid aandacht en lestijd die leraren en leerlingen binnen de examenprogramma's aan de verschillende domeinen dienen te besteden.

Domein A (Tekstontsluiting) is het grootste domein (50 procent van de totale ontwerpruimte), gevolgd door domein B (Tekst in context) waarin de bestudeerde tekst in de context wordt geplaatst (15 procent van de totale

ontwerpruimte). Hiermee wordt aangesloten bij de staande praktijk waarin het grootste deel van de lestijd gaat naar vertalen, interpreteren en in context begrijpen van de tekst. Voor domein C (Tekst vanuit later perspectief) acht de commissie 5 procent van de totale ontwerpruimte voldoende, omdat dit niet bij elke tekst noodzakelijk is. Vanwege de hoofddoelstelling van het schoolvak is 10 procent van de totale ontwerpruimte toegekend aan domein D (Tekst en leerling). De commissie denkt dat hiermee voldoende ruimte gemaakt wordt om leerlingen voor te bereiden op het formuleren van een persoonlijke reactie en om met hen te reflecteren op de bestudeerde teksten.

Keuzedomeinen

De overige 20 procent van de ontwerpruimte wordt ingevuld met het volgen van twee keuzedomeinen. Elk keuzedomein is per definitie verbredend en/of verdiepend ten opzichte van het kerncurriculum. De keuzedomeinen zijn qua niveau en omvang gelijkwaardig aan elkaar, in overeenstemming met de werkopdracht van SLO, en beslaan dus elk 10 procent van de ontwerpruimte.

2.2.6 Aandacht voor doeldomeinen

Het funderend onderwijs heeft een belangrijke functie in het toerusten van leerlingen voor de huidige en toekomstige samenleving. Het beoogt alle leerlingen, ongeacht hun potentie, interesse, ambitie of achtergrond, gelijke kansen te bieden om kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen en doelen te bereiken. Dit komt tot uitdrukking in drie doeldomeinen waarop het funderend onderwijs, dus ook in de bovenbouw vo gericht is: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming:

- Kwalificatie: leerlingen realiseren hun potentieel en kwalificeren zich voor vervolgstudie en beroep.
- Socialisatie: leerlingen zijn bekend met culturen en verbinden zich daarmee.
- Persoonsvorming: leerlingen doen ervaringen op die aanzetten tot nadenken over henzelf als persoon in de wereld.

Deze drie doeldomeinen worden in het onderwijs in onderlinge samenhang gerealiseerd. Het gaat hier om drie werkdefinities van doeldomeinen en nadrukkelijk niet om onderwijskundige definities.

In de karakteristiek is beschreven hoe de schoolvakken GTC en LTC bijdragen aan de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, zoals geformuleerd in de rationale van het funderend onderwijs (Ministerie van OCW, 2021 en zie ook Curriculumcommissie, 2020). Binnen de examenprogramma's GTC en LTC zijn deze doeldomeinen sterk met elkaar verweven. Door onderdompeling in de taal en cultuur van de Grieken en Romeinen raken

leerlingen geoefend in het doorgronden van complexe teksten die niet zonder context kunnen worden begrepen. De kritische beschouwing van taal en tekst in context die hiermee gemoeid is, draagt bij aan het doeldomein *kwalficatie* en bereidt leerlingen voor op een maatschappij waarin het goed kunnen lezen, begrijpen en kritisch benaderen van allerlei tekstuele en niet-tekstuele bronnen, al dan niet digitaal, van zeer groot belang is voor het succesvol volgen van onderwijs en voor het functioneren in de maatschappij.

Daarnaast denken leerlingen op basis van de bestudeerde tekst in context en vergelijking met receptie- en actualisatiebronnen na over dilemma's in hun eigen culturele omgeving en over zichzelf. Reflectie hierop sluit daarmee direct aan bij het doeldomein *socialisatie* door aandacht voor (inter)cultureel bewustzijn en het leven in een diverse samenleving. Dit gebeurt door het analyseren van literaire teksten en het toekennen van betekenis en waarde aan literatuur, vanuit een persoonlijk perspectief en vanuit de sociaal-culturele en historische context. Door zich te verplaatsen in perspectieven van personages en gebeurtenissen in de tekst, oefent de leerling het eigen empathisch vermogen.

Deze aanpak sluit ook aan bij het doeldomein *persoonsvorming* omdat leerlingen zich ook persoonlijk zullen moeten verhouden tot de tekstinhoud door gevoelens, ervaringen, meningen en feiten te evalueren en/of nuanceren, te interpreteren en vast te leggen in een onderwijscontext waar ook andere leerlingen deel van uitmaken.

2.2.7 Samenhang tussen vakken

Intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Griekse/Latijnse teksten geeft GTC en LTC een unieke focus binnen het vwo-curriculum. Beide schoolvakken hebben echter ook een multidisciplinair karakter. Daardoor zijn er veel gedeelde inhouden met de examenprogramma's van andere schoolvakken en het vervolgonderwijs, waaronder de talen, kunsten en de meeste mens en maatschappij-vakken (Warps et al., 2021). Dat geldt zowel voor het kerncurriculum als de verschillende keuzedomeinen, waar ook een link met bètavakken is in keuzedomein E. De samenhang met Nederlands, moderne vreemde talen en Fries blijkt ook uit de begrippenlijst die tot stand is gekomen in onderlinge afstemming.

2.3 Toelichting op concepteindtermen

Wat zijn eindtermen?

Een eindterm is een wettelijk doel, waarin staat beschreven welke kennis, vaardigheden en/of houdingen leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs minimaal bereikt moeten hebben.

Bij de eindtermen worden verschillende typen doelen uitgewerkt:

- *beheersingsdoelen* - deze beschrijven de te realiseren leeropbrengsten: minimale streefwaarden met betrekking tot kennis, vaardigheden en houdingen;
- *ervaringsdoelen* - deze beschrijven welke inspanning van een leerling wordt verwacht met het oog op ervaringen of expressieve reacties.

In de praktijk is er vaak sprake van een hybride uitwerking van eindtermen: één eindterm bevat zowel een beschrijving van leeropbrengsten als ervaringen.

Hoe zijn eindtermen opgebouwd?

De eindtermen zijn concreter dan in de huidige examenprogramma's. De eindtermen kennen een vaste opbouw:

- *doelzin* - deze omvat het hele doel en begint altijd met 'De leerling'. De doelzin beschrijft de leerinhoud, denkactiviteiten en/of waarneembaar gedrag;
- *uitwerking* - hierin worden de leerinhouden en/of de context verder uitgewerkt. Ook de omstandigheden waarin en de middelen waarmee het leren plaatsvindt kunnen hier een plek krijgen. De uitwerking start altijd met 'Het gaat hierbij om'.

Doelzin en uitwerking vormen samen een logisch, consistent en afgebakend geheel. Naast de doelzin en de uitwerking zijn illustraties uitgewerkt bij elke eindterm. Deze starten met 'Te denken valt aan'. Omdat alleen de doelzin en de uitwerking een wettelijke status krijgen, moeten de formuleringen daarvan ook zonder de 'Te denken valt aan' te begrijpen zijn.

2.3.1 Aandacht voor beheersing en ervaringen

De concepteindtermen bestaan uit beheersingsdoelen en ervaringsdoelen of uit hybride doelen in het geval van een combinatie van beheersing en ervaring.

De concepteindtermen 14, 15, 16 en 18 zijn ervaringsdoelen. Het gaat hier om inspanningen die van leerlingen worden verwacht. Deze eindtermen zijn gericht op het opdoen van ervaringen en/of geven ruimte geven aan expressieve reacties. De bedoeling van deze ervaringsdoelen is niet om een te bereiken lat

of niveau van opbrengst vast te stellen, maar juist om leerlingen te laten verkennen, experimenteren, ervaringen te laten opdoen en kennis te laten maken met een brede waaier aan aspecten van het rijke vak. Concepteindterm 17 is een hybride doel. De overige concepteindtermen zijn beheersingsdoelen. Ervaringsdoelen zijn in de conceptexamenprogramma's herkenbaar aan de toevoeging (E) achter de doelzin, hybride doelen aan de toevoeging (H) en beheersingsdoelen aan de toevoeging (B).

Denkactiviteiten en handelingen

In de domeinen B en C (en in mindere mate ook in A2) en in de keuzedomeinen is sprake van eenzelfde opbouw van de eindtermen. Van leerlingen wordt steeds verwacht dat zij inzicht tonen in de tekst (in context en binnen het thema) door een andere (contemporaine of latere) bron daarnaast te beschouwen en overeenkomsten en verschillen te benoemen. Van leerlingen wordt verwacht dat zij de tekst in context kunnen evalueren in relatie tot de andere bronnen die aan bod zijn gekomen binnen domein B en (eventueel) C. De eindtermen in domein D zijn vooral gericht op reflectie op het eigen perspectief.

Bij eindtermen waarbij leerlingen hun inzicht moeten laten zien is de volgende opbouw gekozen: de leerling *toont inzicht in X* met behulp van Y. De daarbij gekozen aansluitende handelingswerkwoorden zijn:

- uitleggen;
- vergelijken;
- verklaren.

Deze handelingswerkwoorden doen een beroep op feitelijk beschrijven en verklaren en sluiten aan bij de denkvaardigheid 'analytisch denken' (Sol & Visser, 2023).

Bij doelen waarbij leerlingen moeten komen tot een gewogen oordeel is de volgende opbouw gekozen: de leerling *evalueert X* met behulp van/in relatie tot Y. De daarbij gekozen aansluitende handelingswerkwoorden zijn:

- interpreteren;
- beargumenteren;
- een beargumenteerde reactie geven op.

Deze handelingswerkwoorden doen een beroep op waarderend betogen en argumenteren over een tekstinterpretatie en sluiten aan bij de denkvaardigheid 'kritisch denken' (Sol & Visser, 2023).

Ook bij de keuzedomeinen zijn de eindtermen gericht op inzicht en evaluatie. Het object van de handeling is dan een cultuurhistorisch, literair of talig

fenomeen uit de oudheid, de doorwerking in later tijden van een cultuurhistorisch fenomeen uit de oudheid of manieren van vertalen van een Griekse/Latijnse tekst.

Naast deze eindtermen gericht op inzicht en evaluatie is er per keuzedomein een derde eindterm geformuleerd waarin de leerling zelf een onderzoek moet doen of iets moet creëren. Dit onderzoek of deze creatie is gericht op een *aspect van* het cultuurhistorische, literaire of talige fenomeen of van de doorwerking in later tijden van een cultuurhistorisch fenomeen. Het betreft hier dus niet een grote lijn of overzicht, zoals bij de eindtermen gericht op inzicht en evaluatie. Eerder gaat het om het inzoomen op één onderdeel of voorbeeld van een fenomeen.

Het is aan het bevoegd gezag om te bepalen welk vakinhoudelijk aspect binnen het gekozen keuzedomein door een leerling onderzocht wordt, hoe dit onderzoek en de beoordeling ervan vorm krijgen, en ook op welk moment dit onderzoek plaatsvindt. Concreet betekent het dat een leerling binnen het schoolexamenprogramma tweemaal een eigen onderzoek doet of creatie maakt. Dit sluit aan bij de verdieping/verbreding van de vakinhoud die de commissie met de keuzedomeinen nastreeft.

2.3.2 Aandacht voor kennis en vaardigheden

Het ontwikkelen van kennis en vaardigheden gaat hand in hand: zonder kennis kun je geen vaardigheden ontwikkelen en toepassen en zonder vaardigheden geen kennis. In de conceptexamenprogramma's zijn vakspecifieke leerinhouden (kennis, vaardigheden en houdingen) opgenomen.

De conceptexamenprogramma's Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur veronderstellen talige, culturele en literaire kennis. In domein A is deze kennis waar mogelijk beschreven, in ruime formuleringen. In domein B t/m D is het moeilijk om een talig, cultureel en literair kader vast te leggen vanwege het thematische karakter van deze domeinen: welke kennis vereist is, hangt af van het gekozen thema. Hetzelfde geldt *mutatis mutandis* voor de keuzedomeinen: welke kennis vereist is, hangt af van het gekozen onderwerp. De veronderstelde kennis wordt voor het CE in de conceptsyllabus nader uitgewerkt. Voor het SE zal het bevoegd gezag moeten bepalen wat de talige, culturele en literaire minimumlijstkennis is, afhankelijk van de bestudeerde teksten en het thema. Idealiter bieden lesmethoden en -modules en nascholingen hierbij ondersteuning.

De conceptexamenprogramma's beschrijven zowel lagere-ordevaardigheden, als ook, en vooral, hogere-ordevaardigheden. Binnen domein A1 gaat het om

lagere-ordevaardigheden: weergeven en benoemen. In domein A2 komen, in oplopende volgorde in eindterm 3, 4 en 5, hogere-ordevaardigheden aan bod. Op diezelfde vaardigheden wordt in domein B en C ook weer een beroep gedaan, met dien verstande dat een leerling daar met verschillende bronnen om moet gaan.

2.3.3 Aandacht voor geletterdheid

In de conceptexamenprogramma's Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur is volop aandacht voor geletterdheid, omdat het begrijpen en interpreteren van teksten centraal staat. De programma's doen wat betreft geletterdheid vooral een beroep op structurele vaardigheden (het kunnen zoeken en selecteren van informatie) en strategische vaardigheden (het verwerken, integreren en presenteren van informatie). Verder vormen leerlingen een eigen oordeel en beoordelen ze oordelen van anderen kritisch.

Leerlingen maken kritisch gebruik van een woordenboek bij de tekstontsluiting (domein A). Daarnaast gebruiken ze andere (digitale) hulpmiddelen om cultureel-historische, biografische en literaire achtergrondgegevens op te zoeken en te gebruiken om behandelde teksten te analyseren, te interpreteren en er conclusies uit te trekken (alle domeinen).

2.3.4 Aandacht voor burgerschap

De schoolvakken GTC en LTC bevorderen in het kader van burgerschap gedeelde normen en waarden door aandacht te schenken aan talig en (inter)cultureel bewustzijn dat leerlingen nodig hebben voor participatie binnen het onderwijs en de bredere maatschappij.

Binnen de conceptexamenprogramma's staat het kritisch beoordelen van rijke literaire teksten centraal in alle domeinen. Door de thematische benadering van die teksten zijn er veel mogelijkheden om diversiteit in de maatschappij en andere burgerschapsthema's bespreekbaar te maken. Dat kan onder andere door teksten vanuit meerdere perspectieven te bekijken. Binnen de conceptexamenprogramma's wordt gewerkt met diverse bronnen, waardoor leerlingen kennismaken met verschillende perspectieven en sociale patronen. Ze worden zich bewust van representatie en krijgen inzicht in verschillende belangen, overwegingen en overtuigingen. Door literaire vormgeving en (on)betrouwbaarheid van bronnen te analyseren, leren leerlingen inzien dat taal en beeld ook manipulerend gebruikt kunnen worden. Door hierop te reflecteren is er aandacht voor de betekenis en het belang van teksten voor henzelf.

2.3.5 Aandacht voor digitale geletterdheid

Digitale geletterdheid (Brand et al., 2024; De Vries & Van Rooyen, 2021) speelt een belangrijke rol in de maatschappij. Leerlingen moeten zich bewust worden van de mogelijkheden en beperkingen van 'nieuwe' media en artificiële intelligentie (AI). In subdomein A2 is eindterm 7 gericht op digitale geletterdheid opgenomen. Dit leek de commissie de meest logische plaats, omdat domein A voorwaardelijk is voor alle andere domeinen en in domein A2 vaardigheden met betrekking tot kritisch denken en handelen aan de orde komen. Digitale geletterdheid heeft wat de commissie betreft een impliciete plaats gekregen in alle domeinen, omdat het kritisch (leren) omgaan met teksten centraal staat in het gehele examenprogramma.

In de onderwijspraktijk zal deze eindterm concreet vorm krijgen door aandacht te besteden aan de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en relevantie van (digitale) bronnen en het zoeken, ordenen, selecteren en presenteren van informatie met behulp van digitale middelen.

2.3.6 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit

In de eerste zin van de karakteristiek staat: *"Onderwijs GTC/LTC ondersteunt leerlingen in hun ontwikkeling tot mensen die zich reflectief, kritisch en onafhankelijk kunnen verhouden tot hun eigen culturele omgeving."*

Binnen de conceptexamenprogramma's is er veel aandacht voor verschillende perspectieven en talige en culturele diversiteit. Leerlingen leren een kritische houding te ontwikkelen bij het bestuderen van teksten door vanuit verschillende perspectieven en tijden een tekst te benaderen en het perspectief van een ander in en op teksten te herkennen. Binnen domein A en B verkennen de leerlingen een rijke en gevarieerde literatuur in de context van de oudheid over een grote diversiteit aan thema's. Binnen domein C leggen ze de link tussen deze rijke literaire teksten en de visie van een kunstenaar hierop en/of ze vergelijken deze met maatschappelijke discussies uit later tijd. Ze vergroten hiermee kennis, vaardigheden, inzichten en waarden die er maatschappelijk toe doen en waarin zij zichzelf kunnen herkennen, ze maken kennis met een wereld buiten die van henzelf en leren zich daartoe te verhouden. Binnen domein D vindt de reflectie op dit alles plaats.

2.3.7 Aandacht voor oriëntatie op jezelf, studie en beroep

In een examenprogramma staat wat de leerling moet kennen en kunnen. Dat betekent dat we in de examenprogramma's niet spreken van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), maar van datgene dat de leerling doet: oriënteren op studie en beroep. LOB wordt door de school georganiseerd en vormgegeven.

Leerlingen doen binnen en buiten school ervaringen op, leren in contact met anderen (jong en oud) betekenis te geven aan deze ervaringen en leren weer verder. Ze krijgen zicht op hun kwaliteiten en mogelijkheden, ze ontdekken een nieuwe, andere wereld en leren op deze manier keuzes te maken. Voor oriëntatie op studie en beroep zijn drie zaken belangrijk:

- Weten wie je bent, wat je mogelijkheden zijn en wat je interesseert.
- Oriëntatie op de volgende stap: profiel, vervolgstudie, beroepen, sectoren en de vraagstukken die daar spelen.
- Gefundeerde keuzes maken op basis van overlap tussen je motieven, interesses, kwaliteiten en mogelijkheden.

Oriëntatie op studie en beroep wordt in elk conceptexamenprogramma uitgewerkt in een eigenstandige eindterm en zo veel mogelijk verbonden met vakinhouden. De concepteindterm LOB is een ervaringsdoel. Dat wil zeggen dat er van leerlingen een inspanning gevraagd wordt met een bepaald oogmerk, en dat zij ook kennis nodig hebben om op opgedane ervaringen te kunnen reflecteren in het kader van hun toekomstige loopbaan. De concepteindterm LOB is niet opgenomen in een apart (leeg) domein, zoals in veel huidige examenprogramma's het geval is. Het is opgenomen in een passend domein en subdomein.

Binnen alle domeinen dragen opgedane kennis en vaardigheden bij de vakken Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur bij aan de oriëntatie op, ontwikkeling van en reflectie op de eigen kwaliteiten, interesses en toekomstmogelijkheden in onderwijs en beroepspraktijk. De leerlingen ontdekken eigenschappen, kwaliteiten en wensen door Griekse of Latijnse teksten te bestuderen en die te vergelijken met andere bronnen. Eindterm 16 in de examenprogramma's is expliciet gericht op LOB.

2.4 Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting

Wat is een SE-CE-verdeling?

Voor vakken met een schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) doet de vakvernieuwingscommissie een voorstel voor verdeling van inhouden over school- en centraal examen. Elk bepalen ze 50 procent van het eindcijfer voor het vak. Uitgangspunt is de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van SE en CE in de diplomabeslissing, op basis waarvan de inhoudsverdeling zo veel mogelijk:

- evenwichtig is qua omvang over SE en CE, overeenkomstig de weging;
- uniek toewijst aan ofwel SE ofwel CE;
- op niveau van domeinen en subdomeinen plaatsvindt.

2.4.1 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang

De vakvernieuwingscommissie heeft de opdracht gekregen om recht te doen aan de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van het SE en het CE. In het raamwerk is de invulling van deze opdracht als volgt terug te zien.

Schoolexamen	Centraal Examen
Alle kerndomeinen worden toegewezen aan het SE	Kerndomeinen A, B en C worden toegewezen aan het CE
Keuzedomeinen	Geen keuzedomeinen
Keuze voor geziene/ongeziene teksten aan het bevoegd gezag	Ongeziene teksten
Minimaal twee verschillende genres en ander genre dan CE	Jaarlijks wisselend examenpensum
Andere thema's dan in CE, keuze aan bevoegd gezag	In examensyllabus vastgesteld thema

De eigenstandige en complementaire positie van het SE komt in de examenprogramma's vooral tot uiting in het feit dat de teksten en thema's die zijn bestudeerd binnen het SE niet opnieuw getoetst worden in het CE.

Omdat domein D geen beheersingsdoelen omvat, maar ervaringsdoelen gericht op een inspanning van leerlingen, heeft de commissie dit domein aan het SE toegewezen. De vijf keuzedomeinen, waarvan twee door het bevoegd gezag gekozen, zijn deel van het SE-programma.

In het CE koos de commissie voor een pensum van 15 OCT-pagina's en 25 pagina's in vertaling. In het SE koos de commissie voor een pensum van 25 OCT-pagina's en 45 pagina's in vertaling. Binnen het SE heeft het bevoegd gezag keuzevrijheid wat betreft teksten en thema's. Zo is het mogelijk om niet-canonieke auteurs te bestuderen en thema's te behandelen die op het CE niet aan de orde zullen komen.

2.4.2 Voorstel

Het voorstel voor SE-CE-verdeling zou binnen vier tot vijf jaar kunnen worden bereikt. Het levert echter ook vraagstukken op rond validiteit en betrouwbaarheid, noodzaak van nader onderzoek, organisatie van de uitvoering en het uitbreiden van draagvlak onder leraren. Dat kan impact hebben op het ontwikkel- en implementatieproces. Daarom worden in aanloop naar de beoogde vernieuwingen twee tussenstappen voorgesteld, die al binnen de huidige examenprogramma's mogelijk zijn. In de eerste plaats kan een start gemaakt worden met thematisch werken. In de tweede plaats kunnen de pensa van SE

en CE met elk vijf pagina's worden verminderd. Voor deze tweede tussenstap is wel instemming vereist van het ministerie van OCW in nauwe afstemming met het College voor Toetsen en Examen.

Beide voorstellen zorgen voor ruimte waardoor leraren gelegenheid krijgen om alvast vaardigheden gericht op de nieuwe domeinen te ontwikkelen en in hun eigen praktijk ervaring op te doen. Volgens de commissie kan dit bijdragen aan een succesvolle implementatie van de conceptexamenprogramma's zonder dat de uitvoering van de huidige examenprogramma's daar al te zeer onder lijdt.

Leraren kunnen zich bijvoorbeeld meer bekwamen in thematisch werken en in het ontwikkelen en uitproberen van didactische werkvormen gericht op de vaardigheden die passen bij de verschillende domeinen in de conceptexamenprogramma's. Te denken valt aan het opdoen van ervaring met andere vormen dan vertalen om de tekstinhoud met leerlingen te ontsluiten. De commissie denkt ook aan het opdoen van ervaring op het gebied van toetsing door het ontwikkelen van toetsvragen bij ongeziene teksten. Dit geldt met name voor vragen op tekstniveau binnen domein A en voor vragen bij de domeinen B, C en D.

2.4.3 Adviezen over passende wijzen van afsluiting

In deze paragraaf beschrijft de commissie de gevolgen van de conceptexamenprogramma's voor examinering. De concretisering in deze paragraaf moet gelezen worden als *adviezen* voor de vormgeving van de examinering van het CE aan het CvTE en Stichting Cito. Deze adviezen worden meegenomen, onderzocht en verder uitgewerkt, zowel door de syllabuscommissie onder auspiciën van het CvTE als in de fase van beproeven.

Doel van het CE

Een leerling laat zien dat hij een ongeziene Griekse of Latijnse tekst begrijpt en kan interpreteren binnen de verschillende domeinen. In de domeinen B en C worden het tekstbegrip en de tekstinterpretatie begrensd door het in de syllabus vastgelegde thema.

Conceptsyllabi

In de conceptsyllabi wordt een thema vastgelegd en geproblematiseerd. Alle bronnen in de conceptsyllabus passen binnen dit thema. Dit geldt dus zowel voor de Griekse of Latijnse teksten als voor de contextualiserende teksten in vertaling en eventueel andere cultuuruitingen uit de oudheid (domein A en B). Het geldt ook voor bronnen die gebruikt worden binnen domein C (bijvoorbeeld afbeeldingen van beeldende kunst of moderne essays of passages uit moderne romans).

De syllabus Latijnse taal en cultuur voor 2026 (CvTE, 2024) is een bruikbaar voorbeeld van een thematisch uitgewerkte syllabus binnen domein A en deels ook voor domein B, met veel mogelijkheden richting domein C (die nog niet zijn uitgewerkt in deze syllabus).

- De vakvernieuwingscommissie adviseert de syllabi zowel voor Latijn als voor Grieks al vanaf 2027 (dus in de huidige examenprogramma's) volledig thematisch op te zetten, inclusief de explicitering van te bestuderen bronnen, in de geest van de nieuwe domeinen B en C.
- De vakvernieuwingscommissie heeft op basis van de ontvangen feedback de bestaande jaarlijkse wisseling van auteur en thema in de examenprogramma's behouden. De advieskring heeft een alternatief voorgesteld om de werkdruk voor docenten te verlichten en tegelijkertijd voldoende mogelijkheden te geven voor onderwijs aan combinatieklassen van leerjaar 5 en 6. In het voorstel wordt steeds een combinatie van twee (of drie) opeenvolgende syllabi/pensa een keer herhaald. De vakvernieuwingscommissie adviseert dit voorstel op uitvoerbaarheid te onderzoeken.
- De advieskring adviseerde ook te onderzoeken of niet-canonieke teksten een centrale rol kunnen krijgen in het CE-programma. De vakvernieuwingscommissie adviseert de syllabuscommissie om eerst een aantal syllabi uit te werken gebaseerd op de conceptexamenprogramma's voor de auteurs die nu in de schoolcanon zijn opgenomen. Dit om leraren minder zwaar te belasten in de eerste fase van de vernieuwing. Het is uiteraard wel mogelijk de context van de Griekse/Latijnse teksten te verbreden met niet-canonieke teksten (binnen domein B).

De plaats van het pensum binnen het SE en CE

- *Inhoudelijk*: de inhoud van de syllabus wordt op het examen getoetst (zoals ook nu al het geval is). De commissie adviseert de bestudeerde Griekse of Latijnse teksten, teksten in vertaling en andere in de syllabus voorgeschreven bronnen op het CE inhoudelijk *op hoofdlijnen* te toetsen (te vergelijken met: "Baseer je antwoord op teksten die je voor dit examen gelezen hebt" binnen het huidige examen).
- *Als vergelijkingstekst*: de commissie adviseert de Griekse of Latijnse teksten, de teksten in vertaling en andere in de syllabus voorgeschreven bronnen als vergelijkingstekst of -bron in het examen te gebruiken. Bij het gebruik van Griekse of Latijnse teksten uit het pensum worden deze met een Nederlandse vertaling ernaast aangeboden, aangezien leerlingen de bestudeerde teksten alleen inhoudelijk op hoofdlijnen hoeven te kennen.

- *Pensum binnen SE*: de commissie adviseert om binnen het SE de teksten van het examenpensum te toetsen als *geziene* teksten. Dat is aan te raden als inhoudelijke voorbereiding op het CE en om leerlingen zich te laten verdiepen in het taaleigen van de examenteksten.

Toetsing ongeziene tekst op het CE

- De commissie adviseert qua vormgeving van het examen om de leerling op het centraal examen een tekstboekje en een vragenboekje te verstrekken. Het tekstboekje bevat één of bij voorkeur meerdere ongeziene Griekse of Latijnse teksten, vertaalde en tweetalige teksten (domein A en B) en vertaalde of Nederlandse teksten (domein C). Deze vergelijkingsteksten kunnen ook uit het pensum komen.
- Hulpmiddelen op het CE: naast het aanbieden van een woordenboek met een grammatica-appendix behoort wat de commissie betreft ook het geven van uitgebreide aantekeningen, commentaar of het tweetalig aanbieden van een deel van de tekst(en) tot de mogelijkheden.
- De commissie adviseert het volgende over de inhoud van het CE:
- Domein A: vragen passend binnen de eindtermen over ongeziene tekst(en)/tekstpassage(s), waarbij A1 gebruikt wordt als opstap voor vragen binnen A2, maar A1 geen doel op zich is. Ongeveer 65 procent van de vragen op het CE zal gesteld worden binnen domein A. Ongeveer 20 procent zal binnen A1 vallen en 45 procent in A2.
- Domein B: thematisch vergelijken van ongeziene tekst(en) met al dan niet in de syllabus voorgeschreven contextualiserende bronnen. Hulpmiddelen zoals hierboven genoemd kunnen worden aangeboden om stapelfouten te voorkomen. Ongeveer 20 procent van de vragen op het CE zal gesteld worden binnen domein B.
- Domein C: thematisch vergelijken van ongeziene tekst(en) met al dan niet in de syllabus voorgeschreven receptie- en/of actualisatiebronnen. Hulpmiddelen zoals hierboven genoemd kunnen worden aangeboden om stapelfouten te voorkomen. Ongeveer 15 procent van de vragen op het CE zal gesteld worden binnen domein C.

Verdere adviezen

- Werk binnen het CE-pensum voor 2026 het kerncurriculum uit voor LTC en GTC, gericht op domein A t/m C. Dat gebeurt idealiter met een vakexpert die ook betrokken is geweest bij de ontwikkeling van de conceptexamenprogramma's. Beproef deze op scholen en evalueer ze op bruikbaarheid en effectiviteit.
- Bevraag de eindtermen binnen domein A niet alleen op het niveau van woordgroep, zin of een beperkt aantal zinnen, maar juist ook op het niveau van groter tekstdeel of de gehele tekst.

- Domein D is niet toegewezen aan het CE, omdat het niet mogelijk is het eigen perspectief van de leerling te beoordelen. Gezien het hoofddoel van het schoolvak, is het volgens de commissie wel belangrijk om het eigen perspectief van een leerling een plaats te geven binnen het CE. Vraag 13 uit het examen Grieks 2024 (tijdvak 1) laat zien dat dat ook mogelijk is zonder dat de eigen mening van de leerling beoordeeld hoeft te worden. De commissie zag ook mooie voorbeelden van zo'n soort vraagstelling en van een antwoordmodel in het correctiemodel in het examen filosofie van 2024. De vakvernieuwingscommissie adviseert vraagtypen te ontwikkelen waarin de mening van een leerling gevraagd wordt over de tekst binnen het thema, maar waarin alleen de inhoudelijke onderbouwing daarvan wordt beoordeeld.
- De vakvernieuwingscommissie adviseert het aantal vragen in het CE te heroverwegen. Dat is vanwege de andere aard van een deel van de vragen ten opzichte van het huidige examen, en vanwege de tijd die leerlingen nodig hebben om een ongeziene tekst tijdens het examen te ontsluiten. De vakvernieuwingscommissie zag dat CvTE en Cito zich zorgen maken over een vermindering van het aantal items in het CE. De commissie constateert echter ook dat de schaallengte van Grieks en Latijn in de huidige situatie hoog is in vergelijking met bijvoorbeeld die van Nederlands en filosofie.
- Voor de vakvernieuwingscommissie is talige haalbaarheid van een examen over ongeziene tekst een belangrijk uitgangspunt, evenals de vergelijkbaarheid van verschillende examencohorten. De commissie adviseert de syllabuscommissie te onderzoeken aan welke criteria teksten moeten voldoen om ongezien in een examen getoetst te kunnen worden en welke hulpmiddelen waartoe kunnen worden ingezet.
- De commissie adviseert ook mogelijkheden te onderzoeken om in de vorm van het examen ingrepen te doen die kunnen bijdragen aan het tekstbegrip of een vlotter tekstoverzicht van een leerling. Denk bijvoorbeeld aan kolometrisch weergeven, aantekenen met glossen, verstrekken van contextuele gegevens en aanbieden van een grammatica-overzicht passend bij een specifieke tekst.

3. Proces

3.1 Inrichting van de actualisatie

Deze paragraaf gaat in op hoe SLO de actualisatie van de examenprogramma's gedurende anderhalf jaar heeft uitgevoerd en hoe daarin kwaliteitszorg is geïntegreerd. Deze aanpak is gebaseerd op de werkopdracht aan SLO van het ministerie van OCW. In deze paragraaf wordt de samenstelling beschreven van de vakvernieuwingscommissie, de advieskring, het monitorteam, de expertpoule en de redactie, alsmede de betrokkenheid van leerlingen.

3.1.1 Samenstelling vakvernieuwingscommissie

De vakvernieuwingscommissie Griekse en Latijnse taal en cultuur bestond uit vier personen die in nauwe samenwerking zijn gekomen tot het ontwerpen en schrijven van de conceptexamenprogramma's en het voorliggende document.

Leraren zijn essentiële deelnemers van de vakvernieuwingscommissie, omdat ze dagelijks werken met examenprogramma's in de onderwijspraktijk. Vakexperts zijn betrokken vanwege hun aantoonbare expertise op de inhoudsgebieden van de examenprogramma's en (praktijkgericht) onderzoek. De vier leden van de vakvernieuwingscommissie zijn allen leraar Griekse en Latijnse taal en cultuur in het vo en allen vakexperts.

Twee van de vier leden van de commissie waren de curriculumexperts. De curriculumexperts hebben curriculaire en vakinhoudelijke expertise ingebracht en waren verantwoordelijk voor het schrijven en de uiteindelijke kwaliteit van de conceptexamenprogramma's. Een van de leden van de commissie was de procesregisseur.

In bijlage 2 is een lijst te vinden van de commissieleden van de vakvernieuwingscommissie Griekse en Latijnse taal en cultuur.

3.1.2 Advieskring

Een belangrijke schakel in het actualisatieproces van de examenprogramma's is de advieskring. De advieskring geeft tussentijds feedback op tussenproducten van de vakvernieuwingscommissie. De advieskring bestaat uit een vaste vertegenwoordiging van organisaties en instellingen die een vakinhoudelijk en -didactisch belang hebben bij de actualisatie van de examenprogramma's. De advieskring draagt zorg voor:

- constructief inbrengen van expertise, passend bij de ontwikkelfase en/of het specifieke tussenproduct en passend binnen de kaders van de werkopdracht van het ministerie van OCW aan SLO;
- reflecteren op de tussenproducten aan de hand van adviesvragen van de vakvernieuwingscommissie;
- organiseren van constructieve feedback bij de achterban over de opgeleverde tussenproducten en concepten en deze schriftelijk en mondeling toelichten aan de vakvernieuwingscommissie.

Elke organisatie vaardigt een vertegenwoordiger af. Gedurende de vakvernieuwing verzamelt deze op vier momenten in het proces feedback uit de achterban van de vertegenwoordigende organisatie, en brengt deze in. De advieskring bundelt alle feedback en geeft zoveel mogelijk gemeenschappelijke feedback aan de vakvernieuwingscommissie. Waar relevant en passend, worden daar organisatiespecifieke punten aan toegevoegd.

De advieskring bestaat enerzijds uit vertegenwoordigers van vakinhoudelijke organisaties en instellingen en anderzijds uit experts van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en Stichting Cito. Die laatsten nemen deel vanuit hun specifieke en wettelijke taak in de keten van centrale examinering. Zij geven advies over de toetsbaarheid van de inhouden, de verdeling van inhouden over het centraal en schoolexamen wanneer er sprake is van een centraal examen, en over passende wijzen van examinering.

De vakvernieuwingscommissie heeft gedurende het actualisatieproces ook experts op persoonlijke titel geraadpleegd, al dan niet vooraf benoemd.

In bijlage 3 vind je een overzicht van de advieskring.

In bijlage 4 vind je een overzicht van de geraadpleegde experts.

3.1.3 Leerlingbetrokkenheid

De stem van de leerling is van belang om conceptexamenprogramma's te ontwikkelen. Zo wordt ook de zienswijze gehoord en meegenomen van leerlingen die deze inhouden als onderwijs krijgen aangeboden. De inbreng van leerlingen verhoogt de relevantie van curricula: welke inhouden vinden leerlingen zinvol voor hun deelname aan de samenleving en ter voorbereiding op vervolgonderwijs?

Bij de start van de actualisatie van examenprogramma's is in overleg met het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) besloten om leerlingbetrokkenheid niet via de advieskring vorm te geven, maar om daarvoor een apart traject te organiseren. Dat traject is qua vorm en inhoud afgestemd op de leerling. Dit om

de inbreng zo optimaal mogelijk te maken en om recht te doen aan de randvoorwaarden voor succesvolle leerlingenparticipatie.

De vakvernieuwingscommissie raadpleegde op twee momenten leerlingpanels. De belangrijkste inzichten die leerlingen de vakvernieuwingscommissie meegaven zijn hieronder opgesomd.

Concretiseren van hoofddoel en aansluiten bij belevingswereld en actualiteit

De geraadpleegde (oud-)leerlingen willen dat in het onderwijs GTC en LTC de link naar het heden en het nut voor het heden zichtbaarder worden. Dat vergroot volgens hen de relevantie van deze vakken. Daarnaast signaleren zij een onevenwichtige verhouding tussen verschillende vakonderdelen, waarbij ze opmerken dat veel aandacht uitgaat naar taal en taalverwerving, ook in de bovenbouw.

De commissie ziet hierin een bevestiging voor het werken met een thema. Het aanbieden van teksten en andere cultuuruitingen rondom een thema biedt de gelegenheid de inhoud van de tekst aan te laten sluiten bij de belangstelling en leefwereld van de leerlingen. Daarnaast is domein D opgenomen in de examenprogramma's om te waarborgen dat de leerling expliciet het verband legt tussen de tekst en de eigen culturele omgeving.

Integratie van taal en cultuur

De toegevoegde waarde van de vakken zit voor de leerlingen in "het verband tussen de taal en de culturele, filosofische en historische aspecten van Grieks en Latijn". Dit maakt het voor hen interessant, spannend en ook relevant voor nu. Een meerderheid hecht belang aan een betere balans tussen taal en andere vakonderdelen.

Ook de commissie ziet in het kerncurriculum taal en cultuur niet als doelen op zich, maar beschouwt beide als noodzakelijk voor het verdiepen van het tekstbegrip. De nieuw geformuleerde domeinen maken de samenhang tussen de verschillende vakonderdelen expliciet.

Beperken van overladenheid

De hoeveelheid teksten die een leerling moet bestuderen in de bovenbouw is te groot, zo vinden vrijwel alle geraadpleegde leerlingen. Het pensum moet bestaan uit minder pagina's en vaste auteurs. "Als een bepaalde auteur meerdere jaren op rij terugkomt, kun je je op basis van eerdere examens gericht voorbereiden."

Dit laatste punt is een specifiek argument vanuit leerlingperspectief, dat de commissie niet eerder had gehoord. De commissie heeft dit argument meegewogen naast de argumenten van leraren en andere betrokkenen. Uiteindelijk is besloten tot een significante reductie van het pensum, maar is het voorstel van vaste examenauteurs losgelaten.

3.1.4 Kwaliteitsmonitoring

Een belangrijk instrument van kwaliteitszorg is monitoring en evaluatie op proces en (tussen)producten.

Monitoring en evaluatie hebben aandacht voor de processen binnen de vakvernieuwingscommissie en voor de omgang met, en het benutten van, de inbreng van de advieskringen. Het gaat daarbij om het uitzetten van vragenlijsten bij de hele vakvernieuwingscommissie, drie keer per ontwikkeljaar. Daarin geven leden van de commissie aan of en hoe de doelstellingen van ontwikkelsessies worden bereikt. Ook geven ze aan in hoeverre ze daarin voldoende worden gefaciliteerd en wat ze nog nodig hebben. Deze informatie is sturingsinformatie voor curriculumexperts en het programmateam.

Daarnaast worden de verschillende tussenproducten gemonitord op basis van de kwaliteitscriteria uit de werkopdracht. Daarbij is er ook aandacht voor de consistentie tussen de conceptexamenprogramma's van de verschillende vakken en tussen de conceptkerndoelen en conceptexamenprogramma's. Monitoring en evaluatie leveren zo informatie op over de inhoudelijke voortgang van het traject aan de vakvernieuwingscommissies en het programmateam van SLO. Met de opbrengst van monitoring en evaluatie kan de vakvernieuwingscommissie waar nodig worden aan- en bijgestuurd op basis van de vastgestelde kwaliteitscriteria en werkwijzen. Deze input en feedback worden door monitoring en evaluatie beschikbaar gesteld aan de commissie in de vorm van monitorrapportages. Deze rapportages worden in een gesprek met de curriculumexperts toegelicht. De curriculumexperts lichten de inzichten toe in de vakvernieuwingscommissie, zodat deze worden gebruikt bij het doorontwikkelen van de conceptexamenprogramma's.

De belangrijkste inzichten die monitoring en evaluatie de vakvernieuwingscommissie meegaven zijn:

- De karakteristiek focust op de visie op het schoolvak.
- De uitgangspunten van de karakteristiek moeten duidelijk zichtbaar zijn in de eindtermen en andersom.
- Er moet waar mogelijk samenhang gezocht worden met de inhouden van Nederlands, Fries en moderne vreemde talen.

- Aandacht voor preciezer formuleren van karakteristiek en eindtermen, met name de gekozen handelingswerkwoorden.
- Onderbouwing thematische aanpak in kerncurriculum goed toelichten.

3.1.5 Expertpoule

Het team van monitoring en evaluatie werkt nauw samen met de expertpoule. SLO heeft een expertpoule ingericht, bestaande uit experts op het gebied van de vakoverstijgende aspecten die in de werkopdracht beschreven zijn: rationale/doeldomeinen, differentiatie, vmbo, LOB, vaardigheden, diversiteit, kansengelijkheid, burgerschap en digitale geletterdheid.

De expertpoule heeft twee functies:

- monitorfunctie: de expertpoule werkt samen met het monitorteam bij het uitvoeren van inhoudelijke analyses en bekijkt of deze vakoverstijgende aspecten goed gewaarborgd zijn in de (tussen)producten;
- adviesfunctie: leden van de expertpoule dragen bij aan interne sessies over kennisdeling. De kijkwijzer van de expertpoule op de verschillende onderwerpen staat centraal. Uitkomsten van analyses worden gedeeld en besproken, gericht op het doen van aanpassingen. Daarnaast is de expertpoule beschikbaar om de vakvernieuwingscommissie bij te staan met advies of om actief te helpen bij het opnemen van vakoverstijgende aspecten.

3.1.6 Redactie

Tijdens het ontwikkelproces is er twee keer een tussentijdse redactie uitgevoerd vanuit curriculair-inhoudelijk en curriculair-technisch perspectief. De eerste redactie vond plaats na anderhalf jaar op de conceptkarakteristiek. De tweede, op de concepteindtermen, vond plaats richting oplevering van de conceptexamenprogramma's. Het redactieteam bestond uit curriculumexperts van SLO die de redactie integraal uitvoerden voor alle conceptexamenprogramma's, voor alle vakken. De feedback is teruggekoppeld via feedbackrapportages en in gesprek met de curriculumexperts per vakvernieuwingscommissie. De redactie heeft als doel de eenduidigheid, architectuur, leesbaarheid en consistentie binnen en tussen examenprogramma's te waarborgen, teneinde aan de kwaliteitseisen uit de werkopdracht te voldoen. De status van de feedback kende om die reden een 'pas toe of leg uit'-karakter.

3.2 Vakspecifiek verloop van de actualisatie

De vakvernieuwingscommissie ontwikkelde gedurende anderhalf jaar twee conceptexamenprogramma's. De commissie begon met het bespreken van de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen en het formuleren van een visie op het vak in de bovenbouw vo. In het daaropvolgende ontwikkeljaar werkte de commissie aan de concepteindtermen geordend in een logisch raamwerk van (sub)domeinen. De advieskring (compartiment inhoudelijk, compartiment toetsing met CvTE en Stichting Cito en compartiment uitgevers via MEVW) gaf gedurende het traject feedback. De commissie hecht eraan eerst te benoemen dat de samenwerking met de advieskring over het algemeen heel goed verlopen is. Ze heeft heel veel gehad aan de zorgvuldige feedback van zowel de advieskringleden als de vakexperts die op persoonlijke titel zijn geraadpleegd. De belangrijkste thema's waar de commissie de grootste vraagstukken en inhoudelijke kwesties ervaarde, zijn de thema's die hieronder kort worden uitgelicht.

Formulering van het hoofddoel

Er is grote consensus onder leraren klassieke talen over het hoofddoel van Griekse en Latijnse taal en cultuur. De formulering van dat hoofddoel is in de loop van de tijd wel veranderd. Vlak na de Mammoetwet werd het hoofddoel geformuleerd als "confrontatie van het eigene en het vreemde" en in De Blauwe Broer werd het "reflectie op het eigene en het vreemde". De inhoud ervan bleef hetzelfde:

"De leerling zal wat hij heeft begrepen en ervaren in de eigen denk- en ervaringswereld willen plaatsen, zich willen afvragen hoe hij erop reageert. Deze reactie van de leerling verdient de volle aandacht van de leraar: communicatie met het verleden heeft immers met name zin voor zover die voor de eigen situatie relevant is." (Sicking 1971, p. 49)

Dat leraren dit doel onderschrijven is in recenter tijd bevestigd in een enquête uit 2009 in opdracht van de toenmalige Verkenningscommissie GLTC (*Resultaten online enquête rapport Verkenningscommissie*, 2009). Ook is het bevestigd in de raadplegingen door het volgteam Klassieke Talen in voorbereiding op de publicatie van *Selfie met Sappho* (2019).

De formulering van het hoofddoel riep echter ook vragen op. Bijvoorbeeld wat er precies bedoeld wordt met 'het eigene' en 'het vreemde', of wanneer iets vreemd of eigen is. Het leek de vakvernieuwingscommissie ook belangrijk om tot een nieuwe formulering te komen die beter te begrijpen zou zijn voor iedereen, ingevoerd in deze schoolvakken of niet. Dit ook met het oog op het

begrip van schoolleidingen en ouders over de inhoud van GTC en LTC en met het oog op samenwerking met andere schoolvakken.

De commissie stelde in de opeenvolgende rondes van de vakvernieuwing een aantal nieuwe formuleringen van het hoofddoel voor. Na de weging van allerlei adviezen, kwam de commissie uit op "intercultureel bewustzijn door het lezen van Griekse/Latijnse teksten". Op basis van de opmerking uit de advieskring in de laatste feedbackronde, dat 'lezen' de praktijk van het klassieke talenonderwijs niet dekt, is er uiteindelijk gekozen voor 'bestuderen'. In de conceptexamenprogramma's is het hoofddoel daarom uiteindelijk geformuleerd als "intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Griekse/Latijnse teksten".

Grotere tekstdelen en tekst als geheel

De commissie vond het belangrijk een domeinindeling aan het veld voor te leggen waarin de verschillende vakinhouden op voor het veld herkenbare wijze waren opgenomen. In het begin van deze vakvernieuwing stelde de commissie een indeling voor waar in domein A onderscheid werd gemaakt tussen woord- en zinsniveau (subdomein A1) en tekstgedeelte- en tekstniveau (subdomein A2). Dit om te waarborgen dat leerlingen op alle tekstniveaus leren een tekst te interpreteren. Dit was in reactie op de huidige praktijk, zoals ook beschreven in *Het geheim van de blauwe broer*:

"In de huidige situatie blijkt in de bovenbouw het tekstbegrip vaak beperkt te blijven tot het microniveau van de tekst, dat wil zeggen tot het analyseren en vertalen van de tekst op het niveau van woordgroep, zin, of maximaal een beperkt aantal zinnen." (Kroon & Sluiter, 2010, p. 29)

Omdat dit onderscheid niet goed te herkennen bleek of zelfs problematisch werd gevonden door de advieskring en door de toetsadviseurs van CvTE en Stichting Cito, koos de commissie er uiteindelijk voor onderscheid te blijven maken tussen A1 en A2, maar deze op een andere manier in te vullen. De hernieuwde domeinen A1 en A2 kunnen op alle tekstniveaus (woord, zin, alinea, tekstdelen en tekst) toegepast worden, waarbij A1 gericht is op expliciete tekstinhoud en -vorm en A2 op de interpretatie of impliciete tekstinhoud en het duiden van vormkeuzes.

Taal, vertalen en proefvertalen

In gesprekken van de commissie met de advieskring, vakexperts en leerlingen, kwam regelmatig de positie van taal en vertalen als vakdoel en proefvertalen als toetsvorm naar voren en ook de zorg dat deze onderdelen in de conceptexamenprogramma's een minder grote rol zouden krijgen. Daartegenover stonden stemmen die juist enthousiast waren over een minder

prominente plaats voor proefvertalen en daardoor de mogelijkheden tot grotere focus op tekstinhoud.

Het was voor de commissie een ingewikkeld proces om hier de verschillende perspectieven en stemmen, naast de doelen van de vakvernieuwing, recht te doen. Vanaf het begin was de commissie van mening dat vertalen geen doel op zich is, maar een mogelijke vorm om teksten te ontsluiten. Het doel van bestuderen van Griekse en Latijnse tekst is volgens de commissie, en ook de advieskring, tekstbegrip waarbij taal en cultuur geïntegreerd zijn, niet taal- en cultuurbegrip an sich. Over de manier waarop deze doelen het best bereikt kunnen worden, liepen en lopen de meningen uiteen.

In de advieskring werd de zorg benoemd dat GTC en LTC cultuurvakken zouden worden. Deze zorg deelde de commissie niet. Binnen een examenprogramma dat gericht is op het bestuderen van Latijnse of Griekse teksten behoort taal, evenals overigens cultuur, automatisch tot de kern. Binnen de conceptexamenprogramma's heeft vertalen daarmee een (grote) plaats. Een gebruikelijke manier om Griekse of Latijnse tekst te ontsluiten is immers het maken van werkvertalingen.

Langzamerhand werd duidelijk dat de discussie feitelijk ging over de toetsvorm 'proefvertalen' en de vraag of deze toetsvorm onderdeel zou blijven (eventueel in aangepaste vorm) van het CE. Het was begrijpelijk dat de advieskring hier duidelijkheid over wilde, maar de vakvernieuwingscommissie ging niet over de vormgeving van de toetsing. De vakvernieuwingscommissie heeft echter wel een duidelijke opvatting over de proefvertaling. Ze deelt deze opvatting over de proefvertaling en de plaats daarvan binnen het CE met die van de Verkenningcommissie. Die schrijft in *Het geheim van de blauwe broer*:

"De Verkenningcommissie hecht er dan ook aan om duidelijk te maken dat over de onderliggende waarden geen onenigheid bestaat. De proefvertaling wordt in het debat ten eerste gezien als symbool voor de centrale rol van de talen Grieks en Latijn en het belang van de originele teksten in het onderwijs. Ten tweede staat zij symbool voor het vermogen van de leerling om 'zelfstandig' Griekse en Latijnse teksten te kunnen verwerken. En ten slotte staat zij symbool voor de klassieke Bildung tout court. Over waarde en wenselijkheid van al deze drie aspecten bestaat er geen verschil van inzicht tussen de Verkenningcommissie en het veld of het grotere publiek: ook de Verkenningcommissie ziet een centrale rol voor de talen Grieks en Latijn en hecht aan de studie van originele teksten; ook de Verkenningcommissie wil dat de leerlingen in staat zijn om zelfstandig om te gaan met Griekse en Latijnse teksten, onder gebruikmaking van dezelfde hulpmiddelen die ook

een professionele classicus gebruikt. Ten slotte hecht de Verkenningcommissie aan Bildung als doel van het onderwijs in de Klassieke Talen. De Verkenningcommissie houdt evenwel staande dat met het invoeren van alternatieve toetsvormen over hetzelfde materiaal aan deze waarden meer recht zal worden gedaan dan thans het geval is. Een toets over een niet eerder klassikaal bestudeerd tekstgedeelte dient deel te blijven uitmaken van het eindexamen. Maar uit een proefvertaling kan vaak niet worden afgelezen wat de examinerator wil weten. En de leerlingen zijn op eindexamenniveau geen volleurde classici. Wel moeten zij in staat worden geacht om op eindexamenniveau blijk te geven van hun inzicht in en kennis van taal, tekst, betekenis en wijdere samenhang van originele teksten die aan hen worden voorgelegd, ook als die niet van tevoren klassikaal zijn bestudeerd. Daarnaast en ermee verweven zijn er ook vragen nodig naar cultuur, receptie en actualisatie, waarmee de leerlingen eveneens kunnen laten zien wat ze kunnen: voor die vragen is op dit moment stelselmatig te weinig aandacht in onderwijspraktijk en toetsing.” (Kroon & Sluiter, 2010, p. 29)

Om de discussie scherp te voeren, koos de vakvernieuwingscommissie in het tweede tussenproduct voor een CE-programma dat volledig gericht was op het bestuderen van reeds in de klas gelezen teksten. Hierdoor was het immers niet meer mogelijk een proefvertaling als onderdeel van het examen op te nemen. Een andere reden was dat de aan het CE toegewezen domeinen A2, C en D lastiger te toetsen zijn aan de hand van ongeziene teksten dan aan de hand van gelezen teksten uit het pensum. De storm die door dit voorstel opwaarde was niet onverwacht en zeer verhelderend. Uit de advieskring klonk de roep om ongeziene teksten zeker onderdeel uit te laten maken van de examenprogramma's.

Gezien de overladdenheid van de huidige examenprogramma's voor docenten en leerlingen en het enthousiasme van de docenten over de domeinen zoals voorgesteld in het tweede tussenproduct, moest de commissie een duidelijke keuze maken om het examenprogramma met nieuwe inhouden haalbaar te laten zijn voor docenten en leerlingen. Daarom is in het derde tussenproduct gekozen voor een CE-programma dat zich richt op het begrip van *ongelezen* teksten.

Hiermee is de zorg ondervangen dat GTC en LTC vakken worden waarin taal geen rol van betekenis meer heeft. Leerlingen kunnen bovendien op het examen laten zien dat ze in staat zijn een Griekse of Latijnse tekst te duiden binnen andere domeinen dan domein A. Daarnaast is een groot deel van de ontwerpruimte toegewezen aan het komen tot begrip van ongeziene teksten.

Het lijkt logisch om dat in het CE weerspiegeld te zien. Deze voordelen van toetsing van een ongeziene tekst op het CE wogen voor de commissie uiteindelijk zwaarder dan de voordelen van toetsing van een gelezen tekst of een combinatie van gelezen en ongelezen tekst.

Examinauteurs en examencanon

In de conceptexamenprogramma's zijn uiteindelijk geen auteurs of teksten voor het CE vastgesteld. Dit ligt nu bij het CvTE, die de syllabus vaststelt.

Aanvankelijk was de commissie voornemens om vaste teksten en auteurs aan het CE toe te wijzen: Homerus' *Ilias* en *Odyssee* bij GTC en Ovidius'

Metamorfosen en Vergilius' *Aeneis* bij LTC.

Deze keuze voor epos was gebaseerd op een aantal argumenten:

- aansprekende en wereldberoemde teksten;
- talig haalbaar, zeker ook met het oog op het toetsen van ongeziene teksten;
- narratief van aard, dus ook conceptueel goed haalbaar;
- voldoende geschikte thema's die aansluiten op de actualiteit, trends en belevingswereld van leerlingen;
- in ruime mate gerecipieerd in later tijden;
- nu al onderdeel van de CE-canon.

Daarnaast was het idee dat overladenheid voor leraren verminderd zou worden door het aantal teksten te beperken dat op het CE bevraagd kan worden.

Een voordeel was ook dat een vaste auteur een relatief gelijke moeilijkheidsgraad zou opleveren voor verschillende examencohorten, en ook voor de vakken GTC en LTC.

Uiteindelijk bleek uit de feedback van de advieskring dat deze keuze voor vaste examenwerken als negatief werd ervaren. Het zou een verschraling voor het vak zijn en leraren plezier ontnemen dat zij halen uit de huidige afwisseling in auteurs en teksten. Bovendien kunnen ook andere auteurs en teksten heel goed thematisch worden bestudeerd en komen bepaalde thema's in epos überhaupt niet aan bod. Een ander bezwaar luidde dat een beperking tot vaste werken ongunstig is voor de uitstraling van het vak. Juist nu bij GLTC op de universiteit steeds meer auteurs en teksten aan de randen van de canon en daarbuiten worden bestudeerd, zouden de schoolvakken een beweging maken naar de meest canonieke teksten. Daarnaast was de duurzaamheid van de examenprogramma's een belangrijk argument. Het was onzeker of over een periode van tien jaar voldoende examens met ongeziene teksten gemaakt konden worden over deze relatief beperkte hoeveelheid teksten. Een praktisch bezwaar werd met name vanuit scholengemeenschappen met gecombineerde

klassen 5 en 6 naar voren gebracht. Het zou met vaste teksten en auteurs niet meer mogelijk zijn om binnen het SE-programma van klas 5 dezelfde teksten te behandelen als in klas 6. Al deze feedback deed de commissie besluiten de vaste auteurs en teksten voor het CE te laten vervallen.

4. Conclusies, adviezen en vervolg

4.1 Maatschappelijke en curriculaire uitdagingen

In het eerste hoofdstuk van dit toelichtingsdocument zijn de maatschappelijke en curriculaire uitdagingen genoemd die in de startnotitie (De Ferrante & Van Oeveren, 2022) beschreven staan. Deze vormden het uitgangspunt voor de bijstelling van de examenprogramma's. De vakvernieuwingscommissie heeft twee conceptexamenprogramma's ontworpen die oplossingen bieden voor de uitdagingen die in de startnotitie worden benoemd, zoals in hoofdstuk 2 en 3 nader toegelicht.

Naast de probleemanalyse van de startnotitie hield de commissie ook rekening met de kritische feedback van de advieskring GTC en LTC en met een aantal belangrijke theoretische bronnen, zowel algemeen (Ministerie van OCW, 2011) als vakinhoudelijk (o.a. Adema et al., 2019; Kroon & Sluiter, 2010).

4.2 Vergelijking huidige en conceptexamenprogramma's

Hieronder worden de verschillen en overeenkomsten benoemd tussen de huidige examenprogramma's die gelden sinds 2014 en de nieuwe conceptexamenprogramma's.

Domeinen

De huidige examenprogramma's kennen vijf domeinen:

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

Binnen het huidige SE moeten domein A tot en met E aan de orde komen. Het CE richt zich op domein A, B en C. Binnen de eindtermen toegewezen aan het CE is er steeds sprake van 'teksten'. Binnen de eindtermen toegewezen aan het schoolexamen is er steeds sprake van 'cultuuruiting'. Deze formulering geeft een leraar de ruimte om ook andere dan tekstuele cultuuruitingen in zijn schoolexamenprogramma aan te bieden. Aangezien het schoolexamenprogramma echter ook gericht is op de (sub)domeinen van het centraal eindexamen, is er binnen het schoolexamenprogramma feitelijk sprake van onderscheid tussen 'tekst' en 'antieke cultuuruiting'. Dat wil zeggen dat er binnen examenprogramma's die juist expliciet gericht zouden moeten zijn op de

integratie van taal en cultuur, er eerder sprake is van een *combinatie* van taal en cultuur.

De conceptexamenprogramma's kennen in het kerncurriculum vier domeinen:

- Domein A: Tekstontsluiting
- Domein B: Tekst in context
- Domein C: Tekst vanuit later perspectief
- Domein D: Tekst en leerling

De namen van de domeinen laten al zien dat in het kerncurriculum in de vier domeinen steeds Griekse of Latijnse teksten centraal staan. Aangezien het niet mogelijk is om Latijnse en Griekse teksten te bestuderen zonder voldoende talige en culturele kennis en vaardigheid, is in de conceptexamenprogramma's integratie van taal en cultuur gegarandeerd.

Thematisch werken

De integratie van taal en cultuur is in de conceptexamenprogramma's ook bewerkstelligd door thematische focus in domein B, C en D. In de huidige examenprogramma's is er geen verplichte samenhang tussen de verschillende domeinen. In de huidige examenprogramma's wordt er wel al gewerkt met een thema, maar deze thema's zijn vaak meer onderwerpen en niet gericht op thematische contextualisatie, receptie en actualisatie.

Expliciet hoofddoel

Ten opzichte van de huidige examenprogramma's is het hoofddoel van de vakken explicieter terug te zien, juist ook in de samenhang tussen de verschillende domeinen.

Keuzedomeinen

Het bestuderen van eventuele andere cultuuruitingen dan tekst uit en na de oudheid, kreeg in de conceptexamenprogramma's een plaats in de keuzedomeinen. Het opnemen van keuzedomeinen geeft het bevoegd gezag de mogelijkheid tot keuze, niet alleen voor de leraar, maar ook voor de leerling.

Meer en specifiekere eindtermen

In de conceptexamenprogramma's is er sprake van een grotere set eindtermen. Per eindterm schrijven deze, specifiekere dan in de huidige programma's, voor wat een leerling moet kunnen laten zien aan de hand van een Latijnse of Griekse tekst. Deze set eindtermen zou leraren en toetsenmakers dan ook meer houvast moeten geven bij het vormgeven van het onderwijs en/of het maken van toetsen.

Minder OCT-pagina's

De conceptexamenprogramma's schrijven zowel binnen het SE als het CE vijf pagina's OCT minder voor. Het aantal pagina's tekst in vertaling bleef gelijk.

Inhoud CE

In de huidige examenprogramma's kent het CE twee onderdelen, namelijk een tekstverklaring over gelezen teksten en een proefvertaling van een ongelezen tekst. In de conceptexamenprogramma's worden de domeinen A tot en met C getoetst op basis van ongelezen teksten.

4.3 Fase van beproeven

De oplevering van de conceptexamenprogramma's geeft het startsein voor de vervolgfases om te komen tot definitieve examenprogramma's.

Geactualiseerde examenprogramma's zijn een belangrijke voorwaarde, maar geen garantie op goed onderwijs en passende examinering. De werkelijke kwaliteit van het onderwijs ontstaat immers in de school en in de klas. We onderscheiden daarom verschillende fasen in het proces om te komen tot nieuwe examenprogramma's die uitgangspunt zijn voor onderwijs en examinering in de bovenbouw vo. Na de ontwikkeling van de conceptexamenprogramma's, die in 2024 worden afgerond, starten – deels gelijktijdig – de volgende fasen:

- ontwikkelen van conceptsyllabi onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE);
- beproeven van de conceptexamenprogramma's onder regie van SLO;
- opleveren van handreikingen.

Naar een nieuw examenprogramma en examen in 4 fasen

AANLEIDING: POLITIEK / MAATSCHAPPELIJK / INHOUDELIJK



4.3.1 Ontwikkelen van conceptsyllabi

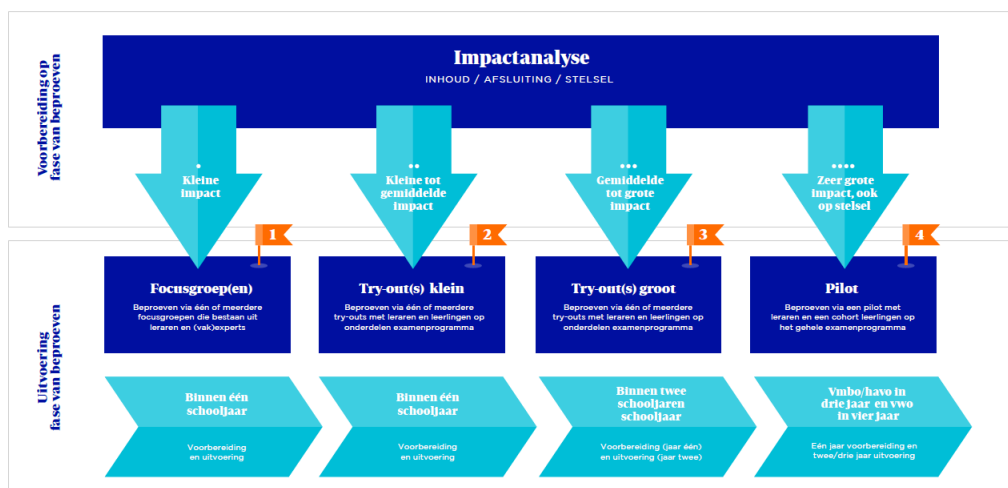
In schooljaar 2024-2025 start de ontwikkeling van conceptsyllabi voor de geactualiseerde vakken met een centraal examen. Het doel van de syllabi is het ondersteunen van leraren en examenmakers bij respectievelijk het voorbereiden van examenkandidaten op de centrale examens, en het construeren van de centrale examens.

De ontwikkeling van conceptsyllabi gebeurt onder regie van het CvTE. Hiervoor worden syllabuscommissies met leraren en vakdeskundigen samengesteld. Zij gaan de eindtermen uitwerken die aan het centraal examen zijn toegewezen. Gedurende de ontwikkeling van de conceptsyllabi haalt CvTE feedback op bij leraren. De conceptsyllabi worden zomer 2025 opgeleverd en gepubliceerd.

4.3.2 Beproeven van de conceptexamenprogramma's

Parallel aan het syllabitraject, bereidt SLO vanaf september 2024 de fase van beproeven voor. Dat betekent op de eerste plaats dat we voor de verschillende conceptexamenprogramma's van elk vak een impactanalyse maken. We brengen in kaart hoeveel er ten opzichte van de huidige examenprogramma's verandert op inhoud, wijze van afsluiting en stelsel. Op basis van de uitkomsten van deze analyse bepalen we hoe omvangrijk er beproefd moet worden en welk tijdspad dat vraagt.

Vormen van beproeven



We zoeken steeds naar een optimale balans tussen tijd en kwaliteit. Dit betekent dat (de voorbereiding van) de fase van beproeven zo kort mogelijk duurt, maar lang genoeg om de examenprogramma's verantwoord te implementeren. Want hoe groter de aanpassingen ten opzichte van de huidige examenprogramma's, hoe meer implicaties voor het onderwijs en de examinering, hoe meer dat vraagt van beproeven en implementeren. We onderscheiden vier vormen met elk een eigen tijdpad.

Als uit de impactanalyse blijkt dat vorm 1 (focusgroepen) of vorm 2 of 3 (een try-out) passend is, worden onderdelen van het conceptexamenprogramma door leraren en leerlingen beproefd in één schooljaar, beoogd in 2025-2026.

Als uit de impactanalyse blijkt dat de veranderingen op inhoud, wijze van afsluiting en stelsel groot zijn, dan wordt gekozen voor vorm 4 (een pilot).

Het volledige conceptexamenprogramma, inclusief conceptsyllabus, voor vakken met een centraal examen wordt beproefd. Voor vmbo en havo vraagt dit twee jaar, voor vwo drie jaar. In het voorbereidingsjaar (2024-2025) worden materialen ontwikkeld voor de fase van beproeven, en worden scholen geworven die mee willen werken aan het beproeven. In schooljaar 2025-2026 start het daadwerkelijk beproeven van de conceptexamenprogramma's en -syllabi in de onderwijspraktijk.

4.3.3 Opleveren van handreikingen

Tijdens de fase van beproeven gaan we op scholen in gesprek met in elk geval leraren en schoolleiders. Met hen bespreken we de vraag welke informatie, gespreksleidraden en voorbeelden nodig zijn om de bedoeling en inhoud van de conceptexamenprogramma's in onderwijs en toetsing vorm te geven. Deze gesprekken leiden tot handreikingen. Deze handreikingen zijn ter inspiratie en niet voorschrijvend, maar helpen scholen om te komen van een examenprogramma naar een onderwijs- en toetsprogramma.

4.3.4 Adviezen ten aanzien van de fase van beproeven

In de fase van beproeven is het van belang om leraren en andere belanghebbenden mee te blijven nemen in de vernieuwing. Het advies van de commissie is om de verschillende nieuwe onderdelen van de examenprogramma's te beproeven op scholen door ze te evalueren op bruikbaarheid en effectiviteit. De resultaten kunnen vervolgens worden gebruikt bij het ontwikkelen van handreikingen.

De commissie geeft de volgende aanbevelingen (zie ook paragraaf 2.4.3 waar de adviezen nader worden uitgewerkt):

- Werk binnen het SE-programma, gericht op domein A t/m D, een aantal thema's in concept uit voor LTC en GTC, inclusief een ruwe pensumselectie.
- Werk binnen het CE-pensum voor 2026 het kerncurriculum uit voor LTC en GTC, idealiter met een vakexpert die ook betrokken is geweest bij de ontwikkeling van de conceptexamenprogramma's.
- Werk verschillende manieren en materialen uit om onderwijs gericht op het interpreteren en evalueren van Latijnse en Griekse geziene en ongeziene teksten in het onderwijs vorm te geven en te toetsen binnen het SE (domein A t/m D).

We denken aan:

- vormgeving en didactiek van aanbieden van teksten;
- voorbeelden van vragen en opdrachten;
- voorbeelden van werkvormen;
- voorbeelden van toetsvormen en toetsvragen voor het SE-programma.
- Werk een aantal voorbeelden uit voor inhoud, didactiek en toetsing binnen de keuzedomeinen.
- Overleg met de Vereniging Classici Nederland over het opstellen van leerlijnen gericht op een doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw naar bovenbouw. De conceptkerndoelen en de leerlijnen die SLO zal ontwikkelen voor onderbouw vo, zijn daarbij een belangrijke inspiratiebron. Het zou daarbij helpen als er ook nagedacht wordt over een 'culturele minimumlijst' voor de onderbouw, op basis waarvan in de bovenbouw thematische verdieping vorm kan krijgen.
- Ga vroegtijdig, dus al gedurende de fase van beproeven, in gesprek met uitgevers om te horen wat er opgenomen kan worden in de leermiddelen voor onder- en bovenbouw en op welke termijn.

In de implementatiefase die volgt op de fase van beproeven moet er aandacht zijn voor (na)scholing en het ontwikkelen, gebruiken en evalueren van nieuw materiaal.

5. Toelichting op bijgestelde conceptexamenprogramma's (versie 2 – september 2025)

In oktober 2024 leverde SLO, in opdracht van het ministerie van OCW, de eerste versie op van de conceptexamenprogramma's Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur voor het vwo (versie 1, september 2024).¹

In 2024-2025 ontwikkelde een commissie onder leiding van het College voor Toetsen en Examens (CVTE) conceptsyllabi voor Griekse en Latijnse taal en cultuur. De conceptsyllabi bevatten specificaties van de inhoud die aan het CE zijn toegewezen.

De syllabuscommissie van Griekse en Latijnse taal en cultuur doorloopt een tweejarig traject. Dat is omdat niet alleen de eindtermen worden gespecificeerd in een algemene syllabus, maar ook omdat wordt verkend hoe een jaarlijks wisselend thema in een syllabus kan worden opgenomen. De syllabuscommissie ontwikkelde in het eerste jaar twee voorbeeldsyllabi: een rond een CE-thema Grieks en een rond een CE-thema Latijn. Bij beide syllabi ontwikkelde Stichting Cito in opdracht van SLO voor de fase van beproeven toetsitems, aansluitend bij de meest vernieuwende aspecten van de domeinen A, B en C.

De ontwikkeling van de voorbeeldsyllabi en de gesprekken over de voorgelegde toetsitems, leidden tot aanscherping van de in de eindtermen gehanteerde begrippen en van de uitwerking van de eindtermen ('Het gaat hierbij om...'). Ook is de begrippenlijst bijgesteld en aangevuld.

De conceptexamenprogramma's – versie 2 en bijbehorende conceptsyllabi worden in het schooljaar 2025-2026 op scholen beproefd. Daarbij worden onder andere de toetsitems van Stichting Cito ingezet. Op basis van de feedback die hieruit volgt, worden de conceptexamenprogramma's en -syllabi nogmaals bijgesteld en worden de definitieve versies aan het ministerie van OCW opgeleverd (definitieve conceptversie).

¹ De eerste versie van de conceptexamenprogramma's, die zijn gepubliceerd in oktober 2024, zijn alleen nog per mail opvraagbaar via beproevenexamenprogramma@slo.nl.

5.1 Waarom aanpassen?

Tijdens de ontwikkeling van de conceptsyllabi onderzocht SLO met de syllabuscommissie in hoeverre de conceptexamenprogramma's – versie 1 bruikbaar zijn voor het ontwikkelen van conceptsyllabi met specificaties voor CE-inhouden.

De syllabuscommissie adviseerde SLO over verbetering van de eindtermen voor het CE in de conceptexamenprogramma's. De curriculumexperts en het programmateam van SLO hebben deze adviezen besproken, gewaardeerd en gewogen. Dat deden ze in afstemming met de voorzitters van de syllabuscommissie, de clustermanagers en het programmateam van CvTE. Het criterium om een advies voor aanpassing in een eindterm over te nemen, was: 'De eindterm is onvoldoende begrijpelijk en/of bruikbaar voor de syllabuscommissie'. Dit kon zowel de inhoud en formulering van de eindtermen betreffen, als de ordening van de eindtermen in (sub)domeinen en de toewijzing aan SE-CE. Adviezen die gingen over de relevantie van inhouden voor het vak zijn niet meegenomen, omdat dit niet tot de taakstelling van de syllabuscommissie behoort.

Afstemming tussen vakken

Daarnaast zijn de conceptexamenprogramma's van Nederlands, Fries en de moderne vreemde talen na oplevering vergeleken met die van klassieke talen op consistentie in inhoud en terminologie. Dit leidde tot een aantal aanpassingen in de begrippenlijst.

5.2 Inhoudelijke toelichting op aanpassing

In deze paragraaf lichten we toe wat we hebben aangepast aan de conceptexamenprogramma's. De aanpassingen zijn gedaan op basis van:

- de werkopdracht van het ministerie van OCW aan SLO ter bijstelling van de examenprogramma's avo-vakken vmbo, havo en vwo (2021);
- afstemming met de conceptexamenprogramma's Nederlands, Fries en moderne vreemde talen;
- adviezen van de syllabuscommissie.

5.2.1 Aanpassingen conceptexamenprogramma's – algemeen

In deze paragraaf worden de wijzigingen toegelicht die gelden voor de conceptexamenprogramma's Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur.

Wijzigingen in de karakteristiek

In de karakteristiek zijn geen wijzigingen aangebracht.

Wijzigingen in raamwerk en SE-CE-verdeling

In de toewijzing van domeinen zijn geen wijzigingen aangebracht.

Wel is er een bijstelling in de alinea 'Opmerkingen bij vakinhoudelijke keuzes voor SE'. Voor het SE mag – net als in het huidige examenprogramma – geen tekst worden gelezen van dezelfde auteur en binnen hetzelfde thema als voor het CE is voorgeschreven. Teksten van dezelfde auteur zijn wel toegestaan als die tot een ander genre behoren. In het conceptexamenprogramma - versie 2 is aangescherpt dat auteurs die voor het CE in vertaling zijn voorgeschreven, geen beperkingen opleveren voor het SE. Deze auteurs kunnen dus ook in het SE worden opgenomen in het Grieks/Latijn of in vertaling, mits ze behoren tot een ander thema.

Overzicht van wijzigingen in de eindtermen

Er zijn wijzigingen doorgevoerd in de domeinen A, B en C. De eindtermen 14 tot en met 33 (Domein D en de keuzedomeinen) zijn ongewijzigd.

De doelzinnen van eindterm 1 tot en met 13 zijn vrijwel ongewijzigd. In een enkel geval is voor een begrip een alternatief gekozen, om de doelzin te verhelderen of beter te laten aansluiten bij begrippen in andere examenprogramma's. De inhoud is echter ongewijzigd.

De formulering van de uitwerking ('Het gaat hierbij om...') is in een aantal gevallen bijgesteld. Ook hier gaat het grotendeels om verhelderen wat wordt bedoeld, of om parallelie in de opbouw van de uitwerking per eindterm beter zichtbaar te maken. De essentie is ongewijzigd.

Wijzigingen zijn doorgevoerd in eindterm 1 t/m 13, met uitzondering van eindterm 6. In paragraaf 5.2.2 en 5.2.3 staat beschreven waarom de aanpassingen zijn gedaan.

Wijzigingen in de begrippenlijst

Door het werk van de syllabuscommissie en afstemming met Nederlands, Fries en moderne vreemde talen, waren er enkele wijzigingen in de begrippenlijst bij de conceptexamenprogramma's. Voor de volgende begrippen is de omschrijving gewijzigd:

- actualisatie
- actualisatiebron
- communicatieve boodschap
- compositie
- klankfiguur
- pensum

- receptie
- receptiebron
- tekst in context

5.2.2 Aanpassingen in eindtermen nader toegelicht

In deze paragraaf worden de wijzigingen toegelicht die gelden voor de conceptexamenprogramma's Griekse en Latijnse taal en cultuur.

Eindterm 1

De uitwerking is bijgesteld naar inhoud en ordening. De uitwerking van het begrip *expliciete informatie* in de doelzin staat nu bovenaan en laat duidelijker zien dat het niet alleen gaat om informatie op woordniveau, maar ook om hogere tekstniveaus. De explicitering van informatie op tekst- en alineaniveau staat als tweede en derde genoemd. In plaats van het ongebruikelijke *kerngedachte* is nu gekozen voor begrippen die ook bij Nederlands gebruikelijk zijn: *onderwerp*, *hoofdgedachte* en *hoofdzaken*. Bij de vierde bullet is ruimte gemaakt voor het laten benoemen van expliciete informatie in de tekst naar aanleiding van verschillen tussen de tekst en een ander tekstgedeelte of een andere bron. Op basis van de eerste versie leken alleen overeenkomsten te kunnen worden bevraagd.

Eindterm 2

Metrische middelen is vervangen door *metrische verschijnselen*, omdat dit de gebruikelijke term is.

Eindterm 3

Om duidelijker te laten zien dat het niet alleen gaat om informatie op woordniveau, maar ook om hogere tekstniveaus, is dit net als in eindterm 1 toegevoegd. In de uitwerking is *parafraseren* vervangen door *globaal weergeven*. Tijdens het specificeren in de syllabuscommissie werd dit duidelijker gevonden.

Eindterm 4 en 5

Betekenis is in doelzin en uitwerking van eindterm 4 vervangen door *inhoud*. Daarmee wordt de formulering in lijn gebracht met andere eindtermen, bijvoorbeeld eindterm 5. De uitwerking van eindtermen 4 en 5 is bijgesteld. De opbouw van de uitwerking is nu parallel aan die van de uitwerking bij de eindtermen 9, 11 en 13. Zie verder de toelichting daar.

Eindterm 7

In de uitwerking is verhelderd dat het niet gaat om het reviseren van gegenereerde tekst in het algemeen, maar juist van teksten die met digitale middelen zijn gegenereerd.

Eindtermen 8 tot en met 13

De eindtermen 8, 10 en 12 en de eindtermen 9, 11 en 13 zijn parallel opgebouwd. In de uitwerking van eindtermen 8, 10 en 12 is *analyseren* vervangen door *uitleggen*. Dit maakt duidelijker dat het erom gaat vast te stellen welke informatie over het thema in de verschillende bronnen naar voren komt. Daarmee vormen eindtermen 8, 10 en 12 een voorbereiding op eindtermen 9, 11 en 13, waarbij de leerling moet interpreteren en argumenteren.

De bullet over *conclusies trekken* is vervallen, omdat in de syllabuscommissie tijdens de specificatie werd opgemerkt dat er een zekere overlapping was met *vergelijken*. Als de vergelijking is gemaakt, is de conclusie vaak ook al geformuleerd.

De formulering van de uitwerking van eindtermen 9, 11 en 13 is aangescherpt. Bij de eerste bullet is behouden dat het gaat om een eigen interpretatie van de tekst met behulp van de bij de eindterm behorende andere bron. Bij de tweede bullet is gelijkgetrokken dat het gaat om het beargumenteren van die eigen interpretatie *van de tekst*. Bij de derde bullet gaat het om het beargumenteerd reageren op de interpretatie *van de tekst* door anderen. Bij eindterm 11 is in de uitwerking een bullet toegevoegd over beargumenteerd reageren op een interpretatie van de tekst door een receptiebron. Deze aanvulling is gedaan op basis van gesprekken in de syllabuscommissie. De term *interpretatie* – in eerste instantie zonder nadere bepaling – zorgde voor verwarring. Een receptiebron is namelijk ook een interpretatie van de tekst door anderen. In de nieuwe formulering is verhelderd dat de leerling reageert op de interpretatie van de tekst die blijkt uit de receptiebron, maar ook op de interpretatie van de tekst door anderen, bijvoorbeeld medeleerlingen of commentatoren.

Eindterm 12

Actuele bron is vervangen door *actualisatiebron*. Het gaat om een bron van na de oudheid, meestal uit het heden of recente verleden, en die verband houdt met het thema. Denk aan krantenartikelen, romanfragmenten of filmopnames. Deze bronnen zijn echter niet noodzakelijk van recente datum. Daarom is, ook in de begrippenlijst, afgezien van actuele bron.

5.2.3 Aanpassingen in begrippen nader toegelicht

Begrip	Aanpassing
Actualisatie	Met behulp van bronnen uit het heden of recente verleden -> met behulp van actualisatiebronnen.
Actualisatiebron	In plaats van actuele bron.
Communicatieve boodschap	Is toegevoegd op basis van afstemming met Nederlands, Fries en moderne vreemde talen.
Compositie	In plaats van compositionele keuze.
Klankfiguur	Bij de voorbeelden is assonantie vervallen, omdat dit begrip niet meer gekend hoeft te worden.
Pensum	Toegevoegd is dat naast teksten ook andere bronnen kunnen worden voorgeschreven.
Receptie en receptiebron	Om interpretatie van een cultuuruiting door de leerling en andere lezers te onderscheiden van de reactie van een receptiebron op een cultuuruiting, is interpretatie en interpreteren in de bijgestelde omschrijvingen vermeden.
Tekst in context	De denkbeeldige lezer is in de omschrijving weggelaten, omdat dit begrip discussie oproep.

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*. VCN. <https://klassieken.nu/wp-content/uploads/2019/10/Rapport-VCN-Volgteam-Selfie-met-Sappho.pdf>
- Adema, S., & Plaat, A. v. d. (2017). *Leerplankader Griekse en Latijnse taal en cultuur*. <http://downloads.slo.nl/Repository/leerplankader-griekse-en-latijnse-taal-en-cultuur.pdf>
- Alvermann, D. E., Unrau, N. J., & Ruddell, R. B. (2013). *Theoretical models and processes of reading* (Vol. 978). International Reading Assoc.
- Anderson, R. C. (2013). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Vol. 6, pp. 476-488). International Reading Association.
- Blokker, J. (2022, 24 maart). Wat heeft een leerling aan het gymnasium? NRC.
- Brand, M., Bron, J., Teunis, B., Bakker, A., & Roossien, E. (2024). *Kerdoelen digitale geletterdheid - Toelichting*.
- Bredella, L. (2008). What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant? *FLuL-Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37.
- Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen: kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L., & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik: mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Gunter Narr Verlag.
- Bredella, L., & Delanoy, W. (1999). *Interkultureller fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, E. (2003). *Allmähliche Annäherungen: fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I*. Gunter Narr Verlag.
- CvTE. (2024). *Latijnse taal en cultuur vwo. Syllabus centraal examen 2026, versie 2*. College voor Toetsen en Examens. <https://www.examenblad.nl/2026/vwo/vakken/talen/latijnse-taal-cultuur-vwo>
- De Ferrante, M., & Van Mourik, C. (2015). Actualiseren met leerlingen - Naar lessen van betekenis. *Lampas*, 48(3), 16.
- De Ferrante, M. D., & Van Oeveren, C. D. P. (2022). *Startnotitie klassieke talen. Actualisatie examenprogramma's*. https://www.slo.nl/publish/pages/19798/startnotitie-klassieke-talen_1.pdf

- De Vries, H., & Van Rooyen, L. (2021). *Kerndoelen digitale geletterdheid - Startnotitie digitale geletterdheid. Bovenbouw voortgezet onderwijs*.
https://www.slo.nl/publish/pages/19664/startnotitie_kerndoelen_digitale_geletterdheid.pdf
- Derix, H. A. (1984). Vrouwen (én mannen) in de Romeinse samenleving: thematisch lezen concreet uitgewerkt. *Lampas*, 17(1), 114-122.
- Glücklich, H. (2008). *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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. In: Enschede. Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Kansen(on)gelijkheid bij de overgang PO-VO*.
- Jamin, T., & Verhoeven, P. (1998). Aan de Ilias ontleend. *Lampas*, 31(1), 83-92.
- Jensen, S. (2022, 25 februari). Gymnasia elitaire bolwerken? Eerder een veilige haven voor 'vroegbloeiërs'. *NRC*.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2022/02/25/afschaffen-gymnasia-lost-geen-enkel-probleem-op-a4094017>
- Jurasek, R. (1995). Using ethnography to bridge the gap between study abroad and the on-campus language and culture curriculum. *Redefining the boundaries of language study*, 221-251.
- Keip, M., & Doepner, T. (2008). *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Koopman, E. M. E., & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79-111.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kroon, C., & Sluiter, I. (2010). *Het geheim van de blauwe broer - Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. SLO.
- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S., & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences. *Scientific Study of Literature*, 4(1).
- Merry, M. S., & Boterman, W. (2020). Educational inequality and statesponsored elite education: the case of the Dutch gymnasium. *Comparative Education*, 56(4), 522-546.

- Ministerie van Onderwijs, C. e. W. (2022). *Beleid Kansengelijkheid*.
<https://www.gelijke-kansen.nl/over-gelijke-kansen/beleid>
- Nickel, R. (1993). Vergleichendes Lernen. *Der Altsprachliche Unterricht*, XXXVI(4+5), 37-53.
- Nünning, A. (1997). Literatur ist, wenn das Lesen wieder Spaß macht. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3, 4-12.
- Nünning, A. (2000). Intermisunderstanding '–Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In L. Bredella, F. Meissner, A. Nünning, & D. Rösler (Eds.), *Wie is Fremdverstehen lehr- und lernbar?* (pp. 84-132).
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.
- OCW. (2011). *Van Bijsterveldt: proefvertaling klassieke talen blijft intact*.
- Remie, M. (2022a). *Het gymnasium: het verhaal van een eigengereid schooltype*. Prometheus.
- Remie, M. (2022b, 18 februari). Waarom het gymnasium onder druk staat. *NRC*.
<https://www.nrc.nl/nieuws/2022/02/18/kun-je-de-onderkant-verheffen-door-de-bovenkant-de-pas-af-te-snijden-hoe-we-anders-zijn-gaan-denken-over-het-gymnasium-a4090605>
- Resultaten online enquête rapport Verkenningcommissie*. (2009). SLO.
http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/nieuws/verkenningcommissie_klassieketaalen/uitslagen_enqu__te_verkenningcommissie_webversie.doc/
- 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>
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm* (Vol. 14). Multilingual Matters.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2013). Reading as a Motivated Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Vol. VI, pp. 1015-1068). International Reading Association.
- Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen - Ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 3-12.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.
- SHZG. (2020). *Notitie kansengelijkheid op de zelfstandige gymnasia*.
<https://www.gymnasia.nl/nieuws/notitie-kansengelijkheid-op-de-zelfstandige-gymnasia/>

- Sicking, C. M. J. (1968). De doelstellingen van het onderwijs in Grieks en Latijn op gymnasia en gymnasiale afdelingen van lycea. *Lampas*, 1(1), 63-79.
- Sicking, C. M. J. (1971). Memorandum van de commissie modernisering leerplan klassieke talen. *Lampas*, 3(4), 38-64.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2022). *Programma participatie, talentontwikkeling en kansengelijkheid*.
<https://www.scp.nl/onderzoek/themas/participatie-talentontwikkeling-en-kansengelijkheid>
- Sol, Y., & Visser, A. (2023). *Vaardigheden in het landelijke curriculum. Verantwoording van de categorisering en definiëring van vaardigheden bij de actualisatie van kerndoelen en examenprogramma's*. .
- Van der Plaat, A. (2016). *Klassieke talen: Vakspecifieke trendanalyse 2015*. SLO. <https://www.slo.nl/publish/pages/3082/klassieke-talen-vakspecifieke-trendanalyse-2015.pdf>
- Van der Plaat, A. (2017). *Curriculumspiegel 2017*.
<https://www.slo.nl/publish/pages/3175/curriculumspiegel-2017.pdf>
- 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 Meurs, R. H. (2008). *De odyssee van klassieke culturele vorming (KCV): de implementatie van KCV University of Groningen*].
- 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]. Amsterdam.
<https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/83230493/complete+dissertation.pdf>
- Verbrugge, F. J. P., & Verhoeven, P. (1981). Thematisch lezen? Thematisch lezen! . *Lampas*, 14(4/5), 287-310.
- 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]. Leiden.
- 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>
- Warps, J., De Visser, M., Lodewick, J., & Temorshuizen, T. (2021). *Verkenning Vervolgonderwijs*

Bijlagen

1. Samenstelling vakvernieuwingscommissie

De volgende leraren, vakexperts, curriculumexperts en procesregisseur maakten deel uit van de vakvernieuwingscommissie:

- dr. Pieter van den Broek (leraar, vakexpert)
- drs. Marijne de Ferrante (leraar, vakexpert, curriculumexpert, procesregisseur)
- drs. Mareike van der Keur (leraar, vakexpert)
- dr. Kokkie van Oeveren (leraar, vakexpert, curriculumexpert, procesregisseur)

2. Samenstelling advieskring

De volgende vakverenigingen, (maatschappelijke) organisaties, netwerken en instellingen voorzagen de vakvernieuwingscommissie van feedback:

- Vereniging Classici Nederland: drs. Michiel Simons
- Stichting Het Zelfstandig Gymnasium: drs. Pauline Scheltema
- OIKOS: dr. Lidewij van Gils
- Belangengroep Gymnasiale Vorming: drs. Annemieke van der Plaat
- Netwerk vakdidactici: drs. Dynke van der Wijk
- Aansluiting VO-WO: dr. Jörn Soerink

En specifiek voor toetsing en examinering:

- CvTE: dr. Hugo Koning, dr. Jan van Miert en drs. Marjo van Vliet
- Stichting Cito: drs. Emgert Zondervan

3. Geraadpleegde vakexperts

De volgende experts waren lid van de advieskring om hun input en feedback te geven:

- dr. Suzanne Adema
- drs. Kurano Bigiman
- drs. Maud Prakken-Senden
- dr. Michaël van der Meer

4. Vergelijking examenprogramma's: huidig-nieuw

De vakvernieuwingscommissie kiest voor één raamwerk dat van toepassing is op zowel Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur. De veranderingen ten opzichte van de huidige examenprogramma's Grieks en Latijn zijn aanzienlijk (zie hoofdstuk 4 voor een overzicht). De nu geldende examenprogramma's Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur zijn te vinden op examenblad.nl.



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)