Toelichtingsdocument

definitieve conceptexamenprogramma's Griekse en Latijnse taal en cultuur vwo

November 2026

Verantwoording

2026 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-Molenaar
Mareike van der Keur
Kokkie van Oeveren

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 Beproeven met scholen 8
1.5 Kwaliteit van onderwijs in de school 8

2. Inhoudelijke toelichting 10
2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's 10
2.2 Toelichting op de examenprogramma's 10
2.2.1 Toelichting op karakteristiek en raamwerk 11
2.2.2 Keuzes in inhoud 14
2.2.3 Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo 22
2.2.4 Doorstroom naar vervolgonderwijs 22
2.2.5 Aandacht voor doeldomeinen 22
2.2.6 Samenhang tussen vakken 23
2.3 Toelichting op de eindtermen 24
2.3.1 Aandacht voor beheersing en ervaringen 25
2.3.2 Aandacht voor kennis en vaardigheden 26
2.3.3 Aandacht voor geletterdheid 29
2.3.4 Aandacht voor digitale geletterdheid 30
2.3.5 Aandacht voor burgerschap 31
2.3.6 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit 31
2.3.7 Aandacht voor loopbaanontwikkeling 31
2.4 Toelichting op SE-CE-verdeling en wijzen van afsluiting 32
2.4.1 Wat is een SE-CE-verdeling? 32
2.4.2 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang 32
2.4.3 SE-CE-verdeling 33

3. Proces 36
3.1 Betrokkenen tijdens de ontwikkelfase 36
3.1.1 Vakvernieuwingscommissie, advieskring en experts 36
3.1.2 Leerlingbetrokkenheid 37
3.1.3 Kwaliteitsmonitoring, expertpoule en inhoudelijke redactie 38
3.1.4 Gerealiseerde opbrengsten 39
3.2 Syllabustraject 40
3.2.1 Syllabuscommissie 40
3.2.2 Inhoudelijke toelichting op de aanpassingen 40

3.3 Fase van beproeven 41
3.3.1 Doelstellingen en aanpak beproeven 42
3.3.2 Werving scholen 43
3.3.3 Beproefde inhouden 43
3.3.4 Materiaalontwikkelaars 44
3.3.5 Samenwerking met Stichting Cito 44
3.3.6 Opzet beproeven 45
3.4 Komen tot definitieve programma's en syllabi 47
3.4.1 Belangrijkste aanpassingen vanuit beproeven 48

4. Vervolg en adviezen 53
4.1 Tijdslijnen 53
4.2 Handreikingen en voorbeeldexamens 53
4.3 Naar een succesvolle implementatie 55
4.3.1 Inleiding 55
4.3.2 Structureel 56
4.3.3 Menselijk 57
4.3.4 Materieel 61

5. Referenties 62

Bijlagen 64
1 Samenstelling vakvernieuwingscommissie 64
2 Samenstelling advieskring 64
3 Materiaalontwikkelaars 65

1. Inleiding

Wat moeten leerlingen kennen, kunnen en ervaren om – nu en later als volwassene – actief en volwaardig mee te kunnen doen in de samenleving? Dat vraagt om een doorlopend debat over wat waard is om te leren. De afspraken die daaruit voortkomen leggen we vast in het landelijk curriculum. Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (vo) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso) bestaat het landelijk curriculum uit examenprogramma's per vak per schoolsoort/leerweg en het Referentiekader Taal en Rekenen.

In deze publicatie presenteren we de definitieve conceptexamenprogramma's Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur (versie 2026), vanaf nu examenprogramma's GTC en LTC genoemd. Het ministerie van OCW gaf SLO in oktober 2021 opdracht om de examenprogramma's te actualiseren voor de vakken Nederlands, moderne vreemde talen, maatschappijleer, wiskunde havo-vwo en de natuurwetenschappelijke vakken. In de zomer van 2022 startten de vakvernieuwingscommissies voor bovengenoemde vakken. In januari 2023 startte ook de actualisatie van de examenprogramma's GTC en LTC en Friese taal en cultuur, vanwege de verwantschap met Nederlands en moderne vreemde talen. De actualisatie betreft de examenprogramma's voor het vmbo, havo en vwo. In de zomer van 2024 startten ook de vakvernieuwingscommissies van bewegen en sport, kunst en cultuur en de mens en maatschappijvakken, en in de zomer van 2025 die van informatica en maatschappijkunde- en wetenschappen.

1.1 Functie van de examenprogramma's

In de bovenbouw vo doen leerlingen eindexamen ter afsluiting van hun onderwijs op het 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.

De huidige generatie examenprogramma's is globaal geformuleerd en biedt weinig houvast aan leraren, schoolleiders en andere direct betrokkenen. Er is een wens tot een concreter beschreven curriculum, samenhang, het terugdringen van overladenheid en het versterken van doorlopende leerlijnen. Daarnaast zijn er onderwijskundige, vakspecifieke en maatschappelijke ontwikkelingen die vragen om een actualisatie van de 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 huidige examenprogramma's gaat het hierbij om zowel beheersings- als ervaringsdoelen.

Examenprogramma's bevatten:

- een karakteristiek die de bedoeling van het vak en de positie ervan in de bovenbouw vo beschrijft;
- een set van eindtermen bestaande uit een doelzin en een uitwerking, geordend in (sub)domeinen;
- voor vakken met een centraal en schoolexamen: de verdeling van inhouden over het centraal examen 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 in onderwijs- en toetsprogramma's. De examenprogramma's zijn zo 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 van 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. Dit 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, passend bij betreffende schoolsoort/leerweg en zonder verschillen tussen leerlingen uit het oog te verliezen. Afstemming vanuit de onderbouw vo en met het 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 het opdoen van ervaringen beschrijven. De examenprogramma's bevatten beheersings- en ervaringsdoelen en zijn zo beschreven dat de samenhang binnen de programma's duidelijk zichtbaar is. De vakdoorsnijdende inhouden geletterdheid, gecijferdheid, burgerschap, digitale geletterdheid en loopbaanoriëntatie zijn daarbij logisch met vakinhouden verbonden.

- **Een examineerbaar curriculum**
  Een goede afstemming tussen doelen, onderwijs, toetsing en examinering is cruciaal. De examenprogramma's doen zoveel mogelijk recht aan de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van zowel het schoolexamen als het centraal examen in de diplomabeslissing. De wijze van examinering past bij de bedoeling en inhouden van de examenprogramma's.

1.2 Uitwerking van de examenprogramma's

De eindtermen zijn concreet geformuleerd, zodat duidelijk is omschreven wat iedere leerling aan het einde van de bovenbouw vo moet kennen en kunnen. Dit geldt zowel voor de eindtermen die aan het schoolexamen als aan het centraal examen zijn toegewezen. Ze bevatten een bondige doelzin die begint met 'De leerling'. Vervolgens bevatten ze een uitwerking die begint met: 'Het gaat hierbij om'.

Door concreter te omschrijven wat wordt verwacht, ontstaat een beter beeld van wat binnen een vak moet worden aangeboden en beheerst, en van de totale onderwijsopdracht. Tegelijkertijd zijn de eindtermen niet te gedetailleerd geformuleerd. Zo bieden ze nog steeds ruimte voor hoge(re) ambities en keuzes van scholen.

De examenprogramma's zijn voor het vmbo, havo en vwo gelijktijdig ontwikkeld, beproefd en vastgesteld. Daarmee wordt een soepele overstap tussen schoolsoorten en leerwegen gefaciliteerd. Bij de uitwerking is kritisch bekeken naar 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 de verschillende uitstroomrichtingen in het vervolgonderwijs.

De actualisatie van de examenprogramma's heeft voor de meeste schoolvakken betrekking op kerndoelen en eindtermen. GTC en LTC kennen geen kerndoelen. Om de examenprogramma's GTC en LTC te kunnen laten aansluiten op het onderwijs in de onderbouw. wordt de komende jaren onder toezicht van de Vereniging Classici Nederland gewerkt aan doorlopende leerlijnen van de onderbouw vo naar de bovenbouw vo. Daarbij worden de inhouden, de wijze van formuleren en de terminologie zoveel mogelijk op elkaar afgestemd.

1.3 Uitwerking van de syllabi

Onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) heeft een syllabuscommissie in schooljaren 2024-2026 twee conceptsyllabi ontwikkeld die passen bij de geactualiseerde examenprogramma's. In de syllabus zijn alleen de onderdelen gespecificeerd die aan het centraal examen zijn toegewezen. Ze bouwen voort op de architectuur van de examenprogramma's. Syllabi vormen enerzijds de basis voor de uitwerking van centrale examens en anderzijds gereedschap voor leraren om hun leerlingen op het centrale examen voor te bereiden.

De syllabuscommissie heeft feedback gegeven op de conceptexamenprogramma's. Ook heeft de commissie suggesties voor verbetering gedaan. Deze feedback is verwerkt in de definitieve versie van de programma's. Alle informatie over de ontwikkeling van de conceptsyllabi vind je op de website van het CvTE (College voor Toetsen en Examens, 2026).

1.4 Beproeven met scholen

In het schooljaar 2025-2026 zijn de conceptexamenprogramma's en -syllabi op tien scholen met leerlingen, leraren en schoolleiders beproefd op bruikbaarheid en (verwachte) uitvoerbaarheid. Op basis van de feedback zijn de conceptexamenprogramma's en conceptsyllabi opnieuw bijgesteld. Dit heeft geleid tot definitieve examenprogramma's en syllabi. Daarnaast zijn met leraren en schoolleiders de randvoorwaarden voor implementatie in kaart gebracht.

1.5 Kwaliteit van onderwijs in de school

Geactualiseerde examenprogramma's en syllabi zijn een belangrijke voorwaarde voor goed onderwijs en valide toetsing en examinering, maar ze bieden geen garantie. De werkelijke kwaliteit van het onderwijs ontstaat in de school en in de klas. Een goede vertaalslag van het curriculum, vanuit een heldere visie, naar passende onderwijsactiviteiten, didactiek, toetsing en examinering, 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 in de praktijk toepassen. 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 schoolteams daarin te ondersteunen, zijn – naast examenprogramma's en syllabi – ook adequate handreikingen voor de vertaling naar onderwijs- en toetsprogramma's en voorbeeldexamens nodig. Deze zijn weliswaar niet wettelijk vastgelegd, maar bieden wel een passend concretiseringsniveau voor een vertaling naar en uitwerking van het landelijk curriculum. Dit is 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 examenprogramma's GTC en LTC. De toelichting is opgebouwd op basis van de onderdelen waaruit een examenprogramma bestaat: de karakteristiek, het raamwerk, de eindtermen, een verdeling van inhouden over het schoolexamen en centraal examen en de begrippenlijst. In de inleiding van het examenprogramma staat een leeswijzer met de belangrijkste aandachtspunten.

2.1 Vakspecifieke uitdagingen actualisatie examenprogramma's

Voor GTC en LTC zijn de belangrijkste uitdagingen beschreven in de startnotitie (De Ferrante & Van Oeveren, 2022). Hieronder vatten we de daarin benoemde uitdagingen samen.

Een eerste curriculaire uitdaging betrof het hoofddoel van het bestuderen van Griekse/Latijnse teksten: reflectie op het eigene en het vreemde. Dit hoofddoel moest zichtbaarder en herkenbaarder in het curriculum worden verankerd.

Een tweede uitdaging was de focus en balans binnen het curriculum. De sterke nadruk op vertalen en close reading leidde tot een onevenwichtige verdeling van de beschikbare lestijd, waardoor andere vakdoelen minder goed tot hun recht kwamen. Tegelijkertijd bestond de behoefte om taal en cultuur sterker met elkaar te verbinden, zodat beide aspecten van het vak in samenhang bijdragen aan het bereiken van het hoofddoel. Een sterkere focus en meer samenhang tussen de verschillende onderdelen van het curriculum waren daarom noodzakelijk.

Ook moest de ervaren overladenheid bij leerlingen en docenten worden verminderd. Dit vroeg om concrete en uitvoerbare doelen en om bewuste keuzes in wat binnen de beschikbare onderwijstijd van leerlingen en docenten wordt verwacht.

2.2 Toelichting op de examenprogramma's

In deze paragraaf volgt een toelichting op de gemaakte keuzes in de examenprogramma's GTC en LTC.

De examenprogramma's GTC en LTC beginnen met een karakteristiek waarin de bedoeling en kenmerken van de vakken beschreven staan. De karakteristiek is het fundament onder de inhouden en is beschreven in eindtermen die zijn

geordend in (sub)domeinen. Hoe de inhouden onderverdeeld worden in domeinen, subdomeinen en keuzedomeinen is weergegeven in het raamwerk.

2.2.1 Toelichting op karakteristiek en raamwerk

Wat is een karakteristiek?
Een karakteristiek is een bondige tekst, waarin op hoofdlijnen staat waar het vak over gaat. De karakteristiek weerspiegelt de inhoudelijke keuzes voor de eindtermen; deze keuzes zijn geordend in het raamwerk.

Hoe zijn de karakteristieken voor Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur opgebouwd?
De karakteristieken bestaan uit:

- *De kenmerken van de schoolvakken GTC en LTC*
  In dit deel van de karakteristiek staat beschreven wat de vakken kenmerkt. De centrale plaats van teksten en integratie van taal en cultuur wordt toegelicht. Ook beschrijft de karakteristiek hoe de schoolvakken bijdragen aan de drie doeldomeinen *Kwalificatie*, *Socialisatie* en *Persoonsvorming*.
- *GTC en LTC als schoolvakken*
  In dit deel van de karakteristiek staat de positie van het vak in de bovenbouw vo beschreven. Daarbij is ook aandacht voor hoe het vak voortbouwt op de onderbouw. Tenslotte zijn afstemmingsmogelijkheden met andere schoolvakken beschreven.

Kern van het vak en de vernieuwing
De karakteristiek beschrijft de centrale doelstelling en de belangrijkste vernieuwingen van de vakken.

De vakken GTC en LTC dragen bij aan de persoonlijke vorming van leerlingen en hun ontwikkeling tot kritische, reflectieve burgers. Centraal staat de bestudering van Griekse en Latijnse teksten (in de brontaal en in vertaling), waarbij taal, cultuur en literatuur in samenhang worden behandeld. Het vak stimuleert taalbewustzijn, cultuur- en literatuurbewustzijn en intercultureel bewustzijn. Leerlingen leren verschillende perspectieven herkennen en vergelijken, en reflecteren op hun eigen waarden en die van anderen.

De belangrijkste vernieuwingen in de examenprogramma's zijn:

- een expliciet geformuleerd hoofddoel;
- integratie van taal en cultuur;
- thematisch werken;
- kerncurriculum en keuzedomeinen;

- meer en specifiekere eindtermen;
- minder pagina's Oxford Classical Text (OCT) binnen zowel het centraal examen- als het schoolexamen-programma;
- geziene tekst wordt in het centraal examen alleen bevraagd binnen domein B en C.

Zie paragraaf 2.2.2 voor een uitwerking van deze vernieuwingen.

Wat is een raamwerk?
Welke inhouden moeten een plek krijgen in de examenprogramma's van de schoolvakken GTC en LTC? Om dit inzichtelijk te maken ontwikkelde de vakvernieuwingscommissie een raamwerk. Dit geeft schematisch weer hoe de inhouden onderverdeeld worden in domeinen en subdomeinen, waaronder keuzedomeinen. Daarnaast geeft het een duidelijk overzicht van de toewijzing van de (sub)domeinen aan het schoolexamen en/of het centraal examen.

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

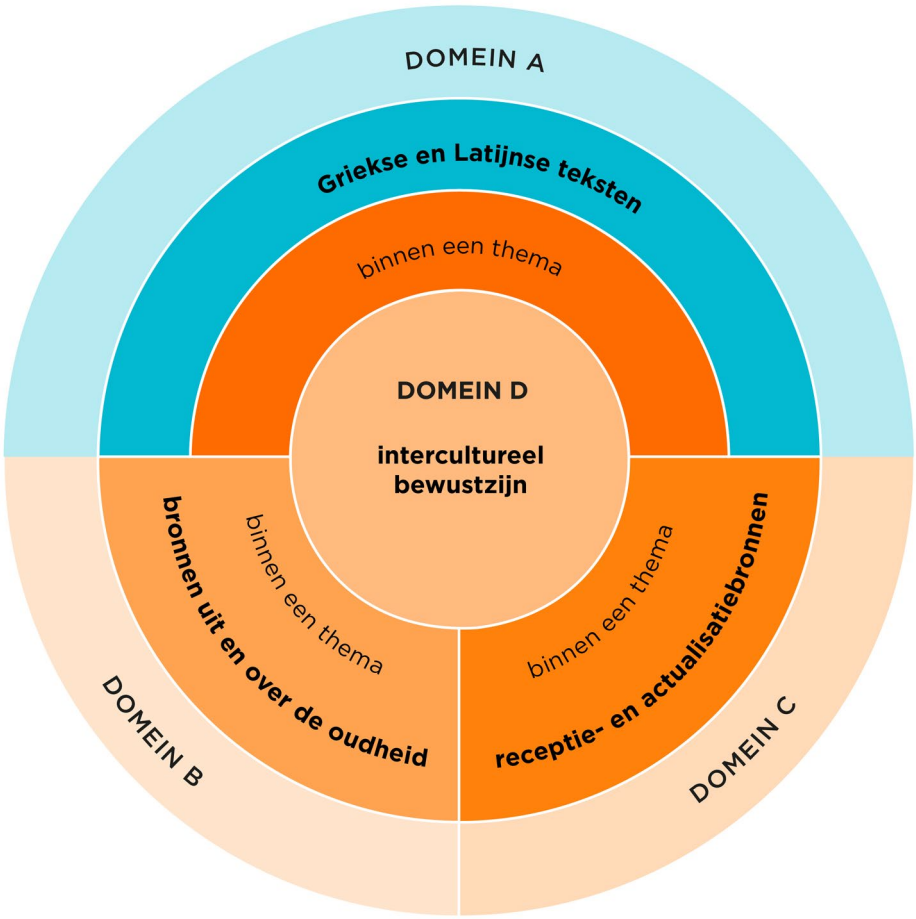
Hoe is het raamwerk voor GTC en LTC opgebouwd?
Het raamwerk GTC en LTC bevat een kerncurriculum van vier domeinen en daarnaast vijf keuzedomeinen. Een leerling werkt in alle domeinen van het kerncurriculum aan vakinhoud, vaardigheden en houdingen die bijdragen aan het bereiken van het hoofddoel: intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Griekse of Latijnse teksten. Dit hoofddoel wordt bereikt binnen domein D via domein A, B en eventueel C. Voor domein D is de vakinhoud van domein A, B en eventueel C dus voorwaardelijk.

De vakinhoud van domein A vormt de basis voor activiteiten in domein B, C en D. In domein A richt de leerling zich op het begrijpen en interpreteren van een Griekse of Latijnse tekst. In domein B en C wordt de tekstinterpretatie binnen het thema verder verdiept met behulp van andere (contemporaine of latere) perspectieven. In domein D reflecteert de leerling op de betekenis van de verschillende perspectieven voor het eigen perspectief.

De volgorde van de domeinen in het raamwerk hoeft in de onderwijspraktijk niet te worden aangehouden. Het is dus mogelijk – en soms zelfs wenselijk – om in de klas in een andere volgorde te werken.

In de keuzedomeinen is ruimte voor het multidisciplinaire karakter van GTC of LTC, en voor de brede oudheid en de doorwerking daarvan. Van de vijf keuzedomeinen worden er door het bevoegd gezag twee gekozen. Keuzedomeinen kunnen verband houden met inhouden die zijn aangeboden in domeinen A tot en met D, maar kunnen inhoudelijk ook op zichzelf staan. Zie paragraaf 2.2.2 voor een inhoudelijke uitwerking van het raamwerk.

In de onderstaande visualisatie is de samenhang tussen de domeinen van het kerncurriculum weergegeven. De Griekse en Latijnse teksten in domein A vormen het uitgangspunt. Het thema komt in alle domeinen aan bod (oranje), maar aan de hand van verschillende type bronnen. De tekstontsluiting in domein A betekent per definitie dat ook niet-thematische inhoud aan de orde komt (blauw). De kern van het curriculum is het intercultureel bewustzijn, waarin alles samenkomt wat in andere domeinen bestudeerd is.



2.2.2 Keuzes in inhoud

In deze paragraaf bespreken we de belangrijkste punten van vernieuwing. De gemaakte keuzes dienen als antwoord op de uitdagingen zoals geformuleerd in de startnotitie (zie paragraaf 2.1).

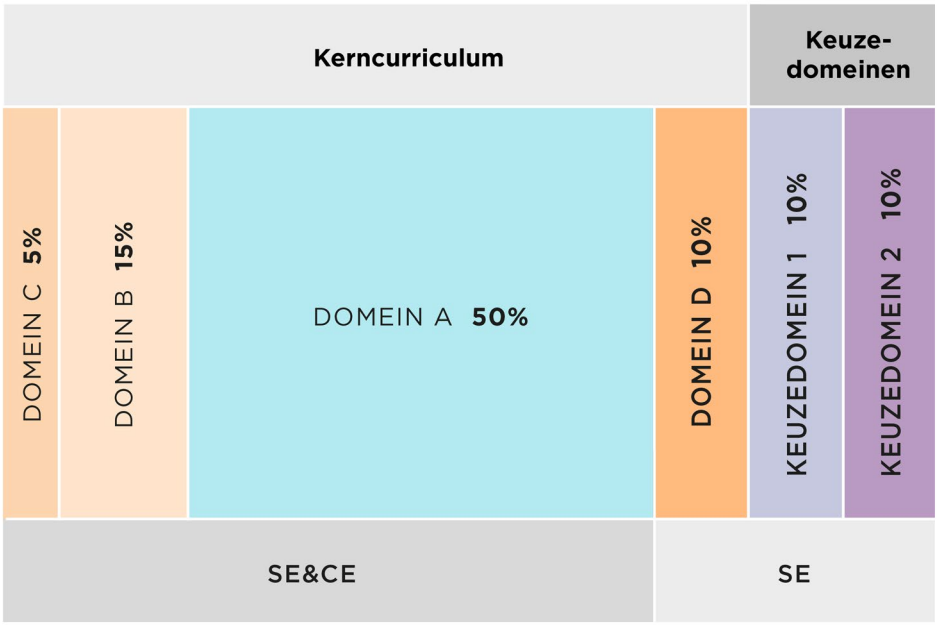
Nieuwe formulering van het hoofddoel en integratie van taal en cultuur
Om het hoofddoel van GTC en LTC zichtbaarder en herkenbaarder in het curriculum te verankeren, is dit expliciet opgenomen en geformuleerd als 'intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Griekse/Latijnse teksten'. Om dit hoofddoel te bereiken leren leerlingen zich bij GTC en LTC te verplaatsen in de culturele waarden en perspectieven van de oudheid en deze te vergelijken met die uit later tijden en met hun eigen waarden en perspectieven. Vervolgens reflecteren ze op wat deze vergelijking voor hun eigen denken betekent.

Volgens recent onderzoek draagt het bestuderen van literaire teksten bij aan de ontwikkeling van empathie en persoonlijke reflectie (Koopman & Hakemulder, 2015; Kuijpers et al., 2014; Schrijvers, 2018; Schrijvers et al., 2016). Het bestuderen van oude, literaire teksten bij de vakken GTC en LTC heeft een groot voordeel. Een lezer kan vrij op de inhoud hiervan reageren, ook als deze raakt aan gevoelige kwesties of wezenlijke vragen. Het feit dat de teksten uit een ver verleden komen en bovendien literair van aard zijn, betekent dat aan een reactie op de inhoud geen grote consequenties verbonden zijn, die in het dagelijks leven mogelijk wel te verwachten zijn. 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 een inspiratiebron voor het heden geweest. Het onderwijs in GTC en LTC laat daarmee ook zien hoe ideeën en concepten in later tijd, tot aan de dag van vandaag, relevant zijn.

Voor een diep begrip van de teksten zijn talige en culturele kennis en vaardigheden onmisbaar. Taal en cultuur zijn geen afzonderlijke doelen, maar vormen een samenhangend geheel dat in dienst staat van tekstbegrip. Integratie van taal en cultuur is daarmee in de examenprogramma's verankerd.

Focus en samenhang in kerncurriculum en keuzedomeinen
Uit de startnotitie blijkt de noodzaak van een sterkere focus en meer samenhang tussen de verschillende onderdelen van het curriculum. De opzet en invulling van de examenprogramma's vormen een antwoord hierop. Er is gekozen voor een kerncurriculum met vier domeinen met daarnaast keuzedomeinen, en voor thematisch werken.

De onderstaande visualisatie geeft weer hoe het curriculum van GTC en LTC is opgebouwd, wat de relatieve omvang van de domeinen is en welke domeinen aan het schoolexamen en het centraal examen of alleen aan het schoolexamen zijn toegewezen.



De examenprogramma's GTC en LTC bestaan uit het kerncurriculum en keuzedomeinen. Het kerncurriculum bestaat uit vier domeinen, waarin de vakonderdelen tekstontsluiting en tekstinterpretatie, contextualisatie, receptie en actualisatie en persoonlijke reflectie een plaats hebben, in samenhang en gericht op het hoofddoel. Daarmee is in het kerncurriculum een duidelijke samenhang zichtbaar geworden tussen alle vakdoelen, met een focus op een geactualiseerd hoofddoel. In de keuzedomeinen is ruimte voor activiteiten gericht op het multidisciplinaire karakter van GTC en LTC, en op de brede oudheid en de doorwerking daarvan.

Thematisch werken

In de geactualiseerde examenprogramma's is de keuze van Griekse of Latijnse teksten en overige te bestuderen bronnen binnen het kerncurriculum gericht op een thema. Het aanbieden van teksten en andere cultuuruitingen rondom een thema zorgt voor samenhang in het examenprogramma en biedt de gelegenheid om de inhoud van de tekst aan te laten sluiten bij de interesses en leefwereld van de leerlingen (Jamin & Verhoeven, 1998; Van Oeveren, 2019; Verbrugge & Verhoeven, 1981). De keuze voor thematisch werken beoogt dus het

bestuderen van de Griekse of Latijnse teksten relevanter te maken voor leerlingen.

Thematisch werken brengt bovendien het vormende karakter van de klassieke talen nadrukkelijker naar voren tijdens het leesproces. Een thema is binnen de examenprogramma's GTC en LTC een universeel dilemma, vraagstuk of kwestie gericht op de *condition humaine.* Denk bijvoorbeeld aan een ideaal, zoals geluk, een waarde, zoals gastvrijheid, of een concept, zoals democratie. Een thema onderscheidt zich van een onderwerp of een 'rode draad', doordat een thema universeel is, waar een onderwerp of 'rode draad' specifiek is gericht op de oudheid. Bij het bestuderen van de *Aeneis* is 'Aeneas en Augustus' bijvoorbeeld een onderwerp, maar 'legitimatie van macht' een thema. Hierover kun je immers een universele vraag stellen, zoals: 'in hoeverre mag je het verleden gebruiken om het heden te legitimeren?' Een thema maakt de relevantie van de Griekse en Latijnse tekst voor de wereld van de leerling zichtbaar.

Het is behulpzaam gebleken om het thema te formuleren als een vraag of probleemstelling, waarop een leerling moet reageren op basis van de verschillende bronnen die tijdens het leesproces worden aangeboden. Deze vraag is per definitie een open en individuele, persoonlijk te beantwoorden vraag. Denk bijvoorbeeld aan 'Hoe moet je gelukkig leven?', 'Hoe gastvrij moet je zijn?' of 'Waarom zou je in een democratie willen leven?'

Kerncurriculum: domeinen A, B, C en D
Het kerncurriculum bevat vier domeinen die voor alle leerlingen verplicht zijn. Het werken met een Griekse of Latijnse tekst staat steeds centraal, eventueel in combinatie met tekst in vertaling. De beoogde vakvaardigheden worden hieronder per domein besproken.

Om te komen tot een goed begrip van de tekstinhoud draait **domein A** om tekstontsluiting. Deze vindt plaats door een Griekse of Latijnse tekst zowel intensief als extensief te bestuderen op woord- en zinsniveau en op een hoger tekstniveau. Een leerling heeft na het bestuderen een 'kloppend beeld' van de tekst (subdomein A1 – *Tekstbasis*) én heeft de tekst geïnterpreteerd (subdomein A2 – *Tekstinterpretatie*).

Binnen **subdomein A1** *(Tekstbasis)* staat het begrip van de tekstbasis op de voorgrond, dus aspecten van vorm en inhoud van de tekst waarover tussen lezers in principe geen meningsverschil hoeft te bestaan. Dit betreft informatie die expliciet in de tekst staat. Ook het benoemen van metrische en stilistische middelen die te herkennen zijn zonder direct begrip van de tekstinhoud, valt onder subdomein A1.

Binnen **subdomein A2** *(Tekstinterpretatie)* gaat het om het daadwerkelijk begrijpen van de tekstinhoud, op woord-, zins-, alinea- en tekstniveau, en om het interpreteren van de tekst als geheel. Bij het begrijpen van de inhoud van de tekst speelt de verwerking van impliciete informatie een belangrijke rol ('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 tekst als geheel ontstaat. Voor een interpretatie van de tekst als geheel moet de leerling ook inzicht tonen in de samenhang tussen vorm en inhoud en kunnen uitleggen hoe die vorm en inhoud een interpretatie van de tekst ondersteunen.

Binnen domein A richten leerlingactiviteiten zich dus voornamelijk op het benoemen, weergeven en begrijpen van woorden, zinnen, alinea's en grotere tekstgedeelten in relatie tot elkaar en de vorm ervan, en daarnaast op de interpretatie van de tekst als geheel. Bij de interpretatie van de tekst als geheel speelt ook het thema een rol.

Binnen **domein B** *(Contextualisatie)* staat ook de interpretatie van *het geheel* aan Griekse of Latijnse tekst uit domein A centraal. Het doel van domein B is echter dat een leerling de betekenis van de tekst *binnen het thema* in de context van de oudheid vaststelt. De leerling integreert de informatie uit de bestudeerde teksten met kennis van de wereld waaruit deze zijn voortgekomen. Te denken valt aan het bij de interpretatie van de bestudeerde tekst toepassen van vakinhoudelijke informatie uit primaire en/of secundaire teksten of andere bronnen op het gebied van (filosofisch) gedachtegoed, genre, literatuur, politiek en materiële cultuur. Met het contextualiseren van de teksten wordt de basis gelegd voor de ontwikkeling van het intercultureel bewustzijn van leerlingen.

Ook binnen **domein C** *(Tekst vanuit later perspectief)* staat *het geheel* aan Griekse of Latijnse tekst uit domein A *binnen het thema* op de voorgrond. Waar in domein B bronnen uit en over de wereld van de oudheid uit de wereld van de tekst worden ingezet, worden in domein C de perspectieven van bronnen uit later tijden gebruikt. Deze perspectieven versterken of compliceren een interpretatie van de tekst. Daarmee bieden ze een leerling de gelegenheid een interpretatie van de tekst binnen het thema te herzien, aan te scherpen en/of te verhelderen. Het bestuderen van deze perspectieven is een zinvolle stap op weg naar besef van verschillen tussen culturen en naar persoonlijke reflectie (domein D).

Hoewel domein C gericht is op het verdiepen van het tekstbegrip, is een belangrijke bijvangst dat de relevantie van de oudheid voor 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)*, ook al blijkt in de praktijk dit onderscheid niet altijd even makkelijk te maken.

Binnen **subdomein C1** *(Receptie)* richt de leerling zich op een thematische interpretatie van de tekst op basis van receptiebronnen. Een receptiebron is binnen de examenprogramma's GTC en LTC een bron uit de periode vanaf de oudheid tot heden die gebruik maakt van, verwijst naar of reageert op de tekst. Tussen tekst en receptiebron bestaat een directe inhoudelijke relatie. Voorbeelden zijn muziek, film, literatuur en beeldende kunst en games.

Binnen **subdomein C2** *(Actualisatie)* richt de leerling zich op een thematische interpretatie van de tekst op basis van actualisatiebronnen. Een actualisatiebron is binnen de examenprogramma's GTC en LTC een bron van na de oudheid, meestal uit het heden of recente verleden, die verband houdt met het thema. Deze heeft in tegenstelling tot een receptiebron geen directe, maar een indirecte relatie met de tekst. Er is alleen een overeenkomst in het thema. Denk aan krantenartikelen, romanfragmenten, interviews of filmopnames.

Binnen **domein D** *(Tekst en leerling)* wordt in het schoolexamen de hoofddoelstelling van GTC en LTC (intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Latijnse/Griekse teksten) bereikt op basis van domein A, B en eventueel C. Een leerling komt tot inzicht in het eigen perspectief op het thema met behulp van de tekst die binnen domein A aan bod is gekomen, door vergelijking met de perspectieven die binnen domein B en eventueel C zijn bestudeerd, en door vergelijking met de perspectieven van klasgenoten. Vervolgens reflecteert de leerling op de betekenis van die andere perspectieven voor het eigen perspectief. Hiervoor is het van belang dat een leerling laat zien dat hij of zij zich kan verplaatsen in het perspectief van een ander en dat hij of zij kan uitleggen hoe dat perspectief zich verhoudt tot het eigen perspectief.

Ook reflecteert de leerling binnen domein D op de waarde van het bestuderen van Griekse of Latijnse teksten en zet hij of zij opgedane ervaringen, interesses en kwaliteiten in bij ontwikkeling van een eigen identiteit en keuzes in studie en beroep. Door domein D op deze wijze in te richten is de hoofddoelstelling onderdeel geworden van het examenprogramma.

Keuzedomeinen: domeinen E, F, G, H en I
Om ruimte te blijven bieden aan het multidisciplinaire karakter van GTC of LTC en de breedte van de wereld van de oudheid en de doorwerking daarvan, zijn de keuzedomeinen ingericht. De keuzedomeinen bieden tezamen plaats aan

(vrijwel) alle nog resterende vakinhouden ten opzichte van het kerncurriculum. Ze onderscheiden zich voornamelijk op vier punten van het kerncurriculum:

- 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 op de voorgrond 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. Ook andere talen en culturen uit de oudheid kunnen een (vergelijkende) plek krijgen binnen de keuzedomeinen.
- Een leerling legt zich (net als in het kerncurriculum) toe op vergelijken, verklaren en beargumenteren, maar ook op onderzoeken en (creatief) presenteren.

In de examenprogramma's is vastgelegd dat leerlingen binnen het schoolexamen 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 te kiezen voor alle leerlingen of om leerlingen zelf een keuze voor te leggen.

Het bevoegd gezag bepaalt ook welk vakinhoudelijk aspect binnen het gekozen keuzedomein dat 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 schoolexamen-programma tweemaal een eigen onderzoek doet en een (creatieve) presentatie daarover geeft.

Hieronder wordt elk van de keuzedomeinen inhoudelijk kort toegelicht.

In **keuzedomein E** *(Cultuurbeschouwing)* staan cultuurhistorische fenomenen uit de oudheid centraal. Het bestuderen van de materiële cultuur uit de oudheid krijgt hier nadrukkelijk een plek, omdat teksten geen uitgangspunt hoeven te zijn. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van filosofie, geschiedenis en kunstvakken.

In **keuzedomein F** (*Literatuurbeschouwing*) staan literaire fenomenen uit de oudheid centraal. Griekse of Latijnse teksten of vertaalde teksten vormen het uitgangspunt. Leerlingen verdiepen hun literair bewustzijn. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van Nederlands, Fries en moderne vreemde talen.

In **keuzedomein G** *(Receptie)* staat de doorwerking in later tijden van culturele fenomenen uit de oudheid centraal. Nadrukkelijk is binnen dit keuzedomein ook ruimte voor een benadering van receptie die ruimer is dan in het kerncurriculum. Te denken valt aan de manier waarop mensen uit later tijden de oudheid hebben aangepast, herschreven, opnieuw bedacht, gebruikt en misbruikt in verschillende historische en culturele contexten. Dit keuzedomein biedt mogelijkheden om de doorwerking van de oudheid te bestuderen op het gebied van beeldende kunst, bouwkunde, filosofie, retorica en verhalengoed. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van filosofie, geschiedenis, kunstvakken, natuurwetenschappelijke vakken en wiskunde.

In **keuzedomein H** *(Taalbeschouwing)* staan talige fenomenen uit de oudheid centraal. Leerlingen verdiepen hun taalbewustzijn door Griekse of Latijnse talige bronnen door een taalkundige lens te bestuderen. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van Nederlands, Fries en moderne vreemde talen.

In **keuzedomein I** *(Vertaalkunde)* staat het vertalen van Griekse of Latijnse teksten centraal. Het gaat hierbij om zowel vertaalbeschouwing (de theoretisch-kritische reflectie op vertalen) als vertaalbeheersing (het vertalen als praktisch-technische discipline). Leerlingen verdiepen hun kennis en vaardigheden rondom vertalen en leren vertaalkeuzes van zichzelf en anderen te beargumenteren. Het onderzoek dat leerlingen in dit keuzedomein doen is praktischer van aard dan dat van de andere keuzedomeinen. Dit keuzedomein sluit aan bij vakinhouden van Fries en moderne vreemde talen.

Concretisering
De geactualiseerde examenprogramma's kennen een groter aantal en specifieker geformuleerde eindtermen dan de eerdere examenprogramma's. Een deel van wat in de eerdere examenprogramma's in brede of algemene termen is beschreven, is in de geactualiseerde programma's uitgesplitst en gespecificeerd. Daarmee wordt duidelijker en concreter beschreven wat van leerlingen wordt verwacht en waarop docenten hun onderwijs kunnen richten.

De specifiekere formulering ondersteunt bovendien de samenhang tussen doelen, onderwijs en toetsing. Doordat scherper is omschreven wat leerlingen aan het einde van hun opleiding moeten kennen en kunnen, wordt duidelijker welke inhouden en vaardigheden aandacht moeten krijgen in het onderwijs en

welke daarvan in de toetsing aan de orde kunnen komen. De concretisering van de eindtermen draagt zo bij aan een beter afgebakend en uitvoerbaar curriculum, waarin de verwachtingen voor zowel leerlingen als docenten explicieter zijn.

Vermindering overladenheid
In de startnotitie werd terugdringen van de overladenheid genoemd als belangrijke uitdaging. De examenprogramma's bieden daar een antwoord op door:

- tekst in het gehele kerncurriculum centraal te stellen;
- thematisch werken;
- minder verplichte pagina's OCT.

Hieronder bespreken we achtereenvolgens elk van deze keuzes.

Door de tekstcentrale benadering zijn alle domeinen van het kerncurriculum gericht op het hoofddoel van de schoolvakken. De focus op tekstbegrip bevordert daarbij de *integratie* van taal en cultuur in plaats van een *combinatie* van taal en cultuur. Taal en cultuur worden bestudeerd voor zover zij bijdragen aan het begrijpen en interpreteren van de tekst en daarmee aan het bereiken van het hoofddoel.

Deze benadering biedt handvatten om gerichter te bepalen welke aspecten van de tekst minimaal moeten worden begrepen en welke talige en culturele kennis daarvoor noodzakelijk is. Zo kan scherper onderscheid worden gemaakt tussen wat leerlingen voor het bereiken van de doelen moeten kennen en kunnen en wat als verdieping of uitbreiding kan worden aangeboden. Door deze inhoudelijke afbakening draagt de tekstcentrale benadering bij aan het beperken van overladenheid.

Daarnaast kan thematisch werken de op dit moment ervaren overladenheid van het examenprogramma verder beperken. Werken met een thema zorgt immers voor afbakening van de minimaal te behandelen vakinhoudelijke informatie op tekstniveau. De vakinhoudelijke informatie die nodig is om de tekst thematisch te kunnen interpreteren, krijgt prioriteit (in domein B, C en D). 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.

Verder worden vijf pagina's OCT minder voorgeschreven binnen zowel het schoolexamen als het centraal examen. In het centraal examen worden de geziene pagina's alleen bevraagd binnen domein B en C, niet meer binnen

domein A. Dit maakt een minder gedetailleerde voorbereiding op het centraal examen mogelijk voor zowel docenten als leerlingen.

2.2.3 Doorlopende leerlijn onderbouw-bovenbouw vo

Aangezien GTC en LTC niet behoren tot de verplichte vakken van de basisvorming, maakten deze vakken geen deel uit van de actualisatie van de kerndoelen. De vakvernieuwingscommissie heeft zich dus alleen gebogen over de actualisatie van beide examenprogramma's in de bovenbouw. Onder verantwoordelijkheid van de Vereniging Classici Nederland worden vervolgens leerlijnen voor de onderbouw vo uitgewerkt. Daarbij worden zowel de inhouden afgestemd op de examenprogramma's als de wijze van formuleren en de terminologie. Zo wordt gewerkt aan een doorlopende leerlijn van de onderbouw vo naar de bovenbouw vo.

2.2.4 Doorstroom naar vervolgonderwijs

GTC en LTC bieden kansen om te werken aan geletterdheid, een goede algemene taalbeheersing en beheersing van (vak)taal. Leerlingen leren ook de mogelijkheden en beperkingen van analoge en digitale bronnen en hulpmiddelen kennen en leren die kritisch te gebruiken. Deze vaardigheden zijn noodzakelijk voor zowel begripsontwikkeling als voor analyseren, interpreteren, beargumenteren en reflecteren. Daarmee levert het vak een waardevolle bijdrage aan de voorbereiding van leerlingen op vervolgstudies en uiteenlopende beroepscontexten waarin wetenschappelijke denk- en werkwijzen verlangd worden.

2.2.5 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 ervaringen op te doen, kennis en vaardigheden en houdingen te ontwikkelen en doelen te bereiken. Dit komt tot uitdrukking in drie doeldomeinen waarop het funderend onderwijs is gericht, dus ook in de bovenbouw van het vo: *Kwalificatie*, *Socialisatie* en *Persoonsvorming* (Ağirdağ et al., 2021).

- *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; Curriculumcommissie, 2020). Binnen de examenprogramma's GTC en LTC zijn deze doeldomeinen sterk met elkaar verweven. Dat blijkt ook uit de formulering van het hoofddoel: intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Latijnse of Griekse teksten.

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 *Kwalificatie* 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 in 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.

2.2.6 Samenhang tussen vakken

Intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Griekse of 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 maatschappijvakken (Warps et al., 2021). Dit geldt zowel voor het kerncurriculum als voor de verschillende keuzedomeinen. Binnen de keuzedomeinen is het heel goed mogelijk om een link te vinden met (onderzoeks)vaardigheden die ook bij de andere vakken aan bod komen. 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 de eindtermen

Wat zijn eindtermen?
Een eindterm is een wettelijk doel, waarin staat beschreven welke ervaringen leerlingen moeten opdoen en welke kennis en vaardigheden ze 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 en vaardigheden.
- *Ervaringsdoelen*
  Deze beschrijven welke inspanning van een leerling wordt verwacht met het oog op ervaringen of expressieve reacties.

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

Hoe zijn eindtermen opgebouwd?
De eindtermen zijn concreter dan in de eerdere examenprogramma's. Ze 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 uitwerkingen zijn bij de meeste eindtermen illustraties uitgewerkt. 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. De illustraties zijn voorbeeldmatig van aard en geven inzicht in de lesactiviteiten of probleemstellingen waaraan gedacht kan worden.

2.3.1 Aandacht voor beheersing en ervaringen

De eindtermen bestaan uit beheersingsdoelen en ervaringsdoelen, of uit hybride doelen (als er sprake is van een combinatie van beheersing en ervaring). Beheersingsdoelen zijn in de conceptexamenprogramma's herkenbaar aan de toevoeging (B) achter de doelzin, ervaringsdoelen aan de toevoeging E) en hybride doelen aan de toevoeging (H).

Eindtermen 1 t/m 12 in domein A, B en C en alle eindtermen in de keuzedomeinen zijn beheersingsdoelen. In domein D is eindterm 13 een hybride doel. Om aan deze eindterm te voldoen moeten leerlingen de kennis en vaardigheid die zij hebben opgedaan relateren aan hun eigen perspectief en dat van klasgenoten. Eindtermen 14, 15 en 16 zijn ervaringsdoelen. Deze eindtermen zijn gericht op het opdoen van ervaringen en/of ruimte geven aan reflectie. 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 en ervaringen te laten opdoen.

Domeinen A2, B, C en deels D kennen eenzelfde opbouw van de eindtermen. Van leerlingen wordt steeds verwacht dat zij inzicht tonen in de tekst en een interpretatie kunnen beargumenteren. In domein B, C en D is er steeds sprake van een thematische interpretatie en werken leerlingen met andere (contemporaine of latere) bronnen. Van leerlingen wordt verwacht dat zij een thematische interpretatie van de tekst in context kunnen beargumenteren op basis van de andere bronnen die aan bod zijn gekomen binnen domein B en (eventueel) C. De eindtermen in domein D zijn vervolgens gericht op reflectie op het eigen perspectief in relatie tot andere perspectieven.

Bij eindtermen waarbij leerlingen hun inzicht moeten laten zien is de volgende opbouw gekozen: de leerling toont inzicht in tekst X (in vergelijking met bron 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 beargumenteert een (thematische) interpretatie van tekst X (op basis van bron Y). De daarbij gekozen aansluitende handelingswerkwoorden zijn:

- onderbouwen
- beargumenteerd reageren

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

Bij de keuzedomeinen zijn de eerste twee eindtermen ook steeds gericht op inzicht en beargumenteerde interpretatie. Het object van de handeling is daar een cultuurhistorisch, literair of talig fenomeen uit de oudheid, vormen van receptie of manieren van vertalen van een Griekse of Latijnse tekst.

Ieder keuzedomein kent een derde eindterm waarin de leerling zelf een onderzoek moet doen en iets (creatief) moet presenteren. Onderzoek en presentatie zijn gericht op een aspect van het cultuurhistorische, literaire of talige fenomeen, of van de doorwerking in later tijden van een cultuurhistorisch fenomeen. Deze derde eindterm van elk keuzedomein betreft hier dus niet een grote lijn of overzicht. Eerder gaat het om het inzoomen op één onderdeel of voorbeeld van een fenomeen.

2.3.2 Aandacht voor kennis en vaardigheden

De examenprogramma’s GTC en LTC veronderstellen kennis van talige, culturele en literaire feiten en concepten. Deze kennis is altijd geïntegreerd met vaardigheden. In domein A is deze kennis waar mogelijk beschreven in algemene formuleringen (zoals het benoemen van metrische verschijnselen of het onderbouwen van een eigen interpretatie met argumenten die gebaseerd zijn op tekstinhoud, literaire middelen, compositie en genre). Deze kennis wordt voor het CE in de syllabus gespecificeerd (bijvoorbeeld in de vorm van een lijst met stilistische middelen of door een korte beschrijving van bekend veronderstelde culturele feiten en concepten bij de te lezen teksten). In domein B tot en met D is het moeilijk om een algemeen talig, cultureel en literair kader vast te leggen vanwege het thematische karakter van deze domeinen: welke kennis vereist is, hangt grotendeels af van het bij een tekst gekozen thema; deze kennis wordt dus beschreven in de syllabus.

Hetzelfde geldt *mutatis mutandis* voor de keuzedomeinen: welke kennis vereist is, hangt af van het gekozen onderwerp. Voor het schoolexamen zal het bevoegd gezag moeten bepalen wat de talige, culturele en literaire minimumkennis is, afhankelijk van de bestudeerde teksten en het thema.

De examenprogramma's beschrijven zowel lagere-ordevaardigheden, alsook en vooral hogere-ordevaardigheden. Binnen domein A1 gaat het om lagere-ordevaardigheden: weergeven en benoemen. In domein A2 komen in eindterm 3, 4 en 5 hogere-ordevaardigheden aan bod, in oplopende volgorde: inzicht tonen en beargumenteren. Op diezelfde vaardigheden wordt in domein B en C ook een beroep gedaan, met dien verstande dat een leerling daar met verschillende bronnen om moet gaan. In domein D gebruikt een leerling het getoonde inzicht voor reflectie op het eigen perspectief in relatie tot andere perspectieven.

In de handreiking *Vaardigheden in het landelijke curriculum* (Sol en Visser, 2023) worden vaardigheden als volgt gecategoriseerd:

- leervoorwaardelijke vaardigheden
- basisvaardigheden
- vakspecifieke vaardigheden
- denkvaardigheden
- samengestelde vaardigheden

1. Leervoorwaardelijke vaardigheden (sociaal handelen, samenwerken en leervaardigheden)
Voor leraren is het vanzelfsprekend dat sociale en communicatieve vaardigheden voorwaarden zijn voor effectief onderwijs. Tegelijk worden ze in het voortgezet onderwijs vaak verondersteld en soms ook gemist, maar aan het bevorderen ervan wordt niet altijd doelgericht gewerkt (Sol &Visser, 2023). Vanwege hun belang zijn deze vaardigheden bij de actualisatie van het curriculum meegenomen.

Als leerlingen in domein A met elkaar en/of met de docent de tekst ontsluiten, moeten ze *sociaal handelen* door naar anderen te luisteren, hun gedachten duidelijk te verwoorden en constructief te reageren. Ook bij het onderbouwen van een eigen interpretatie of wanneer zij op die van anderen reageren, moeten zij deze vaardigheden inzetten.

Domein D (*Tekst en leerling*) biedt nog meer kansen om vaardigheden op het gebied van sociaal handelen te ontwikkelen. Naast bovengenoemde vaardigheden gaat het bijvoorbeeld om rekening houden met anderen, je in

anderen verplaatsen, waken voor vooroordelen, een gesprek op gang houden, constructief reageren en letten op non-verbaal gedrag en gevoeligheden.

Ook *samenwerken* wordt geoefend, bijvoorbeeld door constructief en met oog voor jezelf en anderen mee te doen aan een creatieve opdracht (denk aan tekstontsluiting in A of reflectie in D of in een keuzedomein). Leerlingen moeten voortbouwen op de inbreng van anderen (tijdens lezen en vertalen of in een gesprek), medeverantwoordelijkheid nemen voor het proces en het bereiken van het gezamenlijke doel, constructief omgaan met individuele verschillen en stilstaan bij en evalueren van de samenwerking.

Leervaardigheden hebben betrekking op je eigen kennis en denken en manieren van leren, redeneren en probleemoplossen, daarover kunnen nadenken en jezelf daarin kunnen sturen. Deze kennis en vaardigheden worden vaak aangeduid met de begrippen metacognitie, reflectie en zelfregulatie. Bij GTC en LTC oefenen leerlingen deze vaardigheden bijvoorbeeld wanneer zij een complexe tekst vertalen of interpreteren. Ze zetten hierbij lees- en vertaalstrategieën in, volgen hun begrip van de tekst, evalueren dit begrip en stellen hun eigen manier van werken bij. Ook tijdens het doen van onderzoek in de keuzedomeinen plannen leerlingen activiteiten, voeren ze uit en evalueren deze en stellen (eventueel) hun plan bij. Leerlingen leren om tijdens het werken aan een taak of opdracht op gepaste momenten deze vaardigheden in te zetten (zie ook punt 3 hieronder over vakspecifieke vaardigheden).

2. Basisvaardigheden van taal, digitale geletterdheid en burgerschap
Het hoofddoel, intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Latijnse of Griekse teksten, vereist een onderdompeling in de taal en cultuur van de Grieken en Romeinen. Hierdoor raken leerlingen geoefend in het doorgronden van complexe teksten die ze zonder context niet kunnen begrijpen. De kritische beschouwing van taal en tekst in context die hiermee gemoeid is, draagt bij aan voorbereiding 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. Op deze wijze dragen GTC en LTC bij aan de *basisvaardigheden van taal*. Zie 2.3.3 voor de aandacht binnen het schoolvak voor *geletterdheid*, 2.3.4 voor *digitale geletterdheid*, en 2.3.5 voor *burgerschap*.

3. Vakspecifieke vaardigheden
Het doorgronden, contextualiseren en kritisch beschouwen van complexe teksten uit een ver verleden vormen de specifieke vakvaardigheden van GTC en LTC. Zie paragraaf 2.2.2 voor een nadere beschrijving van deze

vakvaardigheden. Vakspecifieke werkwijzen hierbij zijn lezen en brontaal- en doeltaalgericht vertalen. Vakdidactisch onderzoek naar de procesgerichte vertaalstrategie maakt inzichtelijk hoe het ontwikkelen van tekstbegrip, schrijfvaardigheid, metacognitie, reflectie en zelfregulatie deel uitmaken van een vertaalstrategie waarmee coherente doeltekstproductie wordt beoogd. (Luger, 2020).

4. Denkvaardigheden (analytisch, kritisch en creatief denken)
In paragraaf 2.3.1 is beschreven hoe leerlingen in elk domein van het kerncurriculum leren inzicht te tonen in de tekst en een interpretatie te onderbouwen en beargumenteren. Per keuzedomein zijn de eerste twee eindtermen ook steeds gericht op inzicht tonen en een interpretatie onderbouwen of beargumenteren. Daarmee wordt aangesloten bij de denkvaardigheden *analytisch* respectievelijk *kritisch denken*.

Keuzedomein I nodigt uit tot het ontwikkelen van *creatieve vaardigheden*. Leerlingen produceren een eigen vertaling die is afgestemd op doel, publiek en context. Dit vraagt om het afwegen van verschillende mogelijkheden of het kiezen van nieuwe benaderingen van de tekstinhoud. Leerlingen moeten ideeën delen met anderen, sparren en feedback vragen. Hierin moeten ze volhardend zijn, niet voortijdig stoppen en uiteindelijk het proces afronden.

5. Samengestelde vaardigheden (onderzoeken, ontwerpen en loopbaanvaardigheden)
Leerlingen leren *onderzoeken* in de keuzedomeinen E, F, G en H, waarin telkens de derde eindterm gericht is op het formuleren van een onderzoeksvraag, deze beantwoorden met behulp van bronnen en het presenteren van onderzoeksresultaten.

Loopbaanvaardigheden kunnen worden versterkt, omdat de thematische reflectie op de bestudeerde bronnen ook kennis over jezelf, je eigen achtergrond, interesses en je omgeving bevordert, mede in relatie tot culturele beweegredenen. Deze kennis kan richting geven aan keuzes ten aanzien van profiel, vervolgopleiding en verdere loopbaan (zie eindterm 16).

2.3.3 Aandacht voor geletterdheid

Geletterdheid is het vermogen om te lezen, te schrijven en informatie te begrijpen en doelgericht te gebruiken. In de *Handreiking taaldenkfuncties in leerdoelen* (Herder & Van Silfhout, 2022) staat de koppeling tussen talige kennis en vaardigheden en vakinhouden centraal. Specifiek gaat het om taaldenkfuncties, die de verbinding zichtbaar maken tussen de talige en cognitieve handelingen van leerlingen.

Taaldenkfuncties, en daarmee de rol van taal en geletterdheid, komen in de eindtermen met een aantal specifieke handelingswerkwoorden tot uitdrukking. Bij handelingen zoals benoemen, uitleggen, interpreteren, vergelijken, verklaren, beargumenteren en reageren, combineren de leerlingen actief de Griekse en Latijnse taal en cultuur en de Nederlandse taal.

In de examenprogramma's GTC en LTC 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.

2.3.4 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). Omdat in domein A2 verschillende vaardigheden met betrekking tot kritisch omgaan met teksten aan de orde komen, is kritisch gebruik van analoge en digitale bronnen binnen subdomein A2 (eindterm 6) opgenomen. Aangezien de kennis en vaardigheden van domein A voorwaardelijk zijn voor alle andere domeinen, heeft digitale geletterdheid hiermee een impliciete plaats gekregen in alle domeinen.

In de onderwijspraktijk zal eindterm 6 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.

Zo maken leerlingen kritisch gebruik van een (digitaal) 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). Deze vaardigheden komen ook aan bod bij het onderzoek dat leerlingen in de keuzedomeinen doen.

2.3.5 Aandacht voor burgerschap

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

Binnen de examenprogramma's staan rijke literaire teksten centraal. Door de thematische benadering van die teksten zijn er veel mogelijkheden om diversiteit in de maatschappij en andere burgerschapsthema's bespreekbaar te maken. Leerlingen bestuderen diverse bronnen, waardoor ze kennis kunnen maken met verschillende perspectieven en sociale patronen. Zo kunnen ze zich bewust worden van representatie en inzicht krijgen in verschillende belangen, overwegingen en overtuigingen. Door de literaire vormgeving en 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.

2.3.6 Aandacht voor diversiteit en inclusiviteit

In de eerste zin van beide karakteristieken staat: "Onderwijs in het vak Latijnse (c.q. Griekse) taal en cultuur draagt bij aan de persoonlijke vorming van leerlingen en rust hen toe om als betrokken en kritisch denkende burgers deel te nemen aan een pluriforme samenleving."

Binnen de examenprogramma's is 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. Ze vergroten hiermee kennis, vaardigheden, inzichten en waarden die er maatschappelijk toe doen en waarin zij zichzelf kunnen herkennen. Ook maken ze 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 loopbaanontwikkeling

In een examenprogramma staat wat de leerling moet kennen en kunnen. Dit betekent dat we in het examenprogramma niet spreken van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), maar van datgene wat de leerling doet: werken aan de eigen loopbaanontwikkeling. 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. Zo krijgen ze zicht op hun kwaliteiten en mogelijkheden; ze ontdekken een nieuwe, andere wereld en leren keuzes te maken.

Loopbaanontwikkeling wordt in elk examenprogramma uitgewerkt in een eigenstandige eindterm en zoveel mogelijk verbonden met vakinhouden. De concepteindterm is een ervaringsdoel: leerlingen doen ervaringen op en reflecteren daarop in het kader van hun toekomstige loopbaan. De concepteindterm is niet opgenomen in een apart (leeg) domein, zoals in eerdere examenprogramma's het geval is, maar in een passend domein en subdomein.

Voor Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur geldt dat binnen alle domeinen opgedane kennis en vaardigheden bijdragen aan de oriëntatie op, ontwikkeling van en reflectie op de eigen kwaliteiten, interesses en toekomstmogelijkheden. Eindterm 16 is in beide examenprogramma's expliciet gericht op LOB en heeft zo een logische plaats gekregen in Domein D *Tekst en leerling*.

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

2.4.1 Wat is een SE-CE-verdeling?

Voor vakken met een schoolexamen (SE) en centraal examen (CE) heeft de vakvernieuwingscommissie een voorstel gedaan voor de verdeling van inhouden over het school- en centraal examen. Elk bepalen ze 50 procent van het eindcijfer voor het vak. De werkopdracht van OCW aan SLO om de examenprogramma's in de bovenbouw van het vo te actualiseren, heeft als uitgangspunt de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van het schoolexamen en het centraal examen in de diplomabeslissing, op basis waarvan de inhoudsverdeling zo veel mogelijk:

- evenwichtig is qua omvang over het schoolexamen en het centraal examen, overeenkomstig de weging;
- uniek toewijst aan ofwel het schoolexamen ofwel het centraal examen;
- op het niveau van domeinen en subdomeinen plaatsvindt.

2.4.2 Uitgangspunten vanuit bedoeling, inhouden en omvang

De vakken GTC en LTC hebben als doel leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling tot kritische, reflectieve en zelfstandige denkers binnen hun culturele omgeving. Dit gebeurt door middel van reflectie op taal, cultuur en literatuur, met een focus op intercultureel bewustzijn.

Centraal in GTC en LTC staat de bestudering van Griekse en Latijnse teksten, zowel in de oorspronkelijke taal als in vertaling. Deze rijke en betekenisvolle teksten nodigen uit tot reflectie op het eigen culturele perspectief en dragen bij

aan de vorming van bewuste burgers in een diverse samenleving. Omdat teksten de kern van het onderwijs vormen, worden taal, cultuur en literatuur geïntegreerd behandeld. Hierdoor ontwikkelen leerlingen hun talige, literaire en (inter)culturele bewustzijn op een samenhangende manier.

Onderzoek onderstreept het belang van *curriculum alignment* (Biggs & Tang, 2011; Squires, 2012): de afstemming en samenhang tussen visie, doelen, inhouden en toetsing in het curriculum. Bovenstaande uitgangspunten moeten daarom zichtbaar zijn in zowel de doelen en inhouden van de examenprogramma's als in de toetsing en (centrale) examinering van die doelen.

2.4.3 SE-CE-verdeling

Hieronder vind je het raamwerk van Latijnse taal en cultuur, geordend naar domeinen en subdomeinen. Hierbij is een verdeling gemaakt van inhouden over het schoolexamen en het centraal examen.

Onderstaande SE-CE-verdeling is de basis voor het ontwikkelen van de syllabus en is gericht op de invoering van het examenprogramma op korte termijn (2 tot 5 jaar).

Domeinindeling	Titel (sub)domein	Toewijzing	
		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**	x	
KEUZEDOMEINEN			
Domein E	**Cultuurbeschouwing**	x	
Domein F	**Literatuurbeschouwing**	x	
Domein G	**Receptie**	x	
Domein H	**Taalbeschouwing**	x	
Domein I	**Vertaalkunde**	x	

De examenprogramma's GTC en LTC voldoen aan de opdracht om recht te doen aan de eigenstandige, gelijkwaardige en complementaire positie van het

schoolexamen en het centraal examen. 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 binnen domein A t/m C • Geziene teksten binnen domein B en C
Minimaal twee verschillende genres, anders dan het genre van de hoofdauteur(s) van het CE	Jaarlijks wisselend examenpensum
Andere thema's dan in het CE, keuze aan bevoegd gezag	In examensyllabus vastgestelde thema's

De eigenstandige en complementaire positie van het schoolexamen komt in de examenprogramma's vooral tot uiting in het feit dat andere genres en thema's worden bestudeerd dan degene die voorgeschreven worden voor het centraal examen.

De eindtermen van domein D bereiken meer diepgang binnen de schoolcontext dan op een centraal examen dat voor iedereen gelijk moet zijn. Daarom is dit domein aan het schoolexamen toegewezen. De vijf keuzedomeinen, waarvan elke leerling er twee volgt, zijn ook alleen onderdeel van het schoolexamen-programma.

In het centraal examen staat een pensum van 15 OCT-pagina's en 25 pagina's in vertaling centraal. In het schoolexamen is dat 25 OCT-pagina's en 45 pagina's in vertaling. Binnen het schoolexamen heeft het bevoegd gezag keuzevrijheid wat betreft teksten, genres en thema's. Zo is het mogelijk om niet-canonieke auteurs te bestuderen en thema's te behandelen die op het centraal examen niet aan de orde zullen komen.

De plaats van het examenpensum binnen het CE en SE
Op het centraal examen laat een leerling zien dat hij een ongeziene Griekse of Latijnse tekst begrijpt en (thematisch) kan interpreteren binnen de domeinen A, B en C. Op het centraal examen komt een ander thema aan bod dan behandeld in de syllabus.

De Griekse of Latijnse teksten en andere in de syllabus voorgeschreven bronnen worden op het centraal examen thematisch getoetst binnen de domeinen B en C. Het vereiste niveau van tekstbegrip en tekstinterpretatie wordt daarbij bepaald door het thema dat in de syllabus is vastgelegd. Leerlingen moeten kunnen aantonen en beargumenteren hoe dit thema in de bestudeerde teksten tot uiting komt, mede door deze te vergelijken met voorgeschreven of op het examen nieuw aangeboden bronnen.

Het is evenals in de huidige praktijk toegestaan om het Griekse of Latijnse pensum van het centraal examen te toetsen binnen het schoolexamen. Toetsing van het examenpensum is aan te raden, enerzijds als inhoudelijke voorbereiding op het centraal examen en anderzijds om leerlingen zich te laten verdiepen in het taaleigene van de examenteksten.

Het gehele examenprogramma kent minimaal twee andere genres en twee andere thema's dan die van het centraal examen; dit om de eigenstandige en complementaire positie van het schoolexamen ten opzichte van het centraal examen te waarborgen.

3. Proces

Dit hoofdstuk gaat in op hoe SLO de actualisatie van de examenprogramma's Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur gedurende vier jaar heeft uitgevoerd. Deze aanpak is gebaseerd op de werkopdracht aan SLO van het ministerie van OCW.



3.1 Betrokkenen tijdens de ontwikkelfase

Aan de totstandkoming van de examenprogramma's tijdens de ontwikkelfase hebben vele mensen bijgedragen.

3.1.1 Vakvernieuwingscommissie, advieskring en experts

De vakvernieuwingscommissie Griekse en Latijnse taal en cultuur bestond uit vier mensen die allen leraar zijn op een gymnasium. Twee van hen zijn ook werkzaam als vakdidacticus wo.

Een belangrijke schakel in de ontwikkelfase van de examenprogramma's was de advieskring. De advieskring gaf tussentijds feedback op tussenproducten van de vakvernieuwingscommissie. De advieskring bestond uit een vaste vertegenwoordiging van organisaties en instellingen die een vakinhoudelijk en vakdidactisch belang hebben bij de actualisatie van de examenprogramma's. De advieskring droeg 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 vaardigde een vertegenwoordiger af. Gedurende de vakvernieuwing verzamelde deze op vier momenten in het proces feedback uit de achterban van de vertegenwoordigende organisatie en bracht deze in. De advieskring bundelde alle feedback en gaf zoveel mogelijk gemeenschappelijke feedback aan de vakvernieuwingscommissie. Waar relevant en passend, werden daar organisatiespecifieke punten aan toegevoegd.

De advieskring bestond uit zowel vertegenwoordigers van vakinhoudelijke organisaties en instellingen als experts van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) en Stichting Cito. Deze laatsten namen deel vanuit hun specifieke en wettelijke taak in de keten van centrale examinering. Ze gaven advies over de toetsbaarheid van de inhouden, de verdeling van inhouden over het centraal examen en schoolexamen (waar er sprake was van een centraal examen), en over passende wijzen van examinering.

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

In bijlage 1 vind je een lijst van de commissieleden van de vakvernieuwingscommissie Griekse en Latijnse taal en cultuur.
In bijlage 2 vind je een overzicht van de leden van de advieskring.
In bijlage 3 vind je een overzicht van de materiaalontwikkelaars.

3.1.2 Leerlingbetrokkenheid

De stem van de leerling is van belang om examenprogramma'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 ontwikkelfase is in overleg met het Landelijk Aktie Komitee Scholieren (LAKS) besloten om leerlingenbetrokkenheid niet via de advieskring

vorm te geven, maar om daarvoor een apart traject te organiseren. Dit traject was qua vorm en inhoud afgestemd op de leerling. Dit om de inbreng zo goed mogelijk te maken en om recht te doen aan de randvoorwaarden voor succesvolle leerlingenparticipatie.

De vakvernieuwingscommissie heeft op twee momenten leerlingen via leerlingpanels geraadpleegd.

3.1.3 Kwaliteitsmonitoring, expertpoule en inhoudelijke redactie

Een belangrijk instrument van kwaliteitszorg was monitoring en evaluatie op het proces en de (tussen)producten. Binnen SLO is dit vormgegeven door de collega's van de afdeling Advies & Onderzoek. Zij hadden aandacht voor de processen binnen de vakvernieuwingscommissie en voor de omgang met, en het benutten van, de inbreng van de advieskringen. Het ging hierbij om het drie keer per ontwikkeljaar uitzetten van vragenlijsten bij de hele vakvernieuwingscommissie. Daarin gaven leden van de commissie aan of en hoe de doelstellingen van ontwikkelsessies werden bereikt. Ook gaven ze aan in hoeverre ze daarin voldoende werden gefaciliteerd en wat ze nog nodig hadden. Deze informatie fungeerde als sturingsinformatie voor de procesregisseur en het programmateam.

Daarnaast werden de verschillende tussenproducten gemonitord op basis van de kwaliteitscriteria uit de werkopdracht. De collega's van Advies & Onderzoek leverden informatie op over de inhoudelijke voortgang van het traject aan de vakvernieuwingscommissies en het programmateam van SLO. Met de opbrengst van monitoring en evaluatie kon de vakvernieuwingscommissie waar nodig worden aan- en bijgestuurd, op basis van de vastgestelde kwaliteitscriteria en werkwijzen. Deze input en feedback werden door monitoring en evaluatie beschikbaar gesteld aan de commissie in de vorm van monitorrapportages. De curriculumexperts lichtten de inzichten toe in de vakvernieuwingscommissie, zodat deze konden worden gebruikt bij het doorontwikkelen van de conceptexamenprogramma's.

Het team van monitoring en evaluatie werkte binnen SLO nauw samen met de expertpoule. Deze bestond 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 had twee functies:

- *Monitorfunctie*
  De expertpoule werkte samen met het monitorteam bij het uitvoeren van inhoudelijke analyses en bekeek of deze vakoverstijgende aspecten goed gewaarborgd zijn in de (tussen)producten.
- *Adviesfunctie*
  Leden van de expertpoule droegen bij aan interne sessies over kennisdeling. De kijkwijzer van de expertpoule op de verschillende onderwerpen stond centraal. Uitkomsten van analyses werden gedeeld en besproken, gericht op het doen van aanpassingen. Daarnaast was de expertpoule beschikbaar om de vakvernieuwingscommissie bij te staan met advies of om actief te helpen bij het opnemen van vakoverstijgende aspecten.

Tijdens het ontwikkelproces is er twee keer een tussentijdse inhoudelijke redactie uitgevoerd vanuit curriculair-inhoudelijk en curriculair-technisch perspectief. De redactie had als doel de eenduidigheid, architectuur, leesbaarheid en consistentie binnen en tussen conceptexamenprogramma's te waarborgen om aan de kwaliteitseisen uit de werkopdracht te voldoen.

De eerste redactie, op de conceptkarakteristiek, vond plaats na anderhalf jaar. De tweede, op de concepteindtermen, vond plaats richting de oplevering van de conceptexamenprogramma's. Het redactieteam bestond uit curriculumexperts van SLO; deze voerden de redactie integraal uit voor alle conceptexamenprogramma's, voor alle vakken. De status van de feedback kende om die reden een 'pas toe of leg uit'-karakter. De feedback is teruggekoppeld via feedbackrapportages en in gesprek met de curriculumexperts per vakvernieuwingscommissie.

3.1.4 Gerealiseerde opbrengsten

In 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 (versie 1, najaar 2024).[1]

Bij de ontwikkeling van de examenprogramma's stonden vier kwesties centraal:
1. *Een heldere formulering van het hoofddoel*
Er is gekozen werd voor 'intercultureel bewustzijn door het bestuderen van Griekse/Latijnse teksten'.

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

2. *Tekstbegrip op verschillende niveaus binnen domein A*
Subdomein A1 is nu gericht op expliciete tekstinhoud en -vorm en subdomein A2 op impliciete tekstinhoud, het duiden van vormkeuzes en tekstinterpretatie.
3. *De positie van taal, vertalen en de proefvertaling*
In het definitieve examenprogramma is vertalen geen doel op zich meer, maar een manier om Griekse en Latijnse teksten te ontsluiten. Vertalen staat daarmee ten dienste van tekstbegrip.
4. *Een vaste examencanon voorschrijven*
De commissie zag af van een voorschrijvende examencanon van vaste auteurs en werken voor het centraal examen, waaronder Homerus, Ovidius en Vergilius. Het CvTE bepaalt welke auteurs en teksten in de syllabus worden opgenomen.

3.2 Syllabustraject

In de schooljaren 2024-2025 en 2025-2026 ontwikkelde een commissie onder leiding van het CvTE conceptsyllabi voor GTC en LTC. De conceptsyllabi bevatten specificaties van de inhouden die aan het centraal examen zijn toegewezen. Doelzin en uitwerking zijn daarmee uitgangspunt voor de syllabi.

Tijdens de ontwikkeling van de conceptsyllabi onderzocht SLO met de syllabuscommissie in hoeverre de eerste versies van de conceptexamenprogramma's bruikbaar zijn voor het ontwikkelen van conceptsyllabi met specificaties voor centraal examen-inhouden.

3.2.1 Syllabuscommissie

De commissie is door het CvTE samengesteld en bestond uit vijf leden:

- een voorzitter
- vier leraren Griekse en Latijnse taal en cultuur

Daarnaast waren er vier adviseurs:

- twee toetsexperts van Stichting Cito
- een curriculumexpert vanuit SLO
- de clustermanager van het CvTE

De syllabuscommissie heeft gedurende het schooljaar 2024-2025 gewerkt aan het opstellen van de syllabi voor de fase van beproeven. Hiermee hebben leraren in het schooljaar 2025-2026 onderwijs gegeven. In het schooljaar 2025-2026 heeft de syllabuscommissie voor GTC en LTC conceptsyllabi ontwikkeld aan de hand waarvan het Cito voorbeeldexamens gaat maken.

3.2.2 Inhoudelijke toelichting op de aanpassingen

De syllabuscommissie adviseerde SLO over aanpassing van de eindtermen voor het centraal examen. De curriculumexperts en het programmateam van SLO

hebben deze adviezen besproken, gewaardeerd en gewogen. Dit deden ze in afstemming met de voorzitters van de syllabuscommissie, de clustermanagers en het programmateam van het 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 het schoolexamen en het centraal examen. Adviezen over de relevantie van inhouden voor het vak zijn niet meegenomen, omdat dit niet tot de taakstelling van de syllabuscommissie behoort en dit voldoende geborgd is in de ontwikkelfase van de conceptexamenprogramma's.

Hieronder lichten we op hoofdlijnen toe wat we hebben aangepast in het raamwerk van de examenprogramma's GTC en LTC op basis van de adviezen van de syllabuscommissie. Alle overige aanpassingen zijn te vinden in paragraaf 3.4.1.

Raamwerk
Het raamwerk zelf is voor de domeinen die toegewezen zijn aan het centraal examen ongewijzigd gebleven. Wel zijn er aanpassingen gemaakt in de 'Vakinhoudelijke keuzes' in de examenprogramma's.

- In de tabel onder 'Vakinhoudelijke keuzes' zijn de 45 pagina's in het Nederlands uitgesplitst in vertaalde teksten en bronnen over de oudheid. Dit is gedaan om enerzijds overladenheid te voorkomen en anderzijds om de rol van bronnen over de oudheid in het examenprogramma zichtbaarder te maken.
- In de tabel onder 'Vakinhoudelijke keuzes' is in de kolom CE 'Ongeziene teksten' aangepast in 'Geziene en ongeziene teksten'. Daardoor kan het pensum op het centraal examen bevraagd worden.
- Bij 'Opmerkingen bij vakinhoudelijke keuzes voor het CE' is bij de eerste opmerking 'thema' vervangen door 'thema's'. In de syllabus zullen jaarlijks twee of drie thema's worden opgenomen.

3.3 Fase van beproeven
Gedurende het schooljaar 2025-2026 zijn de examenprogramma's Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur en de syllabi beproefd. Voorafgaand aan dit schooljaar heeft SLO in samenwerking met leraren, vakexperts, clustermanagers van het CvTE en toetsexperts van Stichting Cito de verschillende processen zorgvuldig voorbereid.

3.3.1 Doelstellingen en aanpak beproeven

Het beproeven in de scholen gebeurde op basis van versie 2.0 van de examenprogramma's en de bijhorende conceptsyllabi. Het beproeven richtte zich op de bruikbaarheid en (verwachte) effectiviteit van de examenprogramma's en syllabi en de randvoorwaarden voor implementatie.

De volgende doelstellingen stonden daarbij centraal:

- *Bruikbaarheid*
  Met leraren en schoolleiders toetsen in hoeverre de examenprogramma's en syllabi bruikbaar zijn voor het maken van onderwijs- en toetsprogramma's in de bovenbouw vo.
  Dus: zijn de examenprogramma's en syllabi:
  - op een begrijpelijke wijze geformuleerd?
  - te realiseren in de beschikbare lestijd?
  - in te passen in de schoolcontext?
  - uitvoerbaar in de onderwijs- en toetspraktijk?
- *Verwachte effectiviteit*
  Met leerlingen en leraren toetsen in hoeverre de examenprogramma's en syllabi effectief zijn en daarmee, naar verwachting, leiden tot gewenste opbrengsten bij leraren en leerlingen.
  Dus: zijn de examenprogramma's en syllabi effectief in de zin dat:
  - de eindtermen door leerlingen behaald (kunnen) worden in termen van tijd?
  - de eindtermen door leerlingen behaald (kunnen) worden in termen van niveau?
- *Implementatiefactoren*
  Met leraren en schoolleiders onderzoeken welke factoren de implementatie van de examenprogramma's en syllabi landelijk en op school (on)gunstig beïnvloeden.
  Dus: zijn de examenprogramma's duurzaam, in de zin dat de implementatie ervan gunstig wordt beïnvloed door de:
  - deskundigheid en professionalisering in het schoolteam?
  - faciliteiten (tijd, geld, middelen) binnen en voor de onderwijsinstellingen?
  - aanknopingspunten die ze bieden voor het curriculumbewust handelen van de leraren?
  - informatievoorziening onderwijsveld (leraren, schoolleiders en anderen in de school), de schoolvakexperts en anderen (bijvoorbeeld uitgeverijen, lerarenopleidingen)?
- *Procesevaluatie*
  Met alle betrokkenen evalueren hoe efficiënt en effectief de fase van beproeven verloopt met betrekking tot:

- de opzet;
- de beschikbare materialen;
- de rollen en verwante activiteiten;
- de gehanteerde instrumenten om data te verzamelen.

De fase van beproeven had dus uitdrukkelijk niet als doelstelling de ontwikkelfase van de vakvernieuwingscommissie over te doen. Dat wil zeggen dat de relevantie van inhouden niet opnieuw ter discussie werd gesteld.

3.3.2 Werving scholen

Voorafgaand aan de fase van beproeven is er in het voorjaar van 2025 door SLO via DUS-i een werving uitgezet voor deelname van tien scholen aan het beproeven. De selectie vond plaats op basis van vooraf opgestelde criteria: aantal scholengemeenschappen/categorale gymnasia, spreiding over provincies, aantal leerlingen, en volgorde van binnenkomst. Uiteindelijk zijn er tien scholen geselecteerd:

Latijnse taal en cultuur:

- Gymnasium Celeanum – Zwolle
- Gymnasium Haganum – Den Haag
- Hyperion Lyceum – Amsterdam
- Johan de Witt Gymnasium – Dordrecht
- Maurick College – Vught
- Porta Mosana College – Maastricht
- Utrechts Stedelijk Gymnasium – Utrecht

Griekse taal en cultuur:

- Coornhert Gymnasium – Gouda
- Sint Ursula – Horn
- St. Ignatius Gymnasium – Amsterdam

Elke school was betrokken met minstens twee leraren en een schoolleider. De leraren waren tijdens het beproeven werkzaam in de bovenbouw van het vo.

3.3.3 Beproefde inhouden

Hieronder geven we inzicht in welke inhouden zijn beproefd:

- thematisch werken binnen de domeinen B, C en D volgens de eindtermen binnen het schoolexamen- en het centraal examen-programma;
- samenhang tussen de domeinen A, B en C binnen het schoolexamen- en het centraal examen-programma;
- materiaal, didactische vormgeving en toetsitems gericht op domein D;

- materiaal, didactische vormgeving en toetsitems gericht op ongeziene tekst binnen het schoolexamen- en het centraal examen-programma;
- keuzedomeinen.

3.3.4 Materiaalontwikkelaars

Voorafgaand aan de fase van beproeven met de scholen zijn er vijf materiaalontwikkelaars aan het werk geweest om suggesties voor onderwijs- en toetsmateriaal uit te werken, die leraren zouden kunnen gebruiken om hun onderwijs in de nieuwe inhouden vorm te geven. Deze groep bestond geheel uit vakexperts. Zie bijlage 3 voor het overzicht van de materiaalontwikkelaars.

De materiaalontwikkelaars hebben in twee groepen gewerkt. Twee hebben zich gericht op het ontwikkelen van didactiek en toetsitems bij ongeziene teksten gericht op domein A tot en met D. Zij hebben een bijeenkomst hierover verzorgd voor de deelnemende docenten. De overige drie hebben zich vooral beziggehouden met de inhoud, vormgeving en toetsing van thematisch werken. Een van hen heeft een bijeenkomst over toetsing mede vormgegeven. Deze drie hebben ook in een laat stadium uitgebreid feedback gegeven op de herformulering van de eindtermen naar aanleiding van de uitkomsten van de fase van beproeven.

3.3.5 Samenwerking met Stichting Cito

Voor de fase van beproeven hebben de toetsexperts van Stichting Cito bij de te beproeven onderdelen opgaven ontwikkeld die gedurende het beproeven door leraren zijn afgenomen en geëvalueerd. Zowel de feedback van de leraren over de opgaven als de gegevens over de scores van de leerlingen zijn voor verdere analyse overgedragen aan de toetsexperts van Stichting Cito.

De try-out moest inzicht geven in passende vraagvormen, noodzakelijke hulpmiddelen en de uitvoerbaarheid, betrouwbaarheid en verwachte effectiviteit van de vernieuwde centraal examen-toetsing. De ontwikkelopdracht richtte zich daartoe op drie kernpunten:

- omvang van de centraal examen-taak
- inhoudelijke focus
- belangrijke ontwerpprincipes

De vormgeving en uitvoering van deze drie kernpunten gedurende de fase van beproeven wordt hieronder kort toegelicht.

Omvang van de centraal examen-taak

Er werden twee papieren vragensets van 120 minuten ontwikkeld, één voor GTC en één voor LTC, die beide zijn afgenomen in een toetssetting. Beide toetsen

omvatten domein A, B en C en de eindtermen 1–5 en 8–13 (die in het definitieve conceptexamenprogramma 7-12 zijn geworden). Bij elke toets werden passende correctie- en beoordelingsvoorschriften geleverd.

Inhoudelijke focus
Om te onderzoeken hoe leerlingen aan de hand van ongeziene teksten kunnen aantonen dat zij de eindtermen beheersen, is gevraagd om toetsing van een ongeziene Griekse of Latijnse tekst binnen het thema van de examensyllabus. In de vragensets werden tekstbegrip (domein A), de talige, literaire en cultuurhistorische context (domein B) en receptie of actualisatie (domein C) geïntegreerd getoetst.

Belangrijke ontwerpprincipes
De toetsing richtte zich vooral op tekstbegrip en -inzicht op meso- en macroniveau. Daarbij werd gevarieerd in vraagvormen, taken, perspectieven en denkvaardigheden. Leerlingen vergeleken teksten en bronnen en moesten een inhoudelijk onderbouwd standpunt innemen. Een woordenboek Grieks–Nederlands of Latijn–Nederlands was toegestaan. Om het begrip van de ongeziene tekst te ondersteunen, werden ook andere passende inhoudelijke en vormgevende hulpmiddelen aangeboden.

3.3.6 Opzet beproeven

De fase van beproeven begon op 2 september 2025. Curriculumexperts van SLO gingen met leraren en schoolleiders en met toetsexperts van het CvTE en Stichting Cito aan de slag met de conceptexamenprogramma's en -syllabi en gaven leraren inzicht in de opzet van het beproeven, de inhouden die beproefd werden en ieders rol tijdens het beproeven.

Leraren en leerlingen
Vanaf de startdag tot de herfstvakantie bereidden leraren samen met de curriculumexperts en andere betrokkenen lessen voor. Ook vulden de leraren een startmeting in over hun leservaring en onderwijs- en toetspraktijk binnen het huidige examenprogramma.

In de perioden tussen de herfst- en kerstvakantie gaven de leraren les in een aantal nieuwe inhouden binnen het schoolexamen-programma. Dit evalueerden ze tijdens een tweede landelijke bijeenkomst in januari 2026. Het inspireren van elkaar, het delen van goede voorbeelden én het evalueren van aanpakken stonden daarbij centraal.

Vanaf januari 2026 beproefden leraren inhouden binnen het centraal examen-programma. Daarna volgde een slotdag met eindevaluatie in april 2026. Vooraf

vulden leraren een vragenlijst in ter voorbereiding. Tijdens de slotdag evalueerden zij de examenprogramma's en syllabi in een focusgroep onder begeleiding van collega's van de afdeling Advies & Onderzoek van SLO. De focusgroepgesprekken werden georganiseerd volgens de methodiek van *comparative judgement,* waarbij de deelnemers de inhouden uit de programma's ordenden van meest tot minst begrijpelijk, bruikbaar, verwacht haalbaar, enzovoort. Vervolgens werden in de groep knelpunten en mogelijke oplossingen besproken. Aan het einde van de slotdag vulden de leraren nog een vragenlijst in over de implementatie van het examenprogramma en hun ervaringen met de fase van beproeven.

Tijdens de fase van beproeven zijn er tussentijds verschillende aanvullende activiteiten en bijeenkomsten georganiseerd.

- *Vragenuurtjes*
  Online bijeenkomsten waar leraren hun vragen stelden.
- *Inspiratiesessies*
  Fysieke bijeenkomsten waar de curriculumexperts van SLO en de leraren voorbeelden van materialen en aanpakken deelden en lieten zien hoe die in de klas waren ingezet.
- *Schoolbezoeken*
  De curriculumexperts van SLO hebben een select aantal scholen bezocht. Tijdens het bezoek is gesproken met de betrokken leraren, de schoolleider en leerlingen; de curriculumexperts woonden ook lessen over de beproefde inhouden bij die door de betrokken docenten werden gegeven.

Schoolleiders
De schoolleiders namen deel aan het schoolleiderstraject onder begeleiding van SLO. Zij brachten in kaart wat nodig is om de examenprogramma's en syllabi goed te laten landen in de klas en in de school, en wat daar ook landelijk voor nodig is.

Schoolleiders vulden op de startdag een vragenlijst in over hoe het onderwijs en de toetsing op dat moment op hun school georganiseerd was. Bij de tweede landelijke bijeenkomst in januari 2026 is er expliciet aandacht besteed aan curriculumontwikkeling op school, de rol van de schoolleider, lessentabellen en schoolexaminering. In april 2026 vond de slotdag plaats. Vooraf zijn schoolleiders bevraagd over de beproefde examenprogramma's. Op de slotdag zelf zijn schoolleiders bevraagd over eventuele aanpassingen van de lessentabel en de mogelijkheden voor schoolexaminering vanuit het brede perspectief op curriculumvernieuwing. Ook vulden schoolleiders een vragenlijst in over de

implementatie van de geactualiseerde examenprogramma's, de kansen en belemmeringen, en de rol van de schoolleider bij de curriculumvernieuwing.

3.4 Komen tot definitieve programma's en syllabi

In de periode na de slotdag tot en met de meivakantie zetten de collega's van de afdeling Advies & Onderzoek van SLO alle feedback in het zogenoemde wegingskader, geordend op thema en schoolsoort/leerweg. Primair doel van het wegingskader was om een overzicht te krijgen op welke, mogelijk aan te passen onderdelen van de examenprogramma's en syllabi de feedback zich richtte. Het wegingskader bevatte daarmee alle informatie voor:

- bijstelling van de examenprogramma's;
- bijstelling van de syllabi;
- onderbouwing en verantwoording in toelichtingsdocumenten;
- ontwikkeling van handreikingen door SLO;
- ontwikkeling van voorbeeldexamens onder regie van CvTE;
- advies aan het ministerie van OCW ten aanzien van implementatie.

Deze gevulde kaders zijn vervolgens overgedragen aan de curriculumexperts van SLO en de toetsexperts van het CvTE en Stichting Cito. Voor de vakken met een centraal examen verwerkten de collega's van Stichting Cito in afstemming met de clustermanagers van het CvTE de feedback op de centraal examen-taken in een eigen wegingskader, waar zij ook de opbrengsten van aanvullende onderzoeken in rapporteerden.

Op 26, 27 en 28 mei 2026 vond de wegingsdriedaagse plaats. Curriculumexperts en collega's van Advies & Onderzoek van SLO en toetsexperts van het CvTE en Stichting Cito namen gezamenlijke besluiten over welke feedback op bruikbaarheid en verwachte effectiviteit dusdanig zwaarwegend was dat de examenprogramma's en syllabi moesten worden aangepast. De curriculumexperts waren hierbij verantwoordelijk voor de thema's en kwesties ten aanzien van de examenprogramma's. Toetsexperts van het CvTE en toetsadviseurs droegen bij aan de weging en de conclusies vanuit hun verantwoordelijkheden voor respectievelijk het aanpassen van syllabi en het ontwikkelen van centrale examens.

De curriculumexperts formuleerden samen met de toetsexperts gedurende de driedaagse zo veel mogelijk concrete aanpassingsvoorstellen. Verdere aanpassing, uitwerking en een controleslag vonden na de driedaagse plaats. Aanbevelingen ten behoeve van de syllabi werden zo concreet mogelijk gedaan, maar de syllabuscommissie was eindverantwoordelijk voor het doorvoeren daarvan in twee belegde bijeenkomsten in juni.

Op 1 en 29 juni 2026 kwam de syllabuscommissie bijeen. Deze bracht op basis van de bijstellingen in de examenprogramma's ook bijstellingen in de syllabi aan, zodat de examenprogramma's en syllabi optimaal nu op elkaar zijn afgestemd.

3.4.1 Belangrijkste aanpassingen vanuit beproeven

Tussen de conceptversies en de definitieve versies zijn inhoudelijke wijzigingen doorgevoerd op basis van de feedback van leraren, leerlingen en schoolleiders. Dit betreft zowel karakteristiek, raamwerk, eindtermen als begrippenlijst. De aanpassingen in het raamwerk op basis van de feedback van de syllabuscommissie is hierboven te vinden in paragraaf 3.2.2.

Vakinhoudelijk zijn de examenprogramma's grotendeels ongewijzigd gebleven. Uit de fase van beproeven bleek dat de deelnemende scholen de gemaakte vakinhoudelijke keuzes onderschreven. Ook waren zij enthousiast over het thematisch werken met teksten. Het hoofddoel, de inhoud van de karakteristiek, het raamwerk en de verdeling van de inhouden over het schoolexamen en centraal examen, zijn vrijwel geheel behouden. De karakteristiek is grondig herschreven, maar de boodschap over het hoofddoel, de samenhang in de ontwikkeling van taal-, cultuur- en literatuurbewustzijn en de route naar deze doelen is niet veranderd.

Hieronder volgt een overzicht van de belangrijkste zaken die na de fase van beproeven en de wegingsdriedaagse zijn aangepast met het oog op bruikbaarheid en uitvoerbaarheid.

Domein D
In de eerdere versie bestond domein D uit de subdomeinen *Persoonlijke reflectie* en *Intercultureel bewustzijn*. Deze onderverdeling bleek in de praktijk onvoldoende werkbaar. Daarom zijn de bijbehorende eindtermen samengevoegd en geherformuleerd binnen het domein *Tekst en leerling*.

Concretisering formuleringen
In de karakteristiek, het raamwerk, de eindtermen en de begrippenlijst zijn zowel grotere als kleinere aanpassingen in de formulering gedaan. Deze wijzigingen zijn bedoeld om de uitgangspunten en bedoelingen van de examenprogramma's te verduidelijken en te concretiseren.

Zo bleek het handelingswerkwoord 'evalueren' bij leraren veel onduidelijkheid op te roepen. In de definitieve programma's is dit vervangen door 'beargumenteren'. Ook de formulering 'tekst binnen thema' is aangepast. In plaats daarvan wordt nu gesproken van 'thematische interpretatie van de tekst'.

Eindtermen
Op eindtermniveau zijn de wijzigingen in domein A tot en met C en in de keuzedomeinen de volgende:

- Eindterm 1: herformulering van de tweede en derde uitwerking
  - 'Weergeven van een expliciet uitgedrukt(e) onderwerp, hoofdgedachte of hoofdzaken' is aangepast naar 'weergeven van expliciet uitgedrukte informatie op woord-, zins-, alinea- en tekstniveau'.
  - 'Benoemen van overeenkomstige informatie in een ander tekstgedeelte en in een andere bron' is aangepast naar 'benoemen van expliciet uitgedrukte informatie in vergelijking met een ander tekstgedeelte of met een andere bron'.
- Eindterm 2: herformulering van de doelzin en formuleren van uitwerkingen
  - De uitwerkingen 'benoemen van metrische verschijnselen, klankfiguren en woord- en zinsfiguren', 'scanderen', en 'citeren van klankfiguren en woord- en zinsfiguren' zijn toegevoegd.
- Eindterm 3: herformulering van de eerste en vijfde uitwerking
  - 'Integreren van expliciete informatie in de tekst met talige en contextuele kennis' is aangepast naar 'verbinden van expliciete informatie in de tekst met talige en contextuele informatie, op woord-, zins- en alineaniveau'.
  - 'Tekstinhoud' is aangepast naar 'impliciete tekstinhoud'.
- Eindterm 4: herformulering van de uitwerkingen
  - 'Uitleggen van een verband tussen literaire, compositionele en genrematige keuzes en betekenis van de tekst' en 'conclusies trekken over het verband' is aangepast naar een formulering in drie delen:
  - 'Uitleggen hoe het gebruik van literaire middelen op woord-, zins-, alinea- en tekstniveau met de inhoud samenhangt'.
  - 'Uitleggen hoe de compositie op zins-, alinea- en tekstniveau met de inhoud samenhangt'.
  - 'Uitleggen hoe genrekenmerken met de inhoud samenhangen'.
- Eindterm 5: herformulering van de doelzin en uitwerkingen
  - De doelzin 'De leerling evalueert de communicatieve boodschap van de tekst op basis van argumenten ontleend aan vorm en inhoud van de tekst' is aangepast naar 'De leerling beargumenteert op basis van vorm en inhoud een interpretatie van de tekst als geheel'.
  - De uitwerkingen 'interpreteren van de communicatieve boodschap van de tekst op basis van tekstinhoud en gemaakte literaire, compositionele en genrematige keuzes', 'conclusies trekken over de communicatieve boodschap' en 'beargumenteren van een eigen interpretatie van de communicatieve boodschap' zijn aangepast naar

‘onderbouwen van een eigen interpretatie met argumenten die gebaseerd zijn op tekstinhoud, literaire middelen, compositie en genre’.
    - ‘Beargumenteerd reageren op een interpretatie van de communicatieve boodschap door anderen’ is aangepast naar ‘beargumenteerd reageren op een interpretatie van anderen’.
- Eindterm 6
    - Samenvoeging van eindterm 6 (‘De leerling gebruikt een woordenboek om de tekst te ontsluiten’) en 7 (‘De leerling toont inzicht in de mogelijkheden en beperkingen van digitale middelen en gebruikt deze kritisch’) uit het conceptexamenprogramma.
- Eindtermen 7, 9 en 11 (dit waren in het conceptexamenprogramma eindtermen 8, 10 en 12): herformulering van de doelzinnen
    - De formulering ‘binnen het thema’ is naar voren gehaald; ‘tekst in context’ is aangepast naar ‘tekst’; de uitwerkingen zijn geherformuleerd.
- Eindterm 7: herformulering van doelzin en uitwerkingen
    - ‘De leerling toont inzicht in de tekst in context met behulp van
    - andere bronnen uit of over de oudheid binnen het thema’ is aangepast naar ‘De leerling toont binnen het thema inzicht in de tekst in vergelijking met bronnen uit en over de oudheid’.
    - ‘Analyseren hoe het thema in de tekst aan de orde komt’ is aangepast naar ‘analyseren hoe het thema in andere primaire bronnen uit de oudheid en secundaire bronnen over de oudheid aan de orde komt’; ‘vergelijken hoe het thema in de tekst en in andere bronnen aan de orde komt’ en ‘conclusies trekken over overeenkomsten en verschillen’ is aangepast naar ‘uitleggen hoe het thema in de tekst, in andere bronnen uit de oudheid en in bronnen over de oudheid aan de orde komt’ en ‘vergelijken van uitwerkingen van het thema in de tekst en in andere bronnen’.
- Eindterm 9: herformulering van doelzin en uitwerkingen
    - ‘De leerling toont inzicht in de tekst in context met behulp van receptiebronnen binnen het thema’ is aangepast naar ‘De leerling toont binnen het thema inzicht in de tekst in vergelijking met receptiebronnen’.
    - ‘Analyseren hoe het thema in de tekst aan de orde komt’; ‘analyseren hoe het thema in receptiebronnen aan de orde komt’; ‘vergelijken hoe het thema in de tekst en in receptiebronnen aan de orde komt’ en ‘conclusies trekken over overeenkomsten en verschillen’ zijn aangepast naar ‘uitleggen hoe het thema in de tekst en in receptiebronnen aan de orde komt’ en ‘vergelijken van uitwerkingen van het thema in de tekst en in receptiebronnen’.

- Eindterm 11: herformulering van doelzin en uitwerkingen
  - ‘De leerling toont inzicht in de tekst in context met behulp van actualisatiebronnen binnen het thema’ is aangepast naar ‘De leerling toont binnen het thema inzicht in de tekst in vergelijking met actualisatiebronnen’.
  - ‘Analyseren hoe het thema in de tekst aan de orde komt’; ‘analyseren hoe het thema in actualisatiebronnen aan de orde komt’; ‘vergelijken hoe het thema in de tekst en in actualisatiebronnen aan de orde komt’ en ‘conclusies trekken over overeenkomsten en verschillen’ zijn aangepast naar ‘uitleggen hoe het thema in de tekst en in actualisatiebronnen aan de orde komt’ en ‘vergelijken van uitwerkingen van het thema in de tekst en in actualisatiebronnen’.
- Eindtermen 8, 10 en 12 (dit waren in het conceptexamenprogramma eindtermen 9, 11 en 13): herformulering van de doelzin
  - Het handelingswerkwoord ‘evalueren’ is vervangen door ‘een thematische interpretatie beargumenteren’ naar analogie van eindterm 5; ‘tekst in context’ is vervangen door ‘tekst’; de uitwerkingen zijn geherformuleerd, waarbij de eerste twee uitwerkingen zijn samengevoegd.
- Eindterm 8: herformulering van doelzin en uitwerkingen
  - ‘De leerling evalueert de tekst in context met behulp van andere
  - bronnen uit of over de oudheid binnen het thema’ is aangepast naar ‘De leerling beargumenteert een thematische interpretatie van de tekst op basis van bronnen uit en over de oudheid’.
  - ‘Interpreteren van de tekst met behulp van andere primaire bronnen uit de oudheid en secundaire bronnen over de oudheid’;
  - ‘beargumenteren van een eigen interpretatie’ en ‘beargumenteerd reageren op een interpretatie van anderen’ zijn aangepast naar ‘onderbouwen van een eigen thematische interpretatie met
  - argumenten die gebaseerd zijn op andere bronnen uit en over de
  - oudheid’ en ‘beargumenteerd reageren op een thematische interpretatie door anderen’.
- Eindterm 10: herformulering van doelzin en uitwerkingen
  - ‘De leerling evalueert de tekst in context met behulp van receptiebronnen binnen het thema’ is aangepast naar ‘De leerling beargumenteert een thematische interpretatie van de tekst op basis van receptiebronnen’.
  - ‘Interpreteren van de tekst met behulp van receptiebronnen’; ‘beargumenteren van een eigen interpretatie’ en ‘beargumenteerd reageren op een interpretatie van anderen’ zijn aangepast naar ‘onderbouwen van een eigen thematische interpretatie met argumenten die gebaseerd zijn op receptiebronnen’ en

'beargumenteerd reageren op een thematische interpretatie door anderen'.

- Eindterm 12: herformulering van doelzin en uitwerkingen
  - 'De leerling evalueert de tekst in context met behulp van actualisatiebronnen binnen het thema' is aangepast naar 'De leerling beargumenteert een thematische interpretatie van de tekst op basis van actualisatiebronnen'.
  - 'Interpreteren van de tekst met behulp van actualisatiebronnen'; 'beargumenteren van een eigen interpretatie' en 'beargumenteerd reageren op een interpretatie van anderen' zijn aangepast naar 'onderbouwen van een eigen thematische interpretatie met argumenten die gebaseerd zijn op actualisatiebronnen' en 'beargumenteerd reageren op een thematische interpretatie door anderen'.
- Keuzedomeinen: herformulering van doelzinnen en uitwerkingen
  - Naar analogie van de eindtermen 5, 8, 10 en 12 is het handelingswerkwoord 'evalueren' vervangen door 'een interpretatie beargumenteren' en is 'beargumenteren van een eigen interpretatie' aangepast naar 'onderbouwen van een eigen interpretatie'.
  - 'Analyseren/vergelijken van voorbeelden van een ... fenomeen' is aangepast naar 'analyseren/ vergelijken van ... bronnen'.
  - 'De doorwerking in later tijden van een cultuurhistorisch fenomeen' is aangepast naar 'een aspect van receptie'.
  - 'Manieren van vertalen' is aangepast naar 'vertaalkeuzes'.

Te denken valt aan

Leraren bleken vooral behoefte te hebben aan voorbeelden en concrete uitwerkingen. Daarom is de ruimte voor voorbeelden bij 'Te denken valt aan' zo volledig mogelijk benut: er zijn voorbeelden toegevoegd en geconcretiseerd. Omdat er daarnaast veel behoefte bestaat aan didactische voorbeelden en ondersteuning, krijgen de nog te ontwikkelen handreikingsmaterialen een belangrijke rol bij de beantwoording van implementatievragen.

4. Vervolg en adviezen

4.1 Tijdslijnen

De examenprogramma's zijn op 1 september 2026 gepubliceerd en aangeboden aan het ministerie van OCW. Het CvTE heeft de twee bijbehorende definitieve syllabi opgeleverd en gepubliceerd. De beoogde invoering is op 1 augustus 2029 in leerjaar 4 van het vwo. Leerlingen zullen op basis van deze planning drie jaar later het centraal examen afleggen.

4.2 Handreikingen en voorbeeldexamens

Handreikingen
SLO ontwikkelt handreikingen bij de nieuwe examenprogramma's die scholen inspireren bij het vertalen van het examenprogramma naar hun eigen onderwijs- en toetsprogramma. Deze handreikingen zijn niet voorschrijvend. Tijdens de fase van beproeven hebben we informatie en voorbeelden verzameld die passen bij de bedoeling en inhouden van de vernieuwde examenprogramma's.

In schooljaar 2026-2027 zullen we in afstemming met de andere avo-vakken nagaan welke informatie, voorbeelden en andere producten en diensten nodig zijn om de handreikingen te ontwikkelen. Daarbij nemen we de aandachtspunten mee. Deze kwamen voort uit de evaluatie van de huidige handreikingen en waren daarnaast door leraren en schoolleiders tijdens de fase van beproeven naar voren gebracht:

- Zorg ervoor dat de handreikingen enerzijds informeren over de bedoeling en inhouden van de nieuwe programma's en anderzijds schoolteams ondersteunen om schoolbreed het curriculumgesprek te voeren, leiding te geven aan curriculumvernieuwing en curriculumbewuste keuzes te maken.
- Zorg ervoor dat de handreikingen inclusief bijbehorende producten en diensten vindbaar en toegankelijk zijn.
- Zorg voor een database met bronnen uit en over de oudheid (domein B) en receptie- en actualisatiebronnen (domein C), gesorteerd op thema en indien mogelijk op jaarlaagniveau.
- Zorg voor inspirerende praktijkvoorbeelden en voorbeeldmatige uitwerkingen bij de vernieuwde examenprogramma's, die naar de eigen schoolcontext kunnen worden aangepast. Maak hierbij inzichtelijk wat hetzelfde is gebleven en wat de verschillen zijn tussen de huidige en nieuwe examenprogramma's:

    - Heb hierbij aandacht voor andere manieren waarop Griekse en Latijnse teksten door leerlingen bestudeerd kunnen worden dan door te vertalen, bijvoorbeeld door voorbeelden van leesdidactiek of manieren waarop de tekst aan leerlingen wordt voorgelegd (vormgeving en hulpmiddelen).
    - Doe suggesties voor het selecteren van ongeziene teksten binnen domein A, zowel voor gebruik in de klas als voor toetsing.
    - Bied inspiratie voor het opstellen van verschillende thema's.
- Maak inzichtelijk hoe de doorlopende leerlijn naar de bovenbouw eruitziet, inclusief mogelijkheden voor differentiatie.
    - Speel hierbij in op de bevordering van geletterdheid in het Nederlands van leerlingen, zodat zij deze vaardigheden in kunnen zetten bij het werken met zowel Griekse of Latijnse teksten als met andere bronnen.
- Bied houvast en inspiratie voor verschillende toets- en beoordelingsvormen die passen binnen het schoolexamen-programma. Maak daarbij ook duidelijk hoe schoolexamen-inhouden zich verhouden tot centraal examen-inhouden in een samenhangend examenontwerp en in het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA).
- Bied inspiratie voor hoe de eigenstandige, complementaire en gelijkwaardige positie van het schoolexamen ten opzichte van het centraal examen te waarborgen, om te voorkomen dat het schoolexamen vooral een oefening voor het centraal examen is.
- Geef inzicht in verbindingen en mogelijkheden voor meer en/of betere afstemming tussen de vakken:
    - mogelijke vormen van samenhang tussen de klassieke talen en vakken als filosofie, geschiedenis, maatschappijleer, moderne vreemde talen en Nederlands;
- vakdoorsnijdend werken ten aanzien van geletterdheid, gecijferdheid, burgerschap, digitale geletterdheid en LOB.

De handreikingen zullen gedurende 2027 worden ontwikkeld. Tussentijds worden bruikbare onderdelen al gedeeld op de website en zullen we op conferenties en in vakbladen zoveel mogelijk communiceren over de vernieuwde programma's, inclusief goede voorbeelden en werkmaterialen.

Voorbeeldexamens
In opdracht van het CvTE ontwikkelt Stichting Cito voorbeeldexamens voor vakken met een centraal examen. Het CvTE en Cito valideren deze voorbeeldexamens in het veld met betrekking tot onder meer de overeenstemming met de bedoeling van het examenprogramma en de te

hanteren moeilijkheidsgraad voor de betreffende leerwegen. Beoogde oplevering van deze voorbeeldexamens is zomer 2027.

4.3 Naar een succesvolle implementatie

4.3.1 Inleiding

Voor een geslaagde invoering van de geactualiseerde examenprogramma's en syllabi is het voorwaardelijk dat deze wordt ondersteund door een effectieve en goed geplande implementatiestrategie, waarbij sprake is van samenhang tussen curriculum, didactiek, leermiddelen, toetsing en examinering. Voldoende tijd en ondersteuning voor leraren, schoolleiders, opleiders, materiaal- en toetsontwikkelaars en andere betrokkenen om zich deze nieuwe doelen eigen te maken, vormen immers kritische voorwaarden voor succes. De invoering van actuele examenprogramma's en syllabi is daarmee een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde voor succes.

Daarbij is ook blijvend zicht op het curriculum van scholen nodig, met continue monitoring in alle fasen: van actualisatie tot implementatie en voorbereiding op herijking van kerndoelen en examenprogramma's. Zie hiervoor ook het SLO-rapport over meer zicht op het curriculum in het funderend onderwijs (Van Dieren et al., 2025).

In dit hoofdstuk formuleren we vanuit SLO als opdrachtnemer en uitvoerder van de actualisatie van de examenprogramma's de belangrijkste aanbevelingen om een effectieve implementatie te ondersteunen. Deze adviezen zijn gericht aan het ministerie van OCW, als stelselverantwoordelijke, opdrachtgever van de actualisatie van de examenprogramma's en verantwoordelijke voor de implementatie van de nieuwe examenprogramma's. De adviezen bouwen voort op het SLO-advies voor de implementatie van kerndoelen (Groenendijk et al., 2024) en zijn vakspecifiek aangevuld vanuit de adviezen van leraren en schoolleiders die meededen aan het beproeven van de verschillende examenprogramma's en syllabi in schooljaar 2025-2026, en die van Griekse en Latijnse taal en cultuur in het bijzonder.

We ordenen de adviezen aan de hand van drie categorieën van factoren die cruciaal zijn voor implementatie: structureel, menselijk en materieel (McKenney, 2017; Nieveen et al., 2022).

4.3.2 Structureel

Sturing
Effectieve sturing van het implementatieproces is een cruciale voorwaarde voor de invoering van nieuwe examenprogramma's en syllabi in de bovenbouw vo. SLO vraagt van het ministerie van OCW als stelselverantwoordelijke om de regie op de implementatie voortvarend op te pakken en de partijen die hierin een rol spelen bij elkaar te brengen. Scholen zoeken hier naar meer duidelijkheid. Daarnaast valt of staat de uiteindelijke actualisatie ook met toezicht dat uitgelijnd is met de uitgangspunten van de actualisatie.

Voor een succesvolle landing van de nieuwe examenprogramma's en syllabi is het van wezenlijk belang dat er voor de verschillende actoren gecoördineerde en gerichte communicatie is over het overkoepelende verhaal van de vernieuwing. Waarom is vernieuwing nodig en wat is de bedoeling ervan? Voor alle direct betrokken actoren moet duidelijk zijn welk positief effect het vernieuwde curriculum kan hebben op:

- studie, vervolgopleiding en maatschappelijke participatie van elke leerling;
- curriculumbewust handelen in het schoolteam, inclusief het maken van weloverwogen keuzes bij de vertaling van het beoogde curriculum naar de eigen onderwijspraktijk.

Daarnaast is een duidelijke kernboodschap per vak over de kern van de vernieuwing noodzakelijk. Hierbij zijn juist vakverenigingen een hele belangrijke speler voor het uitdragen van de bedoeling achter de vernieuwing van de examenprogramma's en syllabi. De overkoepelende boodschap, zowel van de gehele vernieuwing als van de kernboodschap per vak, is nodig om binnen de school alle neuzen dezelfde kant op te krijgen.

De implementatie van de nieuwe kerndoelen en examenprogramma's vereist ook evaluatie. Kleinschalig onderzoek kan helpen om inzichten over goed werkende praktijken te ontwikkelen, te verzamelen en te delen. Plan daarom als stelselverantwoordelijke fundamenteel en/of praktijkgericht onderzoek naar de herziening. Curriculum moet een belangrijk onderzoeksthema worden, dat landelijk wordt gecoördineerd. Richt daarnaast structurele monitoring in om de voortgang op de scholen ten aanzien van het implementeren van de curricula te volgen, vragen die leven op scholen op te halen en input te verzamelen voor een volgende periodieke herijking van het curriculum.

Voor de implementatie van de examenprogramma's en syllabi geeft SLO specifiek en aanvullend op de bovenstaande punten de volgende adviezen:

- Formuleer een bondige implementatieagenda over de invoering van de examenprogramma's en syllabi en zorg ervoor dat de inspanningen van de betrokken organisaties goed worden afgestemd.
- Stem deze af met de implementatieagenda van de kerndoelen onderbouw vo en benut ze voor de invoering van alle examenprogramma's voor avo-vakken die er nog aankomen. Neem hierbij waar relevant ook de vernieuwing bij de beroeps- en praktijkgerichte vakken mee.
- Communiceer expliciet over de hoeveelheid tijd waarvoor het vak is ontworpen. Waak hierbij voor normen en voorschriften in de lesroosters, maar formuleer aanbevelingen voor roostering en geef voorbeelden van andere manieren dan contacturen/lesuren; dit om recht te doen aan de inhoud en omvang van de geactualiseerde examenprogramma's. Heb hierbij in het bijzonder aandacht voor de positie en het aantal lesuren van de klassieke talen op scholengemeenschappen.
- Organiseer systematisch zicht op het uitgevoerde en gerealiseerde curriculum GTC en LTC in een doorlopende leerlijn onderbouw vo-bovenbouw vo, zodat duidelijk is welke aanpassingen in een doorlopende leerlijn op kortere en langere termijn nodig zijn.

Tijd en facilitering
De invoering van nieuwe examenprogramma's vraagt om een planmatige aanpak. Ze kan alleen succesvol zijn als leraren, de vaksectie en andere betrokkenen in de school voldoende tijd en ruimte krijgen om zich op de nieuwe doelen te richten, te bespreken hoe zij hier handen en voeten aan geven en weloverwogen keuzes kunnen maken. Voor de implementatie van de examenprogramma's GTC en LTC geeft SLO daarom de volgende adviezen:

- Prioriteer de curriculumvernieuwing en voorkom nieuwe of vigerende beleidsaccenten. Geef scholen ook de rust en ruimte om aan te sluiten bij hun eigen startsituatie, schoolvisie en ontwikkelingen.
- Geef scholen voldoende tijd en middelen om de examenprogramma's en syllabi te vertalen naar goed onderwijs en passende toetsing en examinering, inclusief herziening van het PTA. Doe daarbij aan duidelijk verwachtingsmanagement en waak voor belasting met nieuwe tussentijdse wensen en aanpassingen van het curriculum.

4.3.3 Menselijk

Toerusting van nieuwe leraren
Voor aankomende leraren is het van belang dat er in hun opleiding aandacht wordt besteed aan de nieuwe kerndoelen en de examenprogramma's en syllabi. Schoolleiders gaven tijdens de fase van beproeven meermaals aan dat initiële

opleidingen zeer verschillend op de hoogte zijn en actief bezig zijn met de examenprogramma's. SLO adviseert daarom het volgende:

- Zorg ervoor dat de bedoeling en nieuwe inhouden geborgd zijn in de kennisbases die op dit moment ook worden herijkt, zowel generiek als vakspecifiek.
- Investeer en faciliteer in uitwisseling tussen lerarenopleidingen, vakverenigingen en vaksteunpunten voor de toerusting van zowel nieuwe als zittende leraren ten aanzien van de nieuwe examenprogramma's.
- Besteed in de communicatie niet alleen aandacht aan het belang van vakinhoudelijke toerusting, maar ook van toerusting op het gebied van digitale geletterdheid en ICT-vaardigheden, omdat een belangrijke vernieuwing vraagt om inzet van digitale hulpmiddelen.

Toerusting van zittende leraren

De invoering van nieuwe examenprogramma's en syllabi vraagt om professionalisering binnen en buiten de school. Dit zou idealiter moeten gebeuren in de vorm van regionale professionele leergemeenschappen (PLG's) en kleinschalige proeftuinen, van waaruit de resultaten worden vertaald en opgeschaald naar toepassingen voor het brede onderwijsveld. Leraren en schoolleiders geven aan dat er voldoende (ontwikkel)tijd moet zijn en dat deze voldoende benut moet worden voor werksessies, trainingen, workshops, enzovoort.

Verder geven de leraren aan dat ze het fijn zouden vinden als er een ondersteuningsstructuur opgezet kan worden in de vorm van een platform waar leraren elkaar kunnen vinden om elkaar vragen te stellen en *good practices* met betrekking tot het onderwijs- en toetsprogramma uit te wisselen.

Daarnaast staat of valt de implementatie van de geactualiseerde examenprogramma's met een stimulerende medewerkerscultuur in de scholen. Schoolleiders noemen dit dan ook als belangrijkste implementatiefactor. Geef scholen tijd en ruimte om hieraan te werken in het licht van de (aanstaande) curriculumvernieuwing.

Ten slotte geven leraren en schoolleiders die deelnamen aan de fase van beproeven ook de volgende punten aan, die gelden voor zowel zittende als nieuwe leraren:

- Geef uitleg over de opbouw van de nieuwe examenprogramma's en syllabi en hoe ze zich tot elkaar verhouden. Ga hierbij in op de eindtermen bestaande uit doelzin, uitwerking ('Het gaat hierbij om') en illustratie ('Te denken valt aan') in de examenprogramma's en de specificaties in de syllabi.

- Geef uitleg over de verschillende type doelen (beheersing, ervaring en hybride) met handvatten voor het onderwijsaanbod en de toetsing en beoordeling.
- Zorg voor professionalisering van leraren op het gebied van thematisch werken en didactiek bij het bestuderen van ongeziene Griekse en Latijnse teksten (anders dan vertalen).
- Ondersteun leraren bij het vakgericht uitwerken van LOB.
- Ondersteun leraren bij het ontwikkelen van PTA's door te laten zien wat moet en wat mag.
- Faciliteer en ondersteun bestaande vakverenigingen en (vak)steunpunten, landelijk en regionaal, zodat leraren de mogelijkheid hebben tot (digitale) ontmoeting, uitwisseling en bijscholing. Dit kan bijvoorbeeld via platfora, PLG's, bovenschoolse kennisnetwerken, proeftuinen en korte cursussen en trainingen.
- Benadruk in de communicatie niet alleen de vakinhoudelijke toerusting, maar ook de toerusting op het gebied van digitale geletterdheid en ICT-vaardigheden, waaronder het inzetten van digitale hulpmiddelen.

Toerusting van schoolleiders
Schoolleiders spelen een belangrijke rol in onder andere het agenderen van de nieuwe kerndoelen, examenprogramma's en syllabi in de school, in het faciliteren van het gesprek over curriculumontwikkeling, professionele ontwikkeling en organisatorische ontwikkeling in samenhang, en in het maken van curriculumbewuste keuzes. Schoolleiders geven aan behoefte te hebben aan professionalisering op het gebied van effectief coachen op vragen zoals 'Hoe geef je leiding aan curriculumvernieuwing?', 'Wat is curriculair leiderschap?' en 'Hoe ga je het "goede gesprek" aan?'. Ook kennis van de grootste veranderingen en de mogelijkheden op samenhang tussen vakken worden genoemd.

Verder geven schoolleiders aan behoefte te hebben aan een (klein) netwerk van schoolleiders die bezig zijn met de brede curriculumvernieuwing. Zo'n netwerk kan zich richten op het delen en uitwisselen van *good practices* met betrekking tot de implementatie van kerndoelen en examenprogramma's, de inrichting van schoolexaminering en de bijstelling van lessentabellen. Dit zou kunnen via een vergelijkbaar platform zoals hierboven benoemd bij de leraren. Daarnaast hebben schoolleiders behoefte aan tijdige informatie over fasering, wetgeving, de laatste ontwikkelingen en de definitieve uitwerking van de examenprogramma's en syllabi. Ook dit zien zij bij voorkeur gebundeld op één platform.

Schoolleiders benoemen dat scholen die niet hebben deelgenomen aan de fase van beproeven een grote kennisachterstand hebben. Expertkennis van schoolleiders en leraren die wél hebben deelgenomen is hierbij van grote waarde.

Integrale schoolontwikkeling
Leraren geven de urgentie aan van het breed dragen van de curriculumherziening en de rol van de schoolleider daarbij in visievorming, communicatie en facilitering. Daarbij is het van belang dat de volgende randvoorwaarden worden besproken door schoolleiders en kartrekkers en in het schoolteam:

- *Vertrekpunt van de school*
  - Verkennen van de startsituatie: de verbinding onderzoeken met de onderwijsvisie; hoe de actualisatie reeds ingezette curriculumontwikkelingen op school kan versterken; en de kwaliteit van het onderwijs en hoe deze (verder) kan worden versterkt.
- *Curriculumontwikkeling*
  - Verkennen van de rol van het curriculum in het leren van de leerling: de dialoog organiseren over waartoe leerlingen worden opgeleid; wat werkt voor de leerlingpopulatie; en in hoeverre het curriculum aansluit bij buitenwereld en leefwereld van de leerlingen.
  - Evalueren in hoeverre het huidige toetsbeleid past bij de ontwerpprincipes van de curriculumvernieuwing, waaronder de eigenstandige, complementaire en gelijkwaardige positie van het schoolexamen en de plek van ervaringsdoelen naast beheersingsdoelen in onderwijs en toetsing.
- *Organisatieontwikkeling*
  - Verkennen wat het actualiseren van het curriculum betekent voor de inrichting van de schoolorganisatie: structurele gezamenlijke tijd voor curriculumontwikkeling; ondersteunende organisatiestructuren; en belegde verantwoordelijkheid voor samenhang en kwaliteit op meerdere niveaus. De consequenties van de gefaseerde invoering van de kerndoelen en examenprogramma's verdienen hierbij expliciet de aandacht.
  - Inhoudelijke afstemming organiseren tussen GTC en LTC en de andere vakken.
  - Evalueren in hoeverre de huidige lessentabellen passen bij de ontwerpprincipes van de curriculumvernieuwing en bij de eigen schoolcontext.
  - Evalueren wat aanpassen van het huidige toetsbeleid vraagt van de schoolorganisatie, bijvoorbeeld als het gaat om vormen van toetsing en ICT.

- *Professionele ontwikkeling*
  - Ervoor zorgen dat leraren, vaksectiecoördinatoren, schoolleiders, examencommissie en andere betrokkenen goed geïnformeerd zijn over de curriculumherziening, zowel voor de onder- als de bovenbouw.
  - Verkennen wat er in de school aanwezig is en waar versterking nodig is: inzicht in kennis en kunde in het team; inzicht in professionaliseringsbehoeften; en ruimte en veiligheid bieden om andere manieren van werken, onderwijs, toetsen en schoolexaminering in de praktijk te brengen. Denk hierover met leraren mee.

4.3.4 Materieel

Leermiddelen en digitale hulpmiddelen
De implementatie van de examenprogramma's en syllabi vraagt om goede leermiddelen, waarin bedoeling en nieuwe inhouden in terug te vinden zijn. Hierbij vraagt de vernieuwing van GTC en LTC expliciet om het ontwikkelen en uitwisselen van nieuwe leermiddelen tussen docenten onderling. Meermaals hebben leraren tijdens het beproeven benadrukt dat een database wenselijk is, met daarin enerzijds leermiddelen en lesmateriaal en anderzijds bronnen per thema.

- Zorg ervoor dat leermiddelenmakers vanuit een gelijk speelveld zo spoedig mogelijk na oplevering van de examenprogramma's en syllabi worden geïnformeerd over de bedoeling en nieuwe inhouden. Illustreer dit met voorbeelden van onderwijs en toetsing uit de fase van beproeven.
- Zorg hierbij voor extra aandacht voor voldoende vernieuwend onderwijs- en toetsmateriaal voor de nieuwe inhouden.
- Zorg ervoor dat de materialen inzicht geven in welke opbrengsten worden beoogd in een doorlopende leerlijn en in opbouw van leerjaren.

Toetsing en examinering
Voor een succesvolle invoering van de nieuwe examenprogramma's en syllabi is een goede afstemming met toetsing en examinering noodzakelijk. Veel leraren en schoolleiders gaven tijdens de fase van beproeven aan meer houvast nodig te hebben als het gaat om passend toetsbeleid, de plek van ervaringsdoelen in het onderwijs en toetsing en rijke schoolexaminering.

- Vraag vakverenigingen, regionale (vak)steunpunten en lerarenopleidingen te investeren in (na)scholing ten aanzien van het valide verzamelen van bewijzen van leren, passende toetsvormen en betrouwbare beoordeling, al dan niet in samenhang met andere vakken.

5. Referenties

Ağırdağ O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M. & Van Tartwijk, J. (2020). *Kaders voor de toekomst. Tussenadvies 1.* Wetenschappelijke Curriculumcommissie.

Ağirdağ, O., Biesta, G., Bosker, R., Kuiper, R., Nieveen, N., Raijmakers, M., Van Tartwijk, J., & Boogaard, M. (2021). *Samenhang in het curriculum*. Verdiepende studie Wetenschappelijke Curriculumcommissie.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does (3rd ed.).* McGraw-Hill Education.

Brand, M., Bron, J., Teunis, B., Bakker, A., & Roossien, E. (2024). *Kerndoelen digitale geletterdheid - Toelichting*.

CvTE. (2026). *Conceptsyllabus Griekse taal en cultuur. Met een uitwerking voor het voorbeeldexamen bij het nieuwe examenprogramma.* College voor Toetsen en Examens. https://www.examenblad.nl/system/files/exam-document/2026-09/conceptsyllabus-griekse-taal-en-cultuur-v1.pdf

CvTE. (2026). *Conceptsyllabus Latijnse taal en cultuur. Met een uitwerking voor het voorbeeldexamen bij het nieuwe examenprogramma.* College voor Toetsen en Examens. https://www.examenblad.nl/system/files/exam-document/2026-09/conceptsyllabus-latijnse-taal-en-cultuur-v1.pdf

De Ferrante, M., & Van Oeveren, C. (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). *Startnotitie digitale geletterdheid. Bovenbouw voortgezet onderwijs.* SLO.

Groenendijk, T., Van Dieren, S., & Ottens, C. (2024). *Advies implementatie kerndoelen: Samen tot goed onderwijs komen met de nieuwe kerndoelen*. SLO.

Herder, A. & Van Silfhout, G. (2022). *Handreiking taaldenkfuncties in leerdoelen.* SLO.

Koopman, E., & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory,* 9(1), 79-111.

Kuijpers, M., Hakemulder, F., Tan, E., & Doicaru, M. (2014). Exploring absorbing reading experiences. *Scientific Study of Literature*, 4(1).

Luger, S. (2020). Lost in Latin translation. Teaching students to produce coherent target texts. [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam].

McKenney, S. (2017). Een infrastructuur voor de professionele groei van docenten. (Oratie). Universiteit Twente.

Ministerie van OCW. (2021). *Rationale van het funderend onderwijs. Bijlage 2, Nadere adviesaanvraag tussenadvies 3*. https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/publicaties/2021/07/12/nadere-adviesaanvraag-tussenadvies-3---rationale-van-het-funderend-onderwijs/Nadere+adviesaanvraag+tussenadvies+3+%E2%80%93+Rationale+van+het+funderend+onderwijs.pdf

Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamiya, R., & Frissen, J. (2022). *Perspectives on curriculum change: An overview study to provide insights for the Dutch context*. University of Twente.

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.

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.* SLO. https://www.slo.nl/thema/meer/vaardigheden-landelijke-curriculum/@22223/verantw-categorisering-vaardigheden/

Squires, D. (2012). Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 85(4), 129-135.

Van Dieren, S., Van Noorel, A., & Rhodes, M. (2025). *Periodiek curriculumonderhoud - adviesrapport.* SLO.

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. [Proefschrift, Vrije Universiteit].

Warps, J., De Visser, M., Lodewick, J., & Termorshuizen, T. (2021). *Verkenning vervolgonderwijs. Wensen van het vervolgonderwijs betreffende kennis en vaardigheden van geslaagden uit het voortgezet onderwijs. Onderzoek in opdracht van SLO en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. ResearchNed, december 2021.

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

Specifiek voor toetsing en examinering:

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

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

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

3 Materiaalontwikkelaars

De volgende leraren en vakexperts hebben gedurende de fase van beproeven materiaal ontwikkeld op het gebied van thematisch werken en werken met ongeziene teksten:

- Welmoed Cnossen MA
- dr. Lidewij van Gils
- dr. Sandra Karten
- dr. Michiel van der Keur
- drs. Femke de Vries
- drs. Jochem Wouda

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.

slo

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