



Doorlopende leerlij-
nen taalvaardigheid
klassieke talen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Klassieke Talen

Maart 2011

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2011 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteur: Rosanne Bekker

Informatie

SLO

Secretariaat tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: tweedefase@slo.nl

AN: 3.5092.368

Inhoud

Woord vooraf	5
1. Inleiding	7
2. Wat is een doorlopende leerlijn?	9
2.1 De leerlijn op macroniveau	9
2.2 De leerlijn op mesoniveau	9
2.3 De leerlijn op microniveau	9
3. Een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Latijn en Grieks	11
3.1 De aanleiding tot het formuleren van een leerlijn	11
3.2 De leerlijn en de lesmethode	12
3.3 Het formuleren van een leerlijn volgens een format	13
3.4 Een algemene leerlijn Latijn	15
3.5 De leerlijn in de verschillende lesmethodes	15
3.6 Een doorlopende lijn in de aanpak van teksten: lees- en vertaalstrategieën, tekstbegrip en tekststructuur	15
4. Toetsen in een doorlopende leerlijn	21
4.1 Doelen van toetsing	21
4.2 Toetsing met het oog op eindtermen	21
4.3 Toetsen met voorspellende waarde	21
5. De overgang van onderbouw naar bovenbouw	23
5.1 Het vaknetwerk van de VU	23
5.2 Geschikte teksten voor de overgang van onderbouw naar bovenbouw	25
6. Een eigen lijn	27
6.1 Aanleiding voor het gekozen traject	27
6.2 Het Christelijk Gymnasium Sorghvliet in Den Haag	28
6.3 Stedelijk Gymnasium te Leeuwarden	30
7. Andere voorbeelden van een leerlijn	33
8. Overzicht van bijlagen en instrumenten	35
Literatuur	37
Noten	39

Woord vooraf

Aanleiding

Deze handreiking is een onderdeel van het project doorlopende leerlijnen klassieke talen, een veldaanvraag van de Vereniging Classici Nederland en een aantal scholen.

Doelgroep

Deze handreiking is bestemd voor docenten en secties Klassieke Talen die aandacht willen besteden aan het formuleren van een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw.

Verantwoording

In deze handreiking is aandacht voor de leerlijn taalvaardigheid voor Latijn en de overgang van onderbouw naar bovenbouw. Deze handreiking is het resultaat van gesprekken met verschillende groepen (netwerken, sectie Latijn van de VCN, docenten, secties van scholen, vakdidactici) en bijeenkomsten met docenten, waarop docenten ervaringen hebben uitgewisseld.

Dit materiaal is ontwikkeld voor het onderwijs in Latijn, maar kan ook voor Grieks gelden.

Het formuleren van een leerlijn cultuur strekt tot aanbeveling, maar valt buiten dit project.

In de bijlagen van de handreiking is materiaal te vinden dat docenten beschikbaar hebben gesteld.

Docenten die hun medewerking hebben verleend aan het tot stand komen van deze handreiking wil ik hartelijk danken voor hun tijd en het beschikbaar stellen van het materiaal.

Rosanne Bekker
SLO

1. Inleiding

De resultaten voor het onderdeel vertalen van het eindexamen vallen al jaren tegen. ¹ Veel docenten ervaren het aanleren van vertaalvaardigheid als een probleem. Een kleiner aantal uren dan voorheen, het afschaffen van vertalen als vaardigheid bij andere vakken, een afnemende taalvaardigheid in de moedertaal: aan het probleem liggen verschillende factoren ten grondslag. ² Daarbij is er een discrepantie te zien in de resultaten van leerlingen in de onderbouw en de bovenbouw: in de onderbouw is het vaak niet moeilijk goede resultaten te behalen, in de bovenbouw, wanneer er authentieke teksten gelezen worden, is het vaak lastig deze goede resultaten te handhaven. Het is vooral deze discrepantie die de aanleiding vormde voor het projectvoorstel.

Uit het projectvoorstel:

Veel scholen kampen met een overgangsproblematiek tussen de basismethode (eind klas 3/in de loop van klas 4) en de stap naar authentieke teksten (Tweede Fase). De vertaalvaardigheid die binnen de lesmethode in stappen wordt aangeleerd, blijkt in veel gevallen niet voldoende ontwikkeld te zijn om de moeilijke, want literaire, teksten uit de oudheid in de bovenbouw te lijf te gaan.

Een onderzoek naar doorlopende leerlijnen en succesvolle strategieën die de breuk tussen methode en authentieke tekst verhelpen dan wel de voortgang in de bestudering van authentiek materiaal toetsen, zou een onderwijskundige impuls kunnen geven als daarbij handvatten worden aangereikt die overdraagbaar zijn en methodeonafhankelijk.

Tijdens de gesprekken is gekeken hoe een leerlijn uitgezet kan worden en welke instrumenten daarvoor bruikbaar zijn. Tevens werden er ideeën en lesmateriaal uitgewisseld, met name voor de overgang van klas 3 naar 4. ³

In het eerste deel zal het begrip leerlijn nader uitgewerkt worden, zullen er voorbeelden gegeven worden en instrumenten waarmee een leerlijn kan worden geformuleerd. In het tweede deel komt de lespraktijk in beeld: scholen die hun eigen materiaal ontwikkelen aan de hand van een zelf geformuleerde leerlijn en ideeën en materialen van docenten die, met de eindtermen voor ogen, vanaf de onderbouw bezig zijn met het opbouwen van de (ver)taalvaardigheid.

2. Wat is een doorlopende leerlijn?

Een leerlijn is een longitudinale continuïteit van inhoud/leerstof tussen opeenvolgende jaren. De definitie die door SLO (2009) wordt gebruikt, luidt: een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden, leidend naar een einddoel. Afhankelijk van de precieze functie, gebruikscontext en doelgroep variëren leerlijnen in de mate waarin implicaties voor verschillende leerplanelementen zijn uitgewerkt.

Om te bepalen wat een leerling moet leren, kijkt de docent welke kennis, vaardigheden en inzicht een leerling moet hebben om aan de (examen)eisen te kunnen voldoen. Daarbij gaat het om een doorgaande ontwikkeling: niet alleen in leerstof, maar ook in gehanteerde didactiek en handelingsrepertoire van de docent en van leermiddelen. Toetsing speelt in deze doorgaande ontwikkeling een belangrijke rol. In de leerlijn kunnen ook de leeractiviteiten van de leerlingen worden omschreven.

Bij de leerlijnen kunnen we drie niveaus onderscheiden:

1. macroniveau (systeem, nationaal): de kerndoelen/eindtermen en examenprogramma's;
2. mesoniveau (school): de verdeling van de leerstof over de leerjaren (bijvoorbeeld in het vakleerplan);
3. microniveau (docent): de stof van een leerjaar en bijbehorende activiteiten (in de klas, in de les).

2.1 De leerlijn op macroniveau

Het macroniveau wordt vastgesteld door de overheid. Zij geeft aan welke kerndoelen en eindtermen voor de verschillende vakken moeten worden behaald. Ook voor de vakken Grieks en Latijn zijn deze kerndoelen en eindtermen vastgelegd in het examenprogramma. ([zie achtergrondmateriaal](#)). De eisen voor het examen staan hiermee vast. De eisen voor het grammaticaaonderwijs zijn vastgelegd in de zogenaamde CEVO-minimumlijsten ([zie achtergrondmateriaal](#)). De docent heeft hiermee de eisen op het gebied van vaardigheden en grammaticale kennis in handen. De keuze voor de teksten aan de hand waarvan deze vaardigheden en kennis worden aangeleerd zijn vrij.⁴

2.2 De leerlijn op mesoniveau

Het bevoegd gezag (de school, de vaksectie) bepaalt hoe de leerstof over de verschillende jaren wordt verdeeld. Deze eisen betreffen het niveau van het examen. Voor de klassieke talen bestaan er geen 'eindtermen' of kerndoelen voor de onderbouw. De docent/sectie is dus vrij om de leerstof in te delen. Hij kan daarbij gebruik maken van de bestaande lesmethodes met de daarin aangeboden leerlijn, maar kan ook zelf materiaal ontwikkelen en kiezen voor een eigen lijn. Daarbij is het van belang te zorgen voor een evenwichtige opbouw van de leerstof.

2.3 De leerlijn op microniveau

Deze leerlijn heeft betrekking op de leerstof van een leerjaar en vormt dus een onderdeel van de leerlijn uit het vakleerplan. De elementen van deze leerlijn (leerdoelen) volgen elkaar op en vormen zo een logische reeks. De docent/sectie bepaalt in principe welke activiteit er nodig is om het gewenste leerdoel te bereiken. Hij maakt daarbij een keuze uit de in de lesmethodes aangeboden teksten en oefeningen of ontwikkelt zelf materiaal.

3. Een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Latijn en Grieks

Bij het leren van de klassieke talen is sprake van een doorlopende leerlijn taalvaardigheid. Het gaat bij het leren van Latijn en Grieks immers om een opbouw: de beheersing van de stof van de voorgaande leerjaren is noodzakelijk voor de voortgang in het volgende leerjaar. Wanneer een leerling meerdere elementen van de leerlijn niet beheerst, bijvoorbeeld op het gebied van grammatica, wordt het voor hem moeilijk de volgende stappen in het leerproces te zetten. In het eerste leerjaar zijn de stappen die gezet worden meestal nog klein (althans volgens de meeste bestaande lesmethodes).

Het gaat in de onderbouw om het aanleren van een basiskennis taalvaardigheid (morfologie, syntaxis, woordenschat), maar ook om andere vaardigheden, zoals het toepassen van vertaalstrategieën en begrijpend lezen. Daarbij is ook inzicht in taalstructuur van belang: grammatica is immers geen verzameling onbegrijpelijke losse feitjes, maar is een logisch systeem. Dit inzicht in het taalsysteem helpt de leerling bij het lezen van een (Latijnse) tekst.⁵ In de onderbouw wordt een begin gemaakt met het aanleren van deze vaardigheden, in de bovenbouw worden ze uitgebreid. Deze kennis en vaardigheden zijn noodzakelijk om in de bovenbouw originele teksten te kunnen lezen en verdienen daarom aandacht in de onderbouw, ook bij de toetsing.

De leerresultaten van elk leerjaar moeten een voorspellende waarde hebben voor het succes in het volgende leerjaar: als blijkt dat een leerling een bepaald onderdeel van de stof niet beheerst, zal de kans groot zijn dat hij hier in het volgende leerjaar problemen mee houdt. Bij het toetsen van de leerstof moet de docent dus rekening houden met de daarbij behorende doelen, maar het liefst ook vooruit kijken naar de doelen van de fase die volgt. Als er van een leerling bijvoorbeeld verwacht wordt dat hij voor het vertalen verschillende vormen zal moeten analyseren, zal ook bij de toetsing aandacht besteed moeten worden aan een dergelijke analyse.

3.1 De aanleiding tot het formuleren van een leerlijn

Het gaat regelmatig mis. Tijdens de verschillende bijeenkomsten constateren docenten de volgende problemen.

1. Doordat er door verschillende docenten wordt lesgegeven is er vaak geen doorgaande lijn in de aanpak tussen de verschillende leerjaren. De autonomie van de docent is groot en het is lang niet in alle secties vanzelfsprekend de leerstof en de aanpak daarvan met elkaar te bespreken. Bovendien wordt een deel van de lessen gegeven door on(der)bevoegde docenten.⁶ Deze docenten geven uitsluitend les in de onderbouw en hebben daardoor soms geen duidelijk beeld van de eisen die in de bovenbouw aan leerlingen worden gesteld.
2. Leerlingen beheersen in de onderbouw de grammatica en kunnen deze kennis reproduceren ('rijtjes opdreunen'), maar ze zien geen verband tussen deze kennis en de tekst die voor hen ligt: er vindt geen transfer van het geleerde plaats. Leerlingen hebben daarbij vaak weinig inzicht in grammaticale structuren. Ze kennen bepaalde concepten niet (bijvoorbeeld het gerundivum).
3. De actieve kennis van morfologie en syntaxis die is opgedaan in de onderbouw vervaagt in de bovenbouw.

4. De bovenbouwteksten blijken te complex, zeker in de eerste fase van het lectuuronderwijs in de derde of vierde klas. Dit komt doordat de aard en het niveau van de teksten in de onderbouwmethodes vaak niet aansluiten bij de originele teksten. Leerlingen die les hebben gehad met een bestaande methode vallen bij de overgang van klas drie naar vier regelmatig door de mand. Ze zijn goed in staat de laatste tekst van de methode te vertalen, maar hebben grote problemen bij het vertalen van authentieke teksten. Docenten vinden het lastig deze overgang soepel te laten verlopen.
5. De analytische vaardigheid die nodig is om te vertalen, wordt onvoldoende aangeleerd. De teksten in de methodes lenen zich in de beginfase ook nog niet echt voor een strategische aanpak van vertalen. Het gevolg hiervan is dat leerlingen bij het vertalen niet loskomen van de 'methode' van het aan elkaar plakken van woordbetekenissen. Leerlingen hebben daarbij problemen bij het opzoeken van woorden (ze herkennen bijvoorbeeld de woordsoort niet).

3.2 De leerlijn en de lesmethode

In het huidige onderwijs in de klassieke talen wordt de leerlijn vooral bepaald door de lesmethode: de makers van de lesmethode bepalen de opbouw van de stof en de docent volgt, in de meeste gevallen, de aangegeven lijn. Zeker wanneer dat leidt tot acceptabele leerresultaten is dat geen groot bezwaar, maar om hieronder vermelde redenen is het zinvol dat secties klassieke talen zelf een leerlijn formuleren, al dan niet met behulp van een bestaande lesmethode of de in de methode aangeboden leerlijn kritisch te bekijken.

Redenen om een doorlopende leerlijn te formuleren

1. Het creëren van het bewustzijn, bij docenten en leerlingen, dat het leren van Grieks en Latijn in een doorlopende lijn plaatsvindt: alles wat in het ene leerjaar gebeurt, hangt samen met wat er in het volgende leerjaar gebeurt; alle stof in de onderbouw staat in directe relatie met de stof van de bovenbouw. Het format (zie paragraaf 3.3.1) kan helpen bij het bepalen van een gezamenlijke visie op de aanpak van de leerstof.
2. Een overzicht van de leerdoelen biedt een leerling inzicht in wat hij moet kunnen en kennen en maakt hem duidelijk op welke manier de stof getoetst wordt. De leerling heeft hierdoor meer mogelijkheid zijn leerproces te volgen en krijgt een beeld wat er (op langere termijn) van hem verwacht wordt. Dit inzicht kan de motivatie van de leerling bevorderen en maakt hem medeverantwoordelijk voor het leerproces.
3. Het formuleren van een leerlijn maakt de docent kritisch. Docenten krijgen op deze manier inzicht in de lijn die door de methode wordt aangereikt. Ze hebben daarbij de mogelijkheid een meer bewuste keuze te maken bij het werken met de lesmethode. Ze kunnen bijvoorbeeld onderdelen in een andere volgorde aanbieden, oefeningen schrappen of extra oefenmateriaal aanbieden. Het lesboek is daarbij niet het doel, maar een middel om de gestelde doelen te bereiken.
4. Het is mogelijk de doelen die in de doorlopende leerlijn zijn beschreven over de verschillende leerjaren te borgen. Wanneer de leerdoelen per jaar of fase omschreven zijn, wordt het binnen een sectie voor ieder duidelijk welke leerstof er aan bod moet komen in een bepaald leerjaar of in een bepaalde fase van het leerjaar. Deze omschrijving is vooral belangrijk bij wisseling van docenten, omdat het inzicht geeft in wat er gedaan is en wat er nog moet gebeuren.
5. De geformuleerde leerlijn geeft docenten een handvat om op de einddoelen gerichte toetsen te maken. Onder de einddoelen kunnen zowel de doelen voor een bepaald leerjaar of een bepaalde fase als de eindtermen verstaan worden.
6. Wanneer duidelijk is wat leerlingen moeten kunnen en kennen, is het beter mogelijk om nodige reparaties aan te brengen in het geval de kennis ontoereikend is.

7. Bij scholen die werken met een eigen methode is de behoefte ontstaan de eigen leerlijn expliciet te maken. Het in paragraaf 3.3.1 beschreven format biedt een stramien voor het aanleren van de benodigde kennis of in elk geval een kader waarin de aangeleerde kennis past.
8. De leerlijn geeft mogelijkheden voor differentiatie (individuele leerweg): de leerling weet wat de doelen zijn en kan in principe zelf of in overleg met de docent de weg naar dat doel bepalen.
9. De leerlijn biedt de mogelijkheid samen te werken met andere talen (met name Nederlands) bij het aanleren van de grammatica.

3.3 Het formuleren van een leerlijn volgens een format

Bij het maken van een instrument voor het formuleren van een leerlijn is eerst gekeken naar de elementen die noodzakelijk zijn voor het ontwikkelen van taalvaardigheid Latijn. Uitgangspunten daarbij zijn de bestaande eindtermen, kerndoelen⁷ en de CEVO-minimumlijsten⁸ voor Latijn. Deze kernen van de leerlijn komen elk leerjaar terug, maar dan op een hoger niveau. Zoals ze hier geformuleerd zijn, geven ze geen wettelijk minimum- of maximumniveau aan, maar geven een inzicht in de manier waarop het onderwijs in de Klassieke Talen ingericht kan worden. De taalvaardigheid vormt de koepel waaronder de andere kernen hangen. Bij elke kern staan onderdelen die daarmee samenhangen. Deze opsomming is niet volledig en kan worden aangevuld met andere onderdelen die horen bij het leren van Latijn. Het gaat uiteindelijk om het geheel: de onderdelen kunnen afzonderlijk geoefend en geleerd worden, maar uiteindelijk moet er een verband aangebracht worden tussen wat geleerd is en het kader waarbinnen dat gebeurt. Het is dus van belang daar ook bij toetsing rekening mee te houden.

woorden

- woordenschatverwerving
- woordbouw (welke informatie geeft een woord)
- stamtijden

grammatica

- kennis van syntactische concepten in een algemeen taalmodel
- inzicht in de samenhang van deze concepten
- kennis van morfologie en syntaxis (zie CEVO-minimumlijsten)
- woordanalyse: woordsoort, vorm
- toepassen van kennis van morfologie en syntaxis

zinsbouw

- complexiteit van zinnen
- constructies
- congruentie
- vertaalstrategieën (voorbeelden van verschillende strategieën (POLMO (v)), dynamische analyse)
- stijlfiguren

tekststructuur

- opbouw van teksten
- relaties tussen verschillende tekstonderdelen (door bijvoorbeeld conjuncties, partikels, structurerende bijwoorden, anaforische verwijzingen, woordvolgorde, structurerend gebruik van tijden)

- tekstbegrip**
- begrijpend lezen: vragen beantwoorden over de tekst; tekst weergeven/ samenvatten in eigen woorden; verbanden leggen
 - leesstrategieën (bijvoorbeeld leesverwachting op grond van inleiding, inhoud)
 - onderscheid brontaal - doeltaal (gewenning aan Latijnse teksten)

- opzoekvaardigheden**
- in woordenlijst/woordenboek
 - in grammaticaoverzicht
 - het kiezen van de juiste betekenis op grond van de context

- leerproces**
- leren leren
 - foutenanalyse
 - evaluatie en reflectie

3.3.1 Format voor het formuleren van een leerlijn

De hierboven genoemde kernen zijn in een format gezet. Per kern kan worden aangegeven op welk onderdeel van de inhoud deze betrekking heeft, wat de eisen aan de leerling zijn, welke activiteiten leerlingen moeten/kunnen ontplooiën, welke didactische aanpak gevraagd wordt en hoe en wat er getoetst wordt. Het format ziet er als volgt uit:

Kern	Inhoud	Eisen aan de leerling	Activiteit leerling	Activiteit docent/ didactische aanpak	Toetsing
Woorden					
Grammatica					
Zinsbouw					
Tekststructuur					
Tekstbegrip					
Opzoekvaardigheden					
Leerproces					

Het format kan per leerjaar of fase ingevuld worden. Docenten kunnen daarbij de lesmethode volgen, maar ook zelf een volgorde aanbrengen waarin de verschillende kernen aan bod komen en de manier bepalen waarop ze deze willen behandelen.

3.3.2 De leerlijn en de leerling

Een leerling heeft er baat bij als hij inzicht heeft in wat er van hem wordt verwacht. De leerling kan dit inzicht verkrijgen door het ingevulde format. Ook *Can-do* lijstjes kunnen hierbij behulpzaam zijn. Docenten gebruiken verschillende lijstjes (zie voorbeeld Stedelijk Gymnasium Leeuwarden). Deze lijstjes kunnen gebaseerd zijn op de CEVO-lijst, maar kunnen ook beperkt blijven tot de stof die in een toets aan bod komt.

3.4 Een algemene leerlijn Latijn

Een poging om een algemeen geldende leerlijn te formuleren voor Latijn stuitte al snel op problemen: het aantal lessen dat er is voor Latijn verschilt sterk per school en het niveau dat per leerjaar bereikt kan worden verschilt daarom. Een ander punt is dat sommige docenten graag eigen accenten willen leggen in de aanpak van de lesstof, door bijvoorbeeld leerlingen al snel met authentieke teksten te confronteren. Een algemeen geformuleerde leerlijn vonden veel docenten daarom te dwingend.

Toch was er ook bij een aantal docenten wel de behoefte om een algemene lijn taalvaardigheid te omschrijven.

Kijkend naar de verschillende bestaande lesmethodes is er wel een algemene lijn uit te destilleren. Deze algemene lijn is te vinden in [de map leerlijnen algemeen](#). Docenten kunnen deze lijn gebruiken als voorbeeld voor hun eigen lespraktijk, maar ook aanpassen naar eigen wens.

Het is wellicht zinvol in de toekomst tussendoelen te formuleren voor de overgang van onderbouw naar bovenbouw (die in de meeste gevallen samenhangt met de overgang van lesmethode naar authentieke teksten).

3.5 De leerlijn in de verschillende lesmethodes

Met het hiervoor genoemde format is een aantal docenten aan het werk gegaan om de leerlijn van de door hen gebruikte methode te omschrijven. Er is een omschrijving van Fortuna (leerjaar 1 t/m 3), van Lingua Latina, Vivat Roma, Disco (leerjaar 1), Tolle Lege (leerjaar 1). Niet alle leerjaren zijn omschreven, maar de beschreven leerjaren geven wel een indruk van de opbouw van de methode.

Deze omschrijvingen zijn te vinden in de map leerlijnen methodes.

3.6 Een doorlopende lijn in de aanpak van teksten: lees- en vertaalstrategieën, tekstbegrip en tekststructuur

Leerlingen hebben bij lectuur van een Griekse of Latijnse tekst de hulp van een docent nodig. De leerling leert van de docent hoe hij deze lectuur van een tekst moet aanpakken. In de eerste fase in de onderbouw, wanneer met eenvoudige teksten wordt gewerkt, lijkt dit minder nodig. Leerlingen komen een heel eind met het 'aan elkaar rijgen' van woordbetekenissen, maar vanaf het moment dat de teksten complexer worden, voldoet deze 'methode' niet meer en is er een andere aanpak nodig.

Docenten hebben verschillende strategieën waarmee ze leerlingen leren werken bij het vertalen (zie paragraaf 3.6.2). Er zijn op beperkte schaal onderzoeksresultaten bekend van de verschillende aanpakken en een eenduidig advies voor een bepaalde aanpak is daarom niet te geven. Het verdient aanbeveling bij het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal te kijken naar de resultaten die op het gebied van taalkundig onderzoek worden behaald aan de universiteiten. Iedere docent en leerling heeft immers zo zijn eigen voorkeur, maar docenten laten in gesprekken weten dat een aanpak vanaf het begin van het Klassieke Talenonderwijs zijn vruchten afwerpt. Het lijkt er op dat vooral een structurele aanpak vanaf de onderbouw een belangrijke succesfactor is.

Het verdient daarom aanbeveling leerlingen bij het vertalen vanaf het eerste moment vertrouwd te maken met een dergelijke aanpak: in een later stadium is het vaak moeilijk een eenmaal aangeleerde methodiek af te leren.

3.6.1 Vertaalstrategieën in de bestaande lesmethodes

Enkele methodes bieden de leerling hulp bij het vertalen. De Nederlandse methodes voor Latijn kiezen daarbij vooral voor de constructiemethode, waarbij de grammaticale opbouw van de zin de basis is voor het vertalen. Zo wordt vanaf het begin de 'pendelmethode' aangeleerd in *Lingua Latina*, in *Disco* kiest men voor de grammaticale analyse. In de Vlaamse methode *Tolle Lege* wordt gekozen voor de lineaire methode: hierbij is de volgorde van de Latijnse zin het uitgangspunt.⁹

Aan het gezegde kun je vaak ook al zien hoe je de andere woorden in de zin moet opvatten. Vraag je altijd af of je bij een bepaald werkwoord alleen een subject (nom.) of ook een object (acc.) kunt verwachten.

Bij de vertaling ga je als volgt te werk:

- a. vertaal het eerste woord
- b. 'pendel' vervolgens met een grote sprong naar het gezegde
- c. stel vast met welk type werkwoord je te maken hebt
- d. 'pendel' vervolgens terug naar de overige zinsdelen: subject en object.

Uit: *Lingua Latina* 1, p. 73.

Als je een Latijnse zin niet direct overziet, is het raadzaam eerst de **kern van de zin** vast te stellen. Dan heb je de belangrijkste informatie van de zin. De zinsdelen die niet tot de kern behoren geven extra informatie.

Ga bij het vaststellen van de kern van de zin als volgt te werk.

- Lees de zin *woord voor woord*, van links naar rechts, totdat je bij het gezegde komt (vaak achteraan).
- Uit de *betekenis van het gezegde* leid je vervolgens gegevens af over de samenstelling van de zin: kun je alleen een onderwerp verwachten of ook een lijdend voorwerp en een meewerkend voorwerp?

Uit: *Disco* 1, p. 39.

3.6.2 Andere vertaalstrategieën

Omdat de aandacht voor vertaalstrategieën in de methodes vaak beperkt blijft, zoeken docenten vaak zelf naar een manier om de leerlingen te leren vertalen. Op de website van SLO zijn instrumenten beschreven die een aantal jaren geleden zijn aangeboden op een conferentie over vertaalvaardigheid (Leren vertalen, met bijdragen van onder andere Jan Leenders over *Didasko* en Harrie Habets met een zinsanalyse).

Hieronder volgt een aantal andere voorbeelden van strategieën.

Latijn leer je met een potlood

In 2007 publiceerde Marianne Baas-den Teuling (Dr. Nassau College in Assen) in het VCN-bulletin over deze strategie die zij met Monique Havinga (Praediniusgymnasium in Groningen) ontwikkelde. Deze methode gaat ervan uit dat de leerlingen beter leren vertalen als ze op een natuurlijker manier met een tekst aan de slag gaan. Die natuurlijker manier is erop gebaseerd dat leerlingen zichzelf vragen stellen als ze een bepaalde naamval of werkwoordsvorm tegenkomen. Als ze zichzelf aanwennen dit te doen, zal het op den duur eenvoudiger worden zinsconstructies te herkennen. Het vertalen vindt plaats volgens een vast stappenplan dat de leerlingen uit hun hoofd leren.

Het stappenplan:

1. Lees van hoofdletter tot ., : of ;. Bepaal wat hoofd- en bijzinnen zijn (idealiter aan de hand van voegwoorden). Om bijzinnen komen <..>, nevenschikkende voegwoorden worden omcirkeld.
- 2a. Onderstreep de persoonsvorm(en).
- 2b. Vertaal alle werkwoordsvormen exact.
3. Zoek de aanvullingen bij alle werkwoordsvormen. Onder het onderwerp zet je een 1, onder het lijdend voorwerp een 2, onder het meewerkend voorwerp of een infinitivus een 3.
4. Vertaal de zin.

PSOLMO

In 2008 vond er een praktijkonderzoek plaats door studenten aan de lerarenopleiding van de VU.

De leraren in opleiding waren van mening dat een echte analyse van de tekst pas mogelijk is als een leerling een goede vertaalstrategie kan toepassen. Ze gingen op zoek naar een goede vertaalstrategie en onderzochten het effect ervan bij hun leerlingen. Ze kwamen terecht bij de vertaalstrategie PSOLMO¹⁰, waarbij eerst de persoonsvorm (predicaat) gezocht wordt, daarna de structuur van de zin wordt bekeken, dan het onderwerp geïdentificeerd, en zo verder wat betreft de overige argumenten, de noodzakelijk aanvullingen bij het predicaat. De strategie komt voort uit de recente taalkundige inzichten in het Latijn van Pinkster (1984) en Kroon (2007). Deze inzichten komen er op neer dat het hoofdwerkwoord van een zin (het predicaat) bepalend is voor de structuur van de rest van die zin. In het hele onderzoeksverslag, dat integraal te lezen is op de website van het VCN, valt uitgebreid te lezen wat de vakdidactische basis voor de PSOLMO-strategie is en wordt op deze strategie ingegaan. Vervolgens wordt het precieze verband tussen de theorie en PSOLMO besproken. Daarna volgen uitleg over het eigenlijke onderzoek en de onderzoeksinstrumenten, de gezamenlijke resultaten, conclusies en een sterkte/zwakteanalyse.

De studenten waren enthousiast over de effecten van de methode en gaven hun onderzoek dan ook de titel *PSOLMO rules!*

3.6.3 Taal- en tekstreflectie

Reflectie op klassieke teksten is een van de eindtermen van het examenprogramma voor Grieks en Latijn. Er wordt van leerlingen verwacht dat ze vragen kunnen beantwoorden op het gebied van taal- en van tekstreflectie.

Een voorbeeld:

Tekstreflectie

Eindterm 5: De kandidaat kan tekstbegripvragen beantwoorden over een Griekse/Latijnse tekst.

Taalreflectie

Eindterm 2: De kandidaat kan in een Griekse/Latijnse tekst tekstelementen aanwijzen die de opbouw en de samenhang van die tekst zichtbaar maken.

Hoewel deze eindtermen officieel pas in de bovenbouw getoetst hoeven te worden, is het in het kader van de doorlopende lijn zinvol om leerlingen hiermee al in een vroeg stadium te laten oefenen en leerlingen hierop te toetsen. In veel lesmethodes wordt (op beperkte schaal) aandacht besteed aan tekstreflectie. Bij de teksten die vertaald moeten worden, staan vragen over de tekst.

Vragen bij tekst 4B

1. Bekijk afbeelding 3 (...). Welk moment uit het verhaal heeft de schilder afgebeeld?
2. Welke twee wijze lessen kun je aan het verhaal verbinden?
3. Bedenk zelf een andere titel bij tekst 4B.

Uit: Disco, werkschrift 1, p.35.

Waarom hebben Hecuba en haar dochters hun toevlucht gezocht op het altaar (r. 2) ?

Wat bedoelt Hecuba met *tali auxilio* (r. 7) ?

Achilles was de grootste Griekse held in de strijd om Troje.

Vind je dat Pyrrhus een waardige zoon van hem is?

Licht je antwoord toe.

Uit: Vivat Roma, tekstboek 1, p. 91.

In de onderbouw gaat de meeste aandacht en tijd uit naar taalverwerving. Het is vanzelfsprekend dat hier de basis gelegd wordt die nodig is voor de lectuur van authentieke teksten in de bovenbouw. Om een brug te slaan naar de bovenbouw is het belangrijk ook in de onderbouw aandacht te besteden aan taalreflectie: inzicht in de tekststructuur en aan tekstbegrip. Zowel in Nederland als in Vlaanderen krijgt het belang van dergelijk grammaticaonderricht dat geschoeid is op een moderne, wetenschappelijke leest steeds meer aandacht in het VO en WO.¹¹ Dat betekent dat er al in de onderbouw expliciet aandacht wordt besteed aan de manier waarop de tekst is opgebouwd, maar ook wat dit voor betekenis heeft voor de tekst. Taalreflectie zou van begin af aan zoveel mogelijk samen moeten gaan met tekstreflectie en met het oefenen/ontwikkelen van leesstrategieën. Dit betekent dat alle stappen in het proces naar tekstinterpretatie (hoe simpel de tekst in het begin ook nog is) steeds expliciet gemaakt moeten worden. Naast het vertalen in het Nederlands zou er ook aandacht moeten zijn voor werkvormen die taal- en tekstinzicht trainen en testen (zie paragraaf 5.1). Daarbij kan worden aangesloten bij wat in het moderne vreemde talenonderwijs gangbaar is.

Voorbeelden hiervan zijn te vinden in de Vlaamse Methode *Tolle Lege* ([zie Leerlijnen methodes en artikelen](#)). Bij de tekst worden vragen gesteld over de structuur van de tekst en de betekenis daarvan.

Een tekst is als textiel

1. De eerste zin begint met *a te*. Het gespreksonderwerp of thema van deze tekst is dus 'jij' (Seneca's moeder). Ga na hoe dat thema als een rode draad door de tekst loopt. In enkele zinnen is dat thema zo vanzelfsprekend dat het zelfs niet is uitgedrukt. Worden die zinnen daardoor onbegrijpelijk? Verklaar je antwoord.
2. Als de vormen van *tu* de rode verticale draad van het betoog/weefsel vormen, waarin bestaan dan de horizontale draden van het weefsel? Elke horizontale draad begint bij een vorm van *tu*. Wat vernemen we in elke zin over Helvia?
3. Ga na met welk soort woord alle zinnen, behalve de eerste en de laatste, beginnen. Wordt de verticale draad in het weefsel daardoor versterkt of verzwakt?
4. De laatste zin (r. 12-13) is zeer positief. Hoe zie je dat?
5. Het laatste woord van de tekst, dat terugwijst naar het begin (r. 1-2), vormt een mooie afsluiting. Hoezo?
6. Wat zou de beste vertaling van dat laatste woord zijn?

Uit: *Tolle Lege* 2, p.105.

Om leerlingen te laten wennen aan de structuur van Latijnse teksten, kiest een aantal scholen ervoor om leerlingen vanaf het begin authentieke teksten voor te leggen (zie hoofdstuk 6). Ook de Vlaamse methode *Tolle Lege* (zie paragraaf 3.5) biedt de leerlingen vanaf het begin (licht geadapteerde) authentieke teksten.

4. Toetsen in een doorlopende leerlijn

4.1 Doelen van toetsing

De vorm van toetsing hangt sterk af van de doelen en de plaats die ze in de leerlijn hebben. Een toets gericht op het aanleren van woordenschat en vormleer ziet er anders uit dan een toets gericht op vertaalvaardigheid. Het is van belang dat de doelen van een toets van tevoren duidelijk zijn. Daarbij is het uiteraard mogelijk (en wenselijk) om in een toets meerdere kernen in samenhang te toetsen. Het in 6.1 beschreven instrument kan de basis zijn voor een toetsmatrix. Ook voor leerlingen is het belangrijk dat de doelen die getoetst worden duidelijk zijn. Wanneer de leerling weet wat hij moet leren en met welk doel, kan hij zich gericht voorbereiden. Er zijn verschillende manieren waarop dit kan gebeuren. Sommige docenten werken met lijstjes waarop staat wat leerlingen voor een toets moeten kunnen en kennen.

4.2 Toetsing met het oog op eindtermen

In de onderbouw speelt het aanleren van de woordenschat en de vormleer een grote rol: het is een belangrijke basis voor het leren van de Klassieke Talen. Hoewel het eindexamen nog ver weg is voor leerlingen in de onderbouw, is het bij toetsing raadzaam de eindtermen voor het vak in ogenschouw te nemen en te kijken welke vaardigheden van de leerlingen worden verlangd in de bovenbouw en bij het examen en de leerlingen daarop voor te bereiden. In het begin van de onderbouw zijn de in de methode aangeboden teksten vaak zo eenvoudig, dat leerlingen, afgezien van het toepassen van hun kennis van de woordenschat, niet veel nodig hebben om een toets succesvol te maken. Dit pleit ervoor al vanaf het begin aandacht te besteden aan analyseren van vormen, vertaalstrategie en tekstbegrip. Op deze manier worden leerlingen zich bewust van de betekenis van het predicaat en het belang daarvan voor de zinsstructuur en de functie van naamvallen.

4.3 Toetsen met voorspellende waarde

Het blijkt uit gesprekken met docenten dat het lastig is toetsen samen te stellen die een voorspellende waarde hebben voor het succes in de volgende fase/ het volgende leerjaar. Het probleem is dat de groei van de eisen niet altijd correspondeert met de groei van de kennis bij leerlingen: het kan soms even duren voordat een leerling de stof eigen heeft gemaakt en de kennis op de juiste wijze beklijft. Omdat de groei niet altijd parallel loopt, is het daarom niet altijd makkelijk om een echte voorspelling te geven.

Goed leerwerk met daaraan gekoppeld goede resultaten geven geen garantie voor succes: vwo-leerlingen kunnen wel uit het hoofd leren, maar in de toepassing van de vertaalvaardigheid zit de crux. Omgekeerd is wel het geval: slechte resultaten voor leerwerk én voor vaardigheden, geven problemen in de bovenbouw.

Een aantal zaken kan de voorspellende waarde niet waarborgen, maar wel vergroten.

- Het steeds voor ogen houden van de doelen en daarbij de normering ook aanpassen aan die doelen
- Niet alleen toetsen, maar ook foutenanalyses, andere testen et cetera verzamelen en daar per periode een cijfer voor geven. Door het opnemen van speciale vaardigheidscijfers kan compenserend gedrag (hoge cijfers voor leerwerk) van leerlingen worden tegengegaan.
- Bij de toets ook het proces van vertalen en het laten zien van de door de leerling gebruikte aanpak opnemen (bijvoorbeeld door de persoonsvorm te laten markeren).

- Per toets of serie van toetsen een combinatie van verschillende soorten vragen en opdrachten opnemen: losse zinnen, teksten, tekstvragen, woorden determineren, reageren op stellingen (waar of niet waar, leg uit ..., dubbelvormen, et cetera).
- De vertaalvaardigheid toetsen bij geziene en ongeziene teksten.
- Goed gebruik woordenboek stimuleren en toetsen door middel van heuristische opdrachten.
- Tekstvragen (ook bij eenvoudige teksten) voorspellen het succes mogelijk beter dan leerwerk.
- Het kritisch bekijken van de toetsen bij de methodes, vooral op het gebied van leerdoelen, vertaalvaardigheid en eindtermen.

In het onderzoek van Gudrun Lehmann (2010), LIO aan de UvA ([zie artikelen](#)), worden voorbeelden gegeven van toetsen en doet zij suggesties voor toetsing bij de afsluiting van de onderbouw.

5. De overgang van onderbouw naar bovenbouw

Met de overgang van onderbouw naar bovenbouw wordt eigenlijk bedoeld de overgang van de lesmethode naar de lectuur van authentieke teksten. Deze overgang vindt op zelfstandige gymnasia plaats aan het begin van het vierde leerjaar, op gymnasiumafdelingen van scholengemeenschappen gebeurt dit meestal halverwege het vierde leerjaar.

Deze overgang blijkt voor veel leerlingen lastig: de complexiteit van de teksten neemt enorm toe en leerlingen moeten wennen aan een nieuwe stijl, vocabulaire en inhoud.

Om deze overgang soepeler te laten verlopen, ondernemen docenten verschillende acties.

Naast de structurele aandacht voor vertaalstrategie, noemen docenten ook:

Aandacht voor algemene grammatica

Leerlingen krijgen voordat ze met Latijn beginnen een blok basisgrammatica. Dit wordt aangeboden in samenwerking met de sectie Nederlands. Leerlingen hebben zo niet alleen voor Nederlands en Latijn een gemeenschappelijke basis waarop de docent kan voortborduren.

Bij het aanleren van nieuwe grammaticaonderdelen (bijvoorbeeld het participium) verwijzen docenten ook naar Nederlandse voorbeelden waarin deze constructie een rol speelt.

Kennismaken met echt Latijn

Docenten laten leerlingen kennismaken met authentiek Latijn door ze vanaf het begin spreekwoorden of korte teksten voor te leggen (bijvoorbeeld epigrammen of korte gedichten). Leerlingen vinden het vaak leuk om echt Latijn te zien en (met veel hulp weliswaar, maar toch) te kunnen vertalen.

Teksten in vertaling

Niet alleen de structuur, maar ook de inhoud en het taalgebruik van authentieke teksten leveren vaak problemen op. Dit probleem kan (deels) ondervangen worden door het al in de onderbouw aanbieden van teksten in vertaling, zodat de leerling kan wennen aan het taalgebruik en de thematiek van de teksten.

Toetsen van (vertaal)vaardigheid

Op sommige scholen krijgen leerlingen in de onderbouw niet alleen vertaalopgaven en grammaticaoefeningen bij de toets, maar worden ook vragen over de tekst gesteld op de manier waarop dat in de bovenbouw gebeurt. Zie voor meer hierover het onderzoek van Gudrun Lehmann.

5.1 Het vaknetwerk van de VU

In het cursusjaar 2009-2010 organiseerde de Vrije Universiteit Amsterdam een vaknetwerk waarin docenten klassieke talen materiaal ontwikkelden om de overgang van onderbouw naar bovenbouw beter te laten verlopen.

In het verslag van voorzitter Lidewij van Gils staat de motivatie en werkwijze kort omschreven 'Een gedeeld punt van zorg van de deelnemers was de overgang van de onderbouw- naar de bovenbouwmethodes. Er lijkt een kloof te bestaan tussen de twee manieren van omgaan met teksten en dat maakt dat enerzijds de onderbouw geen goed beeld geeft van het vak in de bovenbouw (wat juist in klas 3 wel belangrijk is vanwege de mogelijkheid Latijn of Grieks te laten vallen) en anderzijds dat de leerlingen in klas 4 massaal struikelen over het vertalen van

authentieke teksten. Om die reden hebben twee subgroepen zich gericht op het werken met authentieke teksten in klas 3. Verder waren er deelnemers die graag de leerlingen aan het werk wilden zetten met methodes die gebruik zouden maken van recente taalkundige inzichten over tekststructuur. De leerlingen zouden op die manier de teksten beter kunnen doorgronden en bovendien is het een zinvol alternatief voor 'het eeuwige vertalen' tijdens de lessen. Een derde subgroep heeft materiaal ontwikkeld voor klas 4 of 5, waarbij leerlingen teksten bestuderen met behulp van taalkundige instrumenten.'

Hieronder een aantal voorbeelden uit het project.

5.1.1 Authentieke teksten in klas 3

Voor leerlingen uit klas 3 is een lessenserie samengesteld die zowel Latijn als Grieks bevat met als thema 'Tovenarij'. De teksten van Lucianus en Apuleius waarin een man in een ezel verandert staan centraal. Leerlingen krijgen door deze lessenserie een indruk van authentieke teksten en hun waarde. Het is een voorproefje op de bovenbouw en onder andere bedoeld om leerlingen een positieve keuze te laten maken voor Latijn of Grieks (of allebei!). Leerlingen worden met allerlei opdrachten uitgedaagd de Latijnse en Griekse teksten te bestuderen in plaats van ze alleen maar woord voor woord te vertalen.

5.1.2 Tekststructuur

Voor klas 3 heeft het vaknetwerk een lessenserie gemaakt waarin een lastig, maar belangrijk grammaticaal fenomeen, het participium in het Latijn, behandeld wordt als logisch onderdeel van de Latijnse grammatica. Bij de uitleg over het participium wordt gebruik gemaakt van een stapsgewijze uitleg in PowerPoint. Door het participium in zijn totaliteit te behandelen in plaats van in kleine onderdelen of in de vorm van vertaalstrategieën krijgen de leerlingen hopelijk beter grip op deze vorm. Een tweede doel van de lessenserie is leerlingen in aanraking te brengen met historisch interessante teksten (de *Passio Perpetuae*) en speels Neolatijn (*Harrius Potter*) ter voorbereiding op de bovenbouw.

Opdracht A

Onderstreep het participium in het Latijn.

Geef vervolgens aan hoe het in het Nederlands vertaald is.

Geef ten slotte met een pijl aan met welk Latijns woord het participium congrueert.

1. Professor Flitvicus, ubi nomina discipulorum in album referens ad Harrium pervenit, animi commotionem habebat.
Toen hij hun namen oplas en bij die van Harry kwam, piepte hij van opwinding.
2. Classis Professoris Quirrell, Defensio Contra Artes Obscuras, ab omnibus praecipue exspectata subridicula evenit.
Het vak waar iedereen zich op had verheugd was Verweer Tegen de Zwarte Kunsten, maar het bleek dat Krinkels lessen niet helemaal serieus genomen konden worden.
3. 'Quid hodie habemus?' Harrius Ronaldum rogavit, saccharum¹ in farinam avenaceam¹ fundens.
'Wat staat er voor vandaag op het programma?' vroeg Harry, terwijl Ron suiker over zijn haveremout strooide.

Uit materiaal Passie en Participia.

5.1.3 Teksten bestuderen met behulp van taalkundige instrumenten

Drie mythen uit de *Metamorphosen* zijn bewerkt tot lesmateriaal voor klas 4 of 5. Hierbij staat tekststructuur en tekstbegrip centraal. Het betreft de mythen van Echo en Narcissus, Hermaphroditus en Pygmalion. De leerlingen leren een tekst te analyseren op anaforische referenties en tijdgebruik en doen daarmee ook onderzoeksvaardigheden op. Bovendien leren ze de functies van pronomina en tempora te herkennen in de context van de verhalen, waardoor deze grammaticale verschijnselen beter zullen worden begrepen. Tekstinhoudelijke vragen dwingen de leerlingen verder om de tekst goed te lezen zonder dat ze letterlijk elke zin hoeven te vertalen.

1. Bekijk de verzen 351-369.
 - a. Gaat de uitleg die je zojuist gelezen hebt op voor Narcissus/Echo? Leg je antwoord uit aan de hand van het Latijn.
 - b. Hoe wordt het personage in het Nederlands aangeduid? Is daar ook sprake van een opbouw?
2. Vergelijk nu je antwoorden op vraag 1 t/m 8 met een leerling van de andere groep. Wat kunnen jullie concluderen over het gebruik van het persoonlijk voornaamwoord in het Latijn ten opzichte van het Nederlands? Noem in ieder geval 3 verschillen.
3. Lees met je medeleerling de Nederlandse vertaling van de verzen 370-401 eerst goed door. In het Latijn zien we vooral vormen van *ille*. Hoe is dat te verklaren op grond van de inhoud? Er wordt in deze passage steeds een vorm van *ille* gebruikt, omdat...
 - A. we al een tijd niets over dit personage hebben gehoord., hij staat dus ver van de lezer af.
 - B. de schrijver steeds inzoomt op het ene personage en daarna weer op het andere personage.
 - C. we het personage nog niet zo goed kennen, we weten nog niet precies om wie het gaat.
 - D. dat beter in het metrum past.

Uit lesmateriaal Narcissus en Echo.

5.2 Geschikte teksten voor de overgang van onderbouw naar bovenbouw

De vraag naar geschikte teksten voor de overgang van onderbouw naar bovenbouw en voor de beginfase van de bovenbouw is groot. De bestaande methodes bieden eenvoudige authentieke teksten aan voor de begin van de bovenbouw.

Sommige docenten hebben goede herinneringen aan het boek *Transitorium*. Dit boek hoorde bij de methode *Via Nova* en bevatte geadapteerde teksten van onder andere Plinius, Ovidius en Caesar. Leerlingen konden hiermee een geleidelijke overgang naar authentiek Latijn maken.

Daarnaast zijn docenten op zoek naar nog meer teksten die authentiek zijn (de leerlingen willen nu wel eens 'echt Latijn' lezen), maar die ook de leerling door de moeilijkheidsgraad niet te veel afschrikken: docenten willen het zelfvertrouwen van leerlingen vergroten door eenvoudige teksten aan te bieden. Daarna zijn ze rijp voor lastiger teksten. Docenten hebben onder andere goede ervaringen met de *Metamorphose* van Lucius van Apuleius (eind klas 3), gedichten van Martialis, Bijbelteksten en teksten van Plinius.

Neolatijnse teksten worden niet vaak gelezen in de klas, maar kunnen goed gebruikt worden voor de overgang van onderbouw naar bovenbouw.

De bundel *Een andere wereld/de wereld van de ander* (SLO, 2008) bestaat uit door docenten samengesteld lesmateriaal en bevat middeleeuwse en Neolatijnse teksten met annotaties, opdrachten en vragen bij de gelezen teksten en (suggesties voor) achtergrondteksten. Het materiaal is gericht op de actualisatie van Latijnse teksten en bevat teksten die ook voor de

beginfase van de bovenbouw geschikt zijn. Er zijn teksten te vinden van onder andere Odoric, Erasmus, Thomas Moore.

http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/klassieke_talen/andere_wereld_2008/

In het VU-netwerk is gebruik gemaakt van een tekst van de vroegchristelijke martelares Perpetua (2e/3e eeuw n. Chr.), de Passio Perpetua. Dit is een verslag van de periode die Perpetua en andere christenen doorbrachten in de gevangenis van Carthago en waarin zij haar ideeën over haar geloof uiteenzet.

Ook niet-klassieke teksten worden gebruikt: de Latijnse vertaling van Harry Potter is een speelse manier om kennis te maken met complexer Latijn. Voor leerlingen is het leuk om teksten die ze meestal kennen in het Latijn te lezen.

6. Een eigen lijn

Een aantal scholen kiest voor een geheel eigen aanpak met een eigen lijn. Aanvankelijk ging het om experimenten in het kader van het Pegasus-project¹², later zijn de scholen zelfstandig met deze aanpak verder gegaan. Deze manier van werken wordt ook wel 'methodeloos' genoemd. In werkelijkheid gaat het om een manier van werken waar een strakke regie achter zit.

De behoefte is nu ontstaan om de methode beter in kaart te brengen. Dit is onder meer nodig voor de afstemming met andere collega's en de overgang van leerlingen van de ene naar de andere docent.

6.1 Aanleiding voor het gekozen traject

Onvrede met de aanpak van de bestaande lesmethoden was de aanleiding om voor een eigen weg te kiezen. Reden voor de onvrede was vooral het niveau van de teksten waarmee de leerlingen in aanraking komen. Het gaat om zeer eenvoudige Latijnse teksten, waarbij een leerling alleen al met het plakken van de woordbetekenissen een heel eind komt. Leerlingen leren met de huidige bestaande lesmethodes niet echt goed vertalen. De noodzaak om van het begin af aan strategieën toe te passen om tot een goede vertaling te komen, ontbreekt. De analytische vaardigheid die nodig is om te vertalen wordt onvoldoende aangeleerd.

Bovendien vraagt de aanwezigheid van vertalingen van de teksten uit de lesboeken op (vaak door scholieren ingerichte) websites op internet om een andere methode.

Het probleem van leerlingen bij het vertalen zit niet in kennis van de rijtjes, het is immers niet moeilijk om rijtjes uit je hoofd te leren, maar in het inzicht in grammaticale structuren en in het toepassen van de grammaticale kennis. Vooral in de bovenbouw blijkt het toepassen van kennis onvoldoende te zijn.

Het gebrek aan overzicht in de bestaande methodes is een motivatie voor verandering in aanpak: de grammatica wordt daar stukje voor stukje aangeleerd. Het gevolg hiervan is dat leerlingen het overzicht verliezen.

Leerlingen die les hebben gehad met een bestaande methode vallen bij de overgang van de derde naar de vierde klas vaak door de mand: ze zijn uitstekend in staat de laatste tekst van de methode te vertalen, maar hebben grote problemen bij het vertalen van authentieke teksten. Leerlingen komen bij het vertalen moeilijk los van de 'methode' van het aan elkaar plakken van woordbetekenissen.

Een ander probleem is het niveau van lezen dat van de leerlingen verwacht wordt: zelfs in vertaling zijn de teksten voor leerlingen vaak moeilijk te begrijpen (bijvoorbeeld door de aanwezigheid van beeldspraak). Door meer teksten in vertaling te lezen zouden leerlingen kunnen wennen aan het taalgebruik.

Hierna volgt een beschrijving van de aanpak van twee scholen: het Christelijk Gymnasium Sorghvliet in Den Haag en het Stedelijk Gymnasium in Leeuwarden.

6.2 Het Christelijk Gymnasium Sorghvliet in Den Haag

6.2.1 Uitgangspunten

Op het Christelijk Gymnasium Sorghvliet werkt de zevenhoofdige sectie Klassieke Talen nu vier jaar met een eigen methode. De sectie heeft een aantal principes geformuleerd waarop hun methode is gebaseerd:

1. uitgaan van Latijnse teksten: vanaf het begin worden zoveel mogelijk authentieke Latijnse teksten aangeboden;
2. alleen informatie geven waarom gevraagd wordt: leerlingen hoeven niet onmiddellijk de hele grammatica te leren. Alleen de grammatica die nodig is, wordt aangeboden. Grammatica waar leerlingen nog niet aan toe zijn, wordt geannoteerd.;
3. uitgaan van het idee: Latijn is heel moeilijk, hoe verder je komt (in leerjaren), des te makkelijker het vertalen je af gaat;
4. gebruik maken van het gegeven dat in klas twee en drie de leerlingen nog graag veel (uit het hoofd) leren;
5. ook lastige grammatica kun je bij leerlingen uit klas een en twee kwijt. De syntaxis wordt afgerond in klas drie.

6.2.2 Lesmateriaal

Het Sorghvliet werkt met door de sectie samengestelde syllabi waar naast teksten en grammatica-uitleg oefeningen worden aangeboden. Annotaties en oefeningen worden aangeboden volgens een vast systeem dat gebaseerd is op de wijze waarop woorden in het woordenboek worden vermeld. De syllabus bevat ook een stappenplan vertalen waarmee leerlingen vanaf het begin werken.

In het eerste leerjaar worden teksten van Martialis, grafinscripties en fabels van Phaedrus aangeboden. Maar ook heel andersoortige teksten komen aan bod: Miffa (Nijntje) en Jippus et Jannica.

In de syllabus van het tweede leerjaar staan onder andere teksten uit het nieuwe testament, fabels en een stukje uit De Bello Gallico van Julius Caesar.

Het derde leerjaar lezen de leerlingen onder andere Livius en Ovidius.

6.2.3 Een doorlopende leerlijn

Schematisch weergegeven ziet de leerlijn er als volgt uit:

Kern	1e leerjaar	2e leerjaar	3e leerjaar	4e, 5e, 6e leerjaar
Woorden	Leerlingen leren 300 woorden. De te leren woorden worden aangeboden in een basiswoordenlijst.	Leerlingen leren ongeveer 400 woorden (basiswoordenlijst)	Leerlingen leren 600 woorden	Herhaling van stof leerjaar 1 ,2, 3
Grammatica	Aandacht voor belangrijke Nederlandse grammatica. Naamwoord- en werkwoordsrijtjes	Syntaxis: functies naamvallen, Acl, participia, abls.abs., coniunctivus	Herhaling vormleer en syntaxis. Gerundium/ Gerundivum Alle stamtijden van de minimumlijst	
Zinsbouw	Vanaf begin: authentieke Latijnse teksten	Zie leerjaar 1	Zie leerjaar 1. Vanaf 2e helft van het jaar: aan de hand van Ovidius: metriek, stijlfiguren et cetera	Zie leerjaar 1
Tekstbegrip		Aandacht voor tekstbegrip: vragen over gelezen teksten	Zie leerjaar 2	Zie leerjaar 2
Opzoekvaardigheden	De leerling werkt vanaf het begin met een woordenboek en de Kleine Latijnse Grammatica			

6.2.4 Toetsing

De sectieleden maken zelf toetsen die, zo nodig, elk jaar worden aangepast.

Er zijn leertoetsen (basisstof: woorden en grammatica), vertaaltoetsen en toetsen over gelezen teksten. Er wordt ook gewerkt met diagnostische toetsen.

Leerlingen weten van tevoren welke stof en welke vaardigheden worden getoetst en worden op die manier gedwongen zich op de juiste zaken te focussen.

6.2.5 Voor- en nadelen

Een voordeel is dat er een grote vrijheid voor docenten (en eventueel voor leerlingen) is om teksten te kiezen. Afhankelijk van de interesse en het niveau van de groep kan gekozen worden. Dit voorkomt bij docenten het gevoel van sleur bij het jarenlang werken met een zelfde lesmethode.

De structuur van de taal staat voortdurend centraal. Er is geen versnippering in de opbouw zoals in de bestaande lesmethodes. Een doorlopende lijn naar het lezen in de bovenbouw wordt hiermee bewerkstelligd.

Latijn wordt gaandeweg voor leerlingen makkelijker in plaats van andersom. Bovendien ervaren leerling eerder succes als ze uit een moeilijke zin of tekst komen.

Leerlingen die bij het werken met een methode een achterstand oplopen, raken gedemotiveerd. Bij het werken zonder methode is het steeds mogelijk om kennis bij te spijkeren.

Een nadeel van het werken met deze methode is, is dat het voor nieuwe collega's en invallers in het begin lastig is om zo te werken. Zeker als ze pas in de tweede of derde klas hiermee beginnen.

Minder ervaren collega's missen het houvast van een lesboek. Deze methode vergt veel flexibiliteit en begeleiding van de docent.

6.2.6 De toekomst

Met spanning wordt uitgekeken naar het eerste eindexamen van leerlingen die volgens deze methode werken. De voortekenen zijn gunstig: het lijkt erop dat deze leerlingen een betere kennis van het Latijn hebben dan hun voorgangers.

De vakcollega's zijn inmiddels wat meer gewend aan de methode en zijn positief. Er wordt veel initiatief getoond en voor de meeste problemen wordt een oplossing gevonden.

6.3 Stedelijk Gymnasium te Leeuwarden

Docent Jet Albers is initiatiefneemster van de andere aanpak op haar school. Ze heeft voor Latijn de methode *Imperium* ontworpen en voor Grieks *Ithaka*.

6.3.1 Uitgangspunten

Ook Jet Albers is aanvankelijk gestart binnen het Pegasusproject. Toen ze zag dat collega's om haar heen het experiment verlieten, ging zij door met het ontwikkelen van haar eigen methode.

De uitgangspunten:

1. zoveel mogelijk uitgaan van authentieke teksten;
2. in een vroeg stadium een overzicht bieden van de grammatica: pas als leerlingen het overzicht hebben (gezien) snappen ze waar welke vormen en rijtjes thuishoren. Leerlingen leren in het eerste leerjaar de basisgrammatica;
3. leerlingen leren vanaf het begin af aan werken met het woordenboek en met grammatica-overzichten;
4. het aantal annotaties beperken tot het hoogst noodzakelijke.

6.3.2 Lesmateriaal

Leerlingen krijgen een map met daarin door de docent ontwikkeld en verzameld lesmateriaal. Naast teksten die per jaar wisselen (afhankelijk van de interesse van de groep en de docent), bevat de map een overzicht van de grammatica (vormleer), een overzicht van de syntaxis, een stappenplan vertalen en een instrumentarium voor het oefenen van de grammatica.

De basiswoordenlijst (800 woorden) die is aangeboden is een combinatie van de basiswoordenlijst uit de methode Studeo en de frequentielijst van Wellink. Daar zijn de verschillende vormen van de stamtijden nog aan toegevoegd ('dedi' als apart woord).

De teksten zijn voorzien van een inleiding en annotaties. De map bevat eenvoudige teksten en meer complexe teksten voor leerlingen die dat aankunnen. Soms worden eerst de vereenvoudigde teksten gelezen en dan de complexe. De leerlingen krijgen veel stof tegelijk aangeboden. Doel is om steeds meer grip te krijgen op de 'chaos'.

6.3.3 Een doorlopende leerlijn

In het eerste en tweede leerjaar komt de basisgrammatica aan bod (vormleer). In het tweede leerjaar komt de syntaxis erbij en staan er, net als in het eerste leerjaar, nog woorden bij de tekst. Die verdwijnen in het derde leerjaar. Bij de teksten in het eerste leerjaar worden geen aantekeningen gegeven, in het tweede en derde leerjaar worden enkele aantekeningen opgegeven – omdat leerlingen ook moeten leren aantekeningen te lezen en te verwerken. In dat jaar wordt de syntaxis afgerond. Leerlingen hebben dan alle constructies gehad.

In het derde leerjaar wordt ook het aanleren van de basiswoordenschat afgerond. In het eerste en tweede leerjaar leren leerlingen basiswoorden die gerelateerd zijn aan de aangeboden

teksten. Vanaf het derde leerjaar tot en met het vijfde leerjaar leren ze de basiswoorden die een kruising tussen Studeo en Wellink zijn.

Leerlingen zijn vanaf het begin gewend zijn aan de taal en de structuur van authentieke teksten. Al in het eerste leerjaar krijgen ze bijvoorbeeld te maken met stijlfiguren. Het is de verwachting dat de overgang van onderbouw naar bovenbouw soepeler zal verlopen, maar omdat leerlingen van de bovenbouw van het Stedelijk nog niet heel veel ervaring met deze methode hebben, is over de resultaten nog niet veel te zeggen.

6.3.4 En als de leerling niet doorgaat?

Leerlingen die in de derde klas al weten dat ze niet verder zullen gaan met een van de beide klassieke talen (meestal Grieks) kunnen na het 2^e trimester een afsluitende toets doen en zich daarna wijden aan de taal waarmee ze doorgaan.

6.3.5 Toetsing

Leerlingen krijgen verschillende soorten vragen bij de toets: vragen over grammatica, het benoemen van vormen, verklaren van werkwoordsvormen. Ook stijlfiguren en tekstbegrip worden vanaf het eerste leerjaar teruggevraagd.

Leerlingen moeten (vanaf het tweede leerjaar) vanaf het eerste leerjaar de teksten ook bestuderen en krijgen dan inhoudelijke vragen over de tekst

Uitgangspunt bij een doorlopende leerlijn is wel dat de leerling de stof eerst moet beheersen voordat hij een volgende fase ingaat: de toets moet dus voldoende zijn.

Om flexibele toetsing mogelijk te maken en leerlingen de kans te geven elk moment in een volgende fase te kunnen stappen, zou het ideaal zijn als er digitale toetsen voor grammatica zijn. Een samenwerking op dit gebied met andere scholen op dat gebied is gewenst. De rector van het Stedelijk probeert op dit moment een project hiertoe binnen de Stichting Het Zelfstandig Gymnasium (SHZG) te starten.

6.3.6 Voor- en nadelen

Ook Jet Albers vindt het een groot voordeel dat je als docent veel meer vrijheid hebt: je kunt je eigen tempo bepalen en goed aansluiten op het niveau van de klas.

Voor leerlingen die gebaat zijn bij veel structuur blijft het werken met een bestaande lesmethode wel voordeel hebben. Het is met deze methode soms lastig deze leerlingen erbij te houden. Het is een kwestie van heel veel rondlopen en heel veel aanmoedigen.

De methode vereist een strakke regie en tegelijkertijd moet je het als docent ook aandurven om de leerlingen los te laten. Dit is voor sommige docenten lastig. Voor docenten die dit aankunnen en aandurven is het een heel prettige methode en de leerlingen kunnen snel op een hoog niveau komen.

Het is voor de docent veel werk om het materiaal zelf te verzamelen en te ontwikkelen. De begeleiding van de leerlingen is intensief. Dit heeft als voordeel dat de docent heel goed in de gaten heeft waar bij leerlingen de problemen zitten.

6.3.7 De toekomst

De schoolleiding van het Stedelijk Gymnasium ziet veel mogelijkheden in deze methode om de examenresultaten van de school te verbeteren. Voor het schooljaar 2010/2011 zijn twee nieuwe docenten aangetrokken die zullen werken met de eigen methode.

Intussen is Jet Albers op zoek naar samenwerkingsmogelijkheden met andere scholen op het gebied van het ontwikkelen van materiaal (teksten, basiswoordenlijsten en (digitale) toetsen).

7. Andere voorbeelden van een leerlijn

Tijdens de bijeenkomsten in het land blijken er meer scholen te zijn die op de een of andere manier bezig zijn met het formuleren van een leerlijn.

Het Johan de Witt Gymnasium in Dordrecht heeft een aantal jaren geleden een vakleerplan opgesteld met daarin duidelijke lijnen op het gebied van grammatica (Wat zijn taalkundige spelregels?), inhoud (Wát wordt er gezegd?) en stijl (Hóe wordt het gezegd?) ([zie Materiaal van scholen](#)). Hoewel de docenten toegaven dat de aandacht voor dit plan naar de achtergrond is geschoven, is het een mooi voorbeeld van een manier waarop de sectie met elkaar afspraken heeft gemaakt over de aanpak.

8. Overzicht van bijlagen en instrumenten

- Examenprogramma Grieks en Latijn
- CEVO - minimumlijsten
- Kerndoelen basisvorming (in 1992 opgesteld door de commissie basisvorming van de VCN kerndoelen klassieke talen voor de toenmalige basisvorming (nu: onderbouw))
- Gespreksformulier bijeenkomst 1
- Format voor het formuleren van een leerlijn
- Leerlijnen Latijn horizontaal
- Leerlijn Latijn leerjaar 1 t/m 3
- Beschrijvingen leerlijnen volgende methodes:
 - Lingua Latina
 - Fortuna
 - Disco
 - Tolle Lege
 - Vivat Roma
- Voorbeeld Tolle Lege
- PSOLMO Rules!
- Vakleerplan Johan de Witt Gymnasium Dordrecht
- Artikel Fleur de Snoo in Prora

Literatuur

- Adema, S., e.a. (2008). *PSOLMO rules!*, praktijkonderzoek lerarenopleiding VU Klassieke Talen, www.oudheid.nl/vconline/nieuws/archief.asp.
- Baas-den Teuling, M. (2007). 'Latijn (en Grieks) lees je met een potlood - een eenvoudige vertaalstrategie die werkt'. *VCN-bulletin* 22, 132, 29-34.
- Demoen, K. (2008). Vertalen en gebruik van vertalingen. Een megafoon. In: *Prora, jrg. 13, nr. 3 (juli-september)*, 16-19.
- Goris, M. (2005). *Een vertaaldossier 'Ik kan vertalen'*. Enschede: SLO.
- Holwerda, Alet & Regtuit, Remco (1999). *Lineaire aanpak bij een passage van Euripides' Bacchanten* (project SLO), Enschede.
- Kroon, C. (2007). *Inleiding tot de Latijnse syntaxis*. Amsterdam: University Press.
- Kroon, C. & Sluiter, I. (2010). *Het geheim van de blauwe broer, Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden.
- Pinkster, H. (1984). *Latijnse syntaxis en semantiek*. Amsterdam.
- Steeleman, L. & Weijers, F. (2007). Ontwikkelingsgericht leren op het gymnasium. Op zoek naar een klassiek, eigentijds en vernieuwend leerconcept. In: *MESO magazine, 27e jaargang, nummer 154*, 19 – 24.
- Strijker, A. (2009). *Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk*. Enschede: SLO.
- Verhoeven, P. & Hooff, A. van (1996). 'Maar incipiam kan toch accusativus zijn? Naar een didactiek van tekstbegrip'. *Lampas*, 18 (4), 279-293.
- Walle, E. van de & Houdt, T. van (2004). Bouwstenen voor een vernieuwde leesdidactiek: over de plaats en de functie van leesstrategieën in het leesproces. In: *Kleio* 33, 72-86.

Links

Leren vertalen:

http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/klassieke_talen/grieks_en_latijn/

Neolatijnse en middeleeuwse teksten:

http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/vakken/klassieke_talen/andere_wereld_2008/

Vlaams leerplan: <http://www.gemeenschapsonderwijs.be/>

Noten

¹ Zie Het geheim van de blauwe broer, Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen 2010 (p. 24 e.v.).

² Zie idem hoofdstuk 4 en 5.

³ In 2009 is het vaknetwerk van de VU gestart. Docenten ontwikkelden materiaal om de overgang van klas 3 naar 4 makkelijker te maken. Daarbij werd bij elke (groep van) tekst(en) aandacht besteed aan een bepaald grammaticaal onderdeel. Het materiaal komt hopelijk te zijner tijd beschikbaar op de website van de VU.

⁴ Het schoolexamen heeft betrekking op de domeinen A, B, C, D en E. Deze domeinen komen aan de orde aan de hand van een selectie van tenminste 30 pagina's (Oxford Classical Text) Latijnse teksten. Deze selectie bevat teksten van tenminste twee genres uit Latijns proza en Latijnse poëzie. Deze bevat geen teksten van de auteur(s) die voor het centraal examen zijn vastgesteld, tenzij deze teksten behoren tot een ander genre en thema. (uit examenprogramma Latijn).

⁵ In het Vlaams leerplan is de doelstelling van het vak als volgt geformuleerd:

'zo is het bij de studie van de Latijnse taal niet de bedoeling dat de leerlingen opgeleid worden tot specialisten in de Latijnse taalkunde, laat staan dat zij zouden leren om deze oude taal op actieve wijze te hanteren. Via de taalstudie verwerven zij echter wel inzicht in abstracte taalstructuren, leren zij op een probleemoplossende manier met taal omgaan en verscherpen zij daardoor hun algemene taalvaardigheid. De eigenheid van de Latijnse taal (fleeterend, eigen zinsbouw, eigen woordorde ...) ontwikkelt bovendien het analytisch en synthetiserend vermogen van de leerlingen. Een deel van de hier verworven vaardigheden en attitudes kunnen zij vervolgens niet alleen inzetten bij de studie van moderne vreemde talen, maar dit zal ook hun taalbeheersing van het Nederlands verhogen'.

Zie ook het leerplan Latijn van het Gemeenschapsonderwijs Vlaanderen.

http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/Search/results.aspx?k=leerplan%20latijn

⁶ Bij een onderzoek uit 2009 bleek dat op 116 van de 202 geënquêteerde scholen (57%) niet alle docenten Latijn en/of Grieks bevoegd zijn (zie eindrapport verkenningcommissie, p. 21).

⁷ Hierbij is ook dankbaar gebruik gemaakt van de kerndoelen die in 1992 door de VCN zijn gepubliceerd (zie [Achtergrondmateriaal](#)). Deze kerndoelen zijn geen wettelijk voorgeschreven doelen, maar zijn destijds geformuleerd voor de basisvorming, maar kunnen nog steeds richting geven aan het onderwijs in de Klassieke Talen in de onderbouw.

⁸ De CEVO heet inmiddels College voor Examens, maar de lijsten die zij destijds hebben samengesteld zijn bij de meeste docenten bekend onder de naam CEVO-lijsten.

⁹ Meer over de lineaire aanpak, ook wel dynamische analyse of dynalyse, zie www.stilus.nl.

De Griekse methode Kosmos gaat ook uit van deze lineaire aanpak.

¹⁰ De letters P, O, L en M verwijzen naar de kern van de zin: de letter P staat voor persoonsvorm, het predicaat. De letters O, L, M staan voor de argumenten zoals die bij drieplaatsige predicaten meestal worden aangetroffen: het onderwerp (O), het lijdend voorwerp (L) en het meewerkend voorwerp (M). De S in PSOLMO/PSOLMO staat voor samengestelde zin, oftewel een zin met twee of meer predicaties.

¹¹ Zie ook p. 19 van Vlaams leerplan: 'Naar taalverwerving gaat in de eerste graad de meeste tijd, aandacht en energie uit. Toch wil dat niet zeggen dat lectuur geen wezenlijke component van het klassieke talenonderricht vormt. De grootste uitdaging ligt er juist in een brug te slaan tussen taalverwerving en het ontwikkelen van leesvaardigheid. De theoretische grammaticale kennis moet van meet af aan zo aangeleerd, ingeoeft en geëvalueerd worden dat toepassing ervan in een lectuurcontext het doel vormt.'

¹² Het Pegasusproject is een initiatief van de rectoren van de Zelfstandige Gymnasia en de werkgroep Klassieken heeft zich in de periode 2005-2009 beziggehouden met de bestudering en ontwikkeling van alternatieve lesmethoden voor de Klassieke Talen.

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo