



Doorlopende leerlij-
nen taalvaardigheid
klassieke talen

Bijlagen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Klassieke Talen

Bijlagen

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

Inleiding

[Klik hier >>](#)

Achtergrondmateriaal

[Klik hier >>](#)

Examenprogramma klassieke talen

[Klik hier >>](#)

De minimumlijst Latijn ('CEVO-lijst')

[Klik hier >>](#)

De minimumlijst Grieks ('CEVO-lijst')

[Klik hier >>](#)

Kerdoelen basisvorming klassieke talen

[Klik hier >>](#)

Artikelen

[Klik hier >>](#)

PSOLMO rules!

[Klik hier >>](#)

Een metamorfose van Ovidius' origineel naar schoollatijn

[Klik hier >>](#)

Voorbeeld Tolle Lege 2

[Klik hier >>](#)

Latijn (en Grieks) lees je met een potlood

[Klik hier >>](#)

Advies voor een toets taalvaardigheid Latijn

[Klik hier >>](#)

Leerlijnen algemeen

[Klik hier >>](#)

Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Klassieke Talen: Gespreksformulier [Klik hier >>](#)

Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Latijn: Kernen [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Leerlijn taalvaardigheid Latijn [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Leerlijn Latijn, leerjaar 2 [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Leerlijn Latijn, leerjaar 3 [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

PowerPointpresentatie Doorlopende leerlijnen Latijn [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Leerlijnen methodes

[Klik hier >>](#)

Leerlijn Latijn: Disco 1 [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Fortuna leerjaar 1 [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Fortuna leerjaar 2 [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Fortuna leerjaar 3 [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Tolle Lege [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Leerlijn Latijn (algemeen) Vivat Roma [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Overzicht Disco en Tolle Lege [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Materiaal van scholen

[Klik hier >>](#)

Lesmateriaal Stedelijk Gymnasium Leeuwarden [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Instrumentarium 1.6: Goed aantekeningen maken [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

PowerPointpresentatie St.-Willibrord Gymnasium [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Vakleerplan Johan de Wittgymnasium [Klik hier >>](#)

[Klik hier >>](#)

Inleiding

In dit document vindt u materiaal dat hoort bij het project doorlopende leerlijnen Klassieke Talen.

Het materiaal is vooral gericht op het ontwikkelen van een leerlijn taalvaardigheid voor Latijn en 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.

Achtergrondmateriaal

Examenprogramma

Griekse taal en literatuur vwo

Latijnse taal en literatuur vwo

Griekse taal en literatuur

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

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

Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op de domeinen A, B (voorzover dat mogelijk is, gelet op het karakter van het centraal examen) en C.

Het centraal examen heeft betrekking op een thema en/of genre aan de hand van authentieke teksten van een of meer auteurs en van vertaalde teksten.

De CEVO stelt het aantal en de tijdsduur van de zittingen van het centraal examen vast.

De CEVO maakt een specificatie bekend van de examenstof van het centraal examen.

Het schoolexamen

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) Griekse teksten. Deze selectie bevat teksten van tenminste twee genres uit Grieks proza en Griekse 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.

Daarnaast komen deze domeinen aan de orde aan de hand van:

- een selectie van tenminste 45 pagina's klassieke, vertaalde teksten;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: toetsing van het vertalen van één of meer ongeziene passages;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: stof van het centraal examen naast de hierboven vermelde stof voor het schoolexamen;

- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die eventueel per kandidaat kunnen verschillen.

De examenstof

Domein A: Reflectie op klassieke teksten

1. De kandidaat kan zijn begrip van Griekse en klassieke, vertaalde teksten demonstreren door:
 - een ongeziene passage te vertalen;
 - een passage te analyseren en interpreteren vanuit taalkundig, letterkundig en/of cultuurhistorisch perspectief;
 - een passage te vergelijken vanuit taalkundig, letterkundig en/of cultuurhistorisch perspectief, met andere cultuuruitingen uit de oudheid of latere perioden.

Domein B: Reflectie op relaties tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur

2. De kandidaat kan door de bestudering van de Griekse en klassieke, vertaalde teksten tegen de achtergrond van de antieke cultuur:
 - onderwerpen actualiseren die voortvloeien uit een confrontatie tussen deze teksten en zijn eigen leven;
 - de eigentijdse cultuur plaatsen in het perspectief van de traditie waarin Europa staat.

Domein C: Zelfstandige oordeelsvorming

3. De kandidaat kan een beargumenteerde reactie op de voorgelegde teksten formuleren.

Domein D: Oriëntatie op studie en beroep

Domein E: Informatievaardigheden

4. De kandidaat kan gebruik maken van verschillende ICT-toepassingen bij Grieks.

Latijnse taal en literatuur

Het eindexamen

Het eindexamen bestaat uit het centraal examen en het schoolexamen.

Het examenprogramma bestaat uit de volgende domeinen:

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

Het centraal examen

Het centraal examen heeft betrekking op de domeinen A, B (voorzover dat mogelijk is, gelet op het karakter van het centraal examen) en C.

Het centraal examen heeft betrekking op een thema en/of genre aan de hand van authentieke teksten van een of meer auteurs en van vertaalde teksten.

De CEVO stelt het aantal en de tijdsduur van de zittingen van het centraal examen vast.

De CEVO maakt een specificatie bekend van de examenstof van het centraal examen.

Het schoolexamen

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.

Daarnaast komen deze domeinen aan de orde aan de hand van:

- een selectie van tenminste 45 pagina's klassieke, vertaalde teksten;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: toetsing van het vertalen van één of meer ongeziene passages;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: stof van het centraal examen naast de hierboven vermelde stof voor het schoolexamen;
- indien het bevoegd gezag daarvoor kiest: andere vakonderdelen, die eventueel per kandidaat kunnen verschillen.

De examenstof

Domein A: Reflectie op klassieke teksten

1. De kandidaat kan zijn begrip van Latijnse en klassieke, vertaalde teksten demonstreren door:
 - een ongeziene passage te vertalen;
 - een passage te analyseren en interpreteren vanuit taalkundig, letterkundig en/of cultuurhistorisch perspectief;
 - een passage te vergelijken vanuit taalkundig, letterkundig en/of cultuurhistorisch perspectief, met andere cultuuruitingen uit de oudheid of latere perioden.

Domein B: Reflectie op relaties tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur

2. De kandidaat kan door de bestudering van de Latijnse en klassieke, vertaalde teksten tegen de achtergrond van de antieke cultuur:
 - onderwerpen actualiseren die voortvloeien uit een confrontatie tussen deze teksten en zijn eigen leven;
 - de eigentijdse cultuur plaatsen in het perspectief van de traditie waarin Europa staat.

Domein C: Zelfstandige oordeelsvorming

3. De kandidaat kan een beargumenteerde reactie op de voorgelegde teksten formuleren.

Domein D: Oriëntatie op studie en beroep

Domein E: Informatievaardigheden

4. De kandidaat kan gebruik maken van verschillende ICT-toepassingen bij Latijn.

De minimumlijst Latijn ('CEVO-lijst')

De minimumlijst Latijn bestaat uit drie delen: I vormleer, II syntaxis en III stilistische middelen. Deel I en II bevatten een opsomming van de taalkundige verschijnselen die kandidaten moeten kennen. De terminologie in deze lijst wordt bij de kandidaten bekend verondersteld. Er is zo veel mogelijk gekozen voor een Nederlandse terminologie. In een aantal gevallen heeft de CEVO¹ de voorkeur gegeven aan het gebruik van een technische term, zoals indicativus en nominativus. Soms is er om praktische redenen voor gekozen twee termen naast elkaar te hanteren (bijvoorbeeld lijdend voorwerp/object, in verband met een term als objectsinfinitivus); dit is aangegeven door middel van een schuine streep.

Onregelmatige werkwoordvormen zijn met meer of minder moeite in het bij het examen toegestane woordenboek te vinden. De lijst van stamvormen is daarom beperkt gehouden en als een appendix toegevoegd. De vormen die zijn opgenomen behoren naar het oordeel van de CEVO tot de parate kennis van de leerlingen. Bij het inschatten van de beschikbare tijd voor de vertaalopgave gaat de CEVO ervan uit dat deze niet hoeven worden opgezocht. Voorts gaat de CEVO ervan uit dat de kandidaten bekend zijn met diverse typen van perfectum-stam-vorming.

Deel III bevat een overzicht van stilistische middelen die door de CEVO bekend worden verondersteld. Er is een aanvulling voor de drie kernauteurs opgenomen. Afhankelijk van het gekozen pensum kunnen er door de VCKT aanvullingen op deze auteursgebonden lijsten worden voorgeschreven in de syllabus.

Deel I Vormleer

1. Zelfstandige naamwoorden

De verbuiging/uitgangen van de:

- a–stammen
- o–stammen, inclusief vir en het type puer en magister
- medeklinkerstammen, inclusief de genitivus op –ium en de verbuiging van mare
- u–stammen, exclusief het onzijdig
- e–stammen.

De verbuiging uitgangen van vis, Iuppiter en domus.

De locativi domi en Romae.

De geslachtsregels van de a–, o–, u– en e–stammen, inclusief de uitzonderingen manus en domus.

Van de medeklinkerstammen de regels:

- mannelijk op -or
- vrouwelijk op –tas, –io en -x
- onzijdig op –us en –men.

De vocativus, inclusief het type fili.

2. Bijvoeglijke naamwoorden

De verbuiging/uitgangen van:

- o-/a–stammen, inclusief type pulcher en miser
- medeklinkerstammen van drie, twee en één uitgang.

De vorming en verbuiging van de vergrotende trap op -ior en -ius.

¹ Tegenwoordig CvE

De vorming en verbuiging van de overtreffende trap op -issimus en -errimus.
De vorming en verbuiging van vergrotende en overtreffende trap van bonus, malus, magnus, parvus en multus.

3. Bijwoorden

De vorming op -e en -iter.
De vorming van de vergrotende trap op -ius.
De vorming van de overtreffende trap op -e.

4. Telwoorden

De verbuiging van unus, duo en tres.

5. Voornaamwoorden

De verbuiging, mannelijk, vrouwelijk en onzijdig van:

- de persoonlijke voornaamwoorden ego, tu, se, nos, vos, se
- de bezittelijke voornaamwoorden meus, tuus, suus, noster, vester, suus
- het verwijzende voornaamwoord is
- de aanwijzende voornaamwoorden ille, iste, hic
- ipse en idem
- het betrekkelijke voornaamwoord qui
- het vragende voornaamwoord quis/qui
- de onbepaalde voornaamwoorden (ali)quis, quisque
- solus, totus, ullus, nullus, alter, alius, uter, neuter en uterque
- nemo en nihil.

6. Werkwoorden

De vervoeging van de:

- a-stammen
- e-stammen
- i-stammen
- medeklinkerstammen
- gemengde stammen.

Actief, passief en (semi)deponens.

Indicativus, coniunctivus en imperativus tweede persoon (exclusief de imperativus passief).

Praesens, imperfectum, futurum, perfectum, plusquamperfectum en futurum exactum.

Infinitivus, participium, gerundium en gerundivum:

- de infinitivus praesens actief, praesens passief, futurum actief, perfectum actief, perfectum passief
- het participium praesens actief, futurum actief, perfectum passief
- het gerundium
- het gerundivum.

De vervoeging van de onregelmatige werkwoorden, inclusief de stamtijden:

- velle, nolle, malle
- esse, posse, fieri
- ire en ferre, inclusief de samenstellingen met voorzetsels
- de onvolledige werkwoorden: meminere en odi
- de semi-deponentia audere, gaudere en solere
- de vormen: inquit en ait.

Perfectum actief:

- vi
- ui
- i, si, xi, psi
- klankverandering
- verdubbeling van de beginmedeklinker.

Perfectum passief:

- tus
- sus.

In een appendix zijn de stamvormen opgenomen die naar het oordeel van de CEVO tot de parate kennis van de leerlingen behoren. Bij het inschatten van de beschikbare tijd voor de vertaalopgave gaat de CEVO ervan uit dat deze niet hoeven worden opgezocht.

Deel II Syntaxis

1. Congruentie

Het begrip congruentie/congrueren met.

Congruentieregels met betrekking tot:

- onderwerp - persoonsvorm
- onderwerp - naamwoordelijk deel van het gezegde
- bijstelling
- bijvoeglijke naamwoorden - zelfstandige naamwoorden
- voornaamwoorden - zelfstandige naamwoorden
- antecedent van het betrekkelijk voornaamwoord
- bijvoeglijke bepaling
- predicatieve bepaling.

2. Functies van naamvallen

Nominativus:

- onderwerp
- naamwoordelijk deel van het gezegde.

Genitivus:

- bijvoeglijke bepaling die een bezitter of eigenschap uitdrukt.
- genitivus partitivus
- genitivus obiectivus
- als aanvulling bij werkwoorden, inclusief esse
- als aanvulling bij bijvoeglijke naamwoorden
- causa en gratia met genitivus.

Dativus:

- meewerkend voorwerp
- de handelende persoon bij het gerundivum
- de bezitter bij het werkwoord esse
- als aanvulling die een doel uitdrukt bij werkwoorden
- als aanvulling bij bijvoeglijke naamwoorden.

Accusativus:

- lijdend voorwerp
- bijwoordelijke bepaling van richting, tijdsduur en afstand al dan niet na een voorzetsel
- als aanvulling bij werkwoorden met een dubbele accusativus
- als onderwerp en naamwoordelijk deel van het gezegde in de a.c.i.en a.c.p.

Ablativus:

- bijwoordelijke bepaling van plaats, tijd, middel, reden, wijze, maat en vergelijking, al dan niet na een voorzetsel
- als aanvulling bij werkwoorden
- als aanvulling bij bijvoeglijke naamwoorden
- in de ablativus absolutus constructie.

Vocativus:

- aanspreekvorm.

3. Bijvoeglijke naamwoorden

Bijvoeglijk en zelfstandig gebruikt.

Het gebruik en de betekenis van vergrotende trap inclusief de betekenissen tamelijk en te.

Het gebruik van quam dan wel de ablativus van vergelijking na een vergrotende trap.

Het gebruik en de betekenis van de overtreffende trap: de betekenissen -ste en zeer.

Het gebruik van quam met een overtreffende trap: zo mogelijk.

4. Voornaamwoorden

Bijvoeglijk en zelfstandig gebruikt.

Het (ingesloten) antecedent van een betrekkelijke bijzin.

De relatieve aansluiting.

5. Werkwoorden

De begrippen overgankelijk/transitief en onovergankelijk/intransitief.

De begrippen directe en indirecte rede.

De vraagpartikels num, nonne -ne en utrum/-nean.

Tijdgebruik

Het praesens historicum.

Imperfectum voor beschrijving van de achtergrond.

Perfectum voor beschrijving van de gebeurtenis.

Coniunctivus

In hoofdzinnen: aansporing, verbod, twijfel, vervulbare en onvervulbare wens, mogelijkheid.

Irrealis van heden en verleden.

In bijzinnen: mogelijkheid, irrealis van heden en verleden.

In betrekkelijke bijzinnen, alleen doelaangevend en definiërend.

In een indirecte vraag.

Na de voegwoorden cum, ut en ne.

In de indirecte rede met uitzondering van de coniunctivus die een bevel uitdrukt.

Infinitivus

De begrippen gelijktijdig(heid), voortijdig(heid) en natijdig(heid).

Subjectsinfinitivus en objectsinfinitivus.

De infinitivus in de a.c.i. en n.c.i..

Participium

De begrippen gelijktijdig(heid), voortijdig(heid) en natijdig(heid).

Bijvoeglijk, zelfstandig en praedicatief gebruikt.

Het verbonden participium.

In de ablativus absolutus.

In de a.c.p.

Het participium futurum actief met doelaangevende betekenis.

Het participium futurum actief in combinatie met vormen van esse als een omschrijvend futurum.

Gerundium

Gerundivum

Het gerundivum als naamwoordelijk deel van het gezegde als gerundivum van verplichting, inclusief de vertaling kunnen en mogen.

Het dominant gebruik van het gerundivum, namelijk in de zgn. gerundivumconstructie.

Deel III Stilistische middelen

De CEVO Latijn gaat ervan uit dat de kandidaten vertrouwd zijn met de volgende stilistische en narratologische begrippen:

afgebeelde (= de realiteit waarnaar het beeld in een vergelijking verwijst)

allitteratie

alwetende verteller

anafoor

antithese

apostrofe

assonantie

asyndeton

beeld (= datgene wat in een vergelijking naar de realiteit verwijst)

chiasme

climax

dramatische ironie

ellips

eufemisme

hyperbaton

hyperbool

ironie

litotes

metafoor

paralellie

pars pro toto

pathos

polysyndeton

prospectieve elementen

punt van overeenkomst (tussen beeld en afgebeelde)

raamvertelling

retorische vraag

retrospectieve elementen

sententia

trikolon

vergelijking

versnelling/vertraging

vertellerscommentaar

vertelperspectief

verteltempo

verteltijd/vertelde tijd

woordplaatsing aan het begin/einde van een regel/zin

Aanvullend voor Cicero rhetor

brevitas, onder andere door het gebruik van de ellips

exclamatio

herhaling van eenzelfde begrip in de vorm van synoniemen

personificatie

praeteritio.

de delen van de redevoering: exordium, narratio, propositio, argumentatio, peroratio

de elementen uit de overredingsleer: conciliare, docere, movere

Aanvullend voor Cicero philosophus

brevitas, onder andere door het gebruik van de ellips
begrippen uit de argumentatieleer: syllogisme, minor, maior, conclusio
analogie als argument
a-fortiori-redenering
autoriteitsargument
invoeren van een fictieve opponent

Aanvullend voor Livius

visualiseren van de gebeurtenissen door het opnemen van sprekende details

Aanvullend voor Ovidius

dactylische hexameter
elisie
enjambement
metrische effecten door de afwisseling van dactylus en spondee

NOTA BENE: wanneer in vragen het begrip **tekstelement** wordt gehanteerd, wordt daarmee bedoeld: een woord, een woordgroep, een bijzin of een zin.

APPENDIX

In deze appendix zijn de stamvormen opgenomen die naar het oordeel van de CEVO tot de parate kennis van de leerlingen behoren. Bij het inschatten van de beschikbare tijd voor de vertaalopgave gaat de CEVO ervan uit dat deze niet hoeven worden opgezocht.

De volgende stamtijden en de daarvan afgeleide composita:

| | | |
|-------------|-------------|--------------|
| accendo | accendi | accensum |
| accipio | accepi | acceptum |
| ago | egi | actum |
| alo | alui | altum* |
| aperio | aperui | apertum |
| ardeo | arsi | - |
| aspicio | aspexi | aspectum |
| aufero | abstuli | ablatum |
| augeo | auxi | auctum |
| cado | cecid | casum* |
| caedo | cecid | caesum |
| capio | cepi | captum |
| carpo | carpsi | captum* |
| cedo | cessi | cessum* |
| censeo | censui | censum |
| cerno | crevi | cretum* |
| cingo | cinxi | cinctum* |
| claudio | clausi | clausum |
| cogo | coegi | coactum |
| colo | colui | cultum |
| comprehendo | comprehendi | comprehensum |
| consulo | consului | consultum |
| credo | credidi | creditum* |
| cresco | crevi | cretum* |
| cupio | cupivi | cupitum* |
| curro | cucurri | cursum** |
| decerno | decrevi | decretum |
| defendo | defendi | defensum |
| desero | deserui | desertum |
| dico | dixi | dictum |
| disco | didici | - |
| dissero | disserui | dissertum* |
| divido | divisi | divisum |
| do | dedi | datum |
| doceo | docui | doctum* |
| duco | duxi | ductum |
| emo | emi | emptum |
| eo | ii | itum** |
| exstinguo | exstinxi | exstinctum |
| facio | feci | factum |
| fallo | fefelli | falsum* |
| fero | tuli | latum |
| figo | fixi | fixum |
| tingo | finxi | fictum |
| flecto | flexi | flexum |
| fluo | fluxi | fluxum* |
| frango | fregi | fractum |
| fugio | fugj | - |
| fundo | fudi | fusum* |

| | | |
|------------|------------|-------------|
| gero | gessi | gestum |
| gigno | genui | genitum |
| haereo | haesi | haesum* |
| haurio | hausi | haustum |
| iaceo | iacui | - |
| iacio | ieci | iactum |
| instruo | instruxi | instructum |
| intellego | intellexi | intellectum |
| interficio | interfecit | interfectum |
| iubeo | iussi | iussum |
| iungo | iunxi | iunctum |
| iuvo | iuvi | iutum |
| lego | legi | lectum |
| malo | malui | - |
| maneo | mansi | mansum** |
| metuo | metui | - |
| misceo | miscui | mixtum |
| mitto | misi | missum |
| moveo | movi | motum |
| nolo | nolui | - |
| nosco | novi | notum* |
| parco | peperci | - |
| pario | peperi | partum* |
| pello | pepuli | pulsum |
| peto | petivi | petitum |
| pono | posui | positum |
| posco | poposci | - |
| possum | potui | - |
| premo | pressi | pressum |
| quaero | quaesivi | quaesitum |
| rapio | rapui | raptum |
| rego | rexi | rectum* |
| relinquo | reliqui | relictum |
| respondeo | respondi | responsum |
| rideo | risi | risum* |
| rumpo | rupi | ruptum |
| ruo | ruvi | rutum* |
| scribo | scripsi | scriptum |
| sedeo | sedi | sessum* |
| sentio | sensi | sensum |
| sino | sivi | situm |
| sisto | stiti | statum* |
| solvo | solvi | solutum |
| spargo | sparsi | sparsum |
| sperno | sprevi | spretum |
| statuo | statui | statutum |
| sterno | stravi | stratum |
| sto | steti | statum* |
| struo | struxi | structum |
| suadeo | suasi | suasum |
| sum | fui | - |
| sumo | sumpsi | sumptum |
| surgo | surrexi | surrectum |
| tango | tetigi | tactum |
| tego | texi | tectum |
| teneo | tenui | tentum* |
| tollo | sustuli | sublatus |

| | | |
|---------|--------|----------|
| torqueo | torsi | tortum* |
| traho | traxi | tractum |
| tremo | tremui | - |
| tribuo | tribui | tributum |
| veho | vexi | - |
| venio | veni | ventum** |
| verto | verti | - |
| video | vidi | visum |
| vincio | vinxi | vinctum |
| vinco | vici | victum |
| vivo | vixi | victum** |
| volo | volui | - |
| volvo | volvi | volutum |

Deponentia en semi-deponentia

| | |
|-------------|----------------|
| aggredior | aggressus sum |
| amplector | amplexus sum |
| audeo | ausus sum |
| experior | expertus sum |
| fateor | fassus sum |
| fiō | factus sum |
| fruor | fructus sum |
| fungor | functus sum |
| gaudere | gavisus sum |
| labor | lapsus sum |
| loquor | locutus sum |
| mereor | meritus sum |
| morior | mortuus sum |
| nascor | natus sum |
| nitor | nisus sum |
| obliviscor | oblitus sum |
| orior | ortus sum |
| patior | passus sum |
| polliceor | pollicitus sum |
| proficiscor | profectus sum |
| queror | questus sum |
| reor | ratus sum |
| revertor | reversus sum |
| sequor | secutus sum |
| soleo | solitus sum |
| utor | usus sum |
| vehor | vectus sum |
| vereor | veritus sum |
| vertor | versus sum |

* Vormen die met een asterisk zijn gemarkeerd zijn volledigheidshalve opgenomen, maar worden niet bekend verondersteld.

** Vormen die met twee asterisken zijn gemarkeerd worden wél bekend verondersteld in verband met de daarvan afgeleide vormen van het omschrijvende futurum actief.

De minimumlijst Grieks ('CEVO-lijst')

De minimumlijst Grieks bestaat uit drie delen: I vormleer, II syntaxis, III stilistische middelen. Deel I en II bevatten een opsomming van de taalkundige verschijnselen die kandidaten moeten kennen. De terminologie in deze lijst wordt bij de kandidaten bekend verondersteld. Er is zo veel mogelijk gekozen voor een Nederlandse terminologie. In een aantal gevallen is de voorkeur gegeven aan het gebruik van een technische term, zoals indicativus en nominativus. Soms is er om praktische redenen voor gekozen twee termen naast elkaar te hanteren (bijvoorbeeld lijdend voorwerp/object, in verband met een term als objectsinfinativus); dit is aangegeven door middel van een schuine streep.

Deel III bevat een overzicht van stilistische middelen die door de CEVO² bekend worden verondersteld. Er is een aanvulling voor de drie kernauteurs opgenomen. Afhankelijk van het gekozen pensum kunnen er door de VCKT aanvullingen op deze auteursgebonden lijsten worden opgenomen in de syllabus.

Sommige onregelmatige vormen in deze lijst zijn met meer of minder moeite in het bij het examen toegestane woordenboek of in de grammaticakatern te vinden. Ze zijn hier opgenomen, omdat de CEVO bij de inschatting van de beschikbare tijd voor de vertaalopgave ervan uitgaat dat deze vormen behoren tot de parate kennis van de leerlingen en dus niet behoeven te worden opgezocht.

Uit het opnemen van zulke vormen in de lijst mag daarom niet de conclusie getrokken worden dat andere onregelmatige vormen die ook in het woordenboek te vinden zijn per definitie worden geannoteerd bij de vertaalopgave.

Deel I Vormleer

1. Lidwoord

2. Zelfstandige naamwoorden

De verbuiging/uitgangen van:

- de α/η–stammen
- de ο–stammen; van de contracta alleen νοῦς, niet ὄστοῦν
- de medeklinkerstemmen, inclusief de stammen op –ι, –υ en –ευ; inclusief Ζεῦς en ναῦς; exclusief de onzijdige woorden van de sigmastammen op –ας, zoals τὸ κρέας; exclusief ἡ αἰδῶς.

3. Bijvoeglijke naamwoorden

De verbuiging/uitgangen van:

- de α/ο–stammen, exclusief die op –οῦς
- de medeklinkerstemmen, inclusief μέγας en πολὺς en het type ταχύς; inclusief het type ἀληθής etc (niet de contractie in –α, zoals bijvoorbeeld ὑγιᾶ).
- De vorming en verbuiging van de vergrotende en overtreffende trap, inclusief de vormen ἥπτων, κρείπτων, βελτίων, ἀμείνων, μείζων, πλείων en de vormen κράτιστος, βέλτιστος, ἄριστος, μέγιστος, πλεῖστος; van de vergrotende trap op – (ι)ων/- (ι)ον alleen de ongecontraheerde vormen.

² Tegenwoordig CvE

4. Bijwoorden

De vorming, inclusief de vergrotende en overtreffende trap; inclusief de vormen μάλα, μάλλον, μάλιστα en ἥκιστα.

5. Telwoorden

De verbuiging van εἶς, οὐδείς en μηδείς.

6. Voornaamwoorden

De verbuiging van de voornaamwoorden, exclusief:

- de indirect reflexiva (οὗ, οἷ, ἔ, σφεῖς, etc.)
- de gecontraheerde vormen van ἑαυτοῦ etc.
- de krasisvormen van ὁ αὐτός etc.
- de vormen (ὄ)του, (ὄ)τω, ἄττα en ἄττα.

7. Werkwoorden

De vorming en vervoeging/verbuiging van:

- actief, medium en passief
- enkelvoud en meervoud (de dualis niet) van: indicativus, coniunctivus, optativus, imperativus (hiervan alleen de 2^e personen)
- participia in alle naamvallen
- infinitivi
- Augment en reduplicatie (exclusief vormen met dubbel augment, zoals ἐώρων).

Vormen van praesens en imperfectum

- De thematische werkwoorden, exclusief de contracta met o-stam.
- De athematische werkwoorden.
- εἶμι en εἶμι (behalve het imperfectum van εἶμι).

Vormen van de aoristus

- De regelmatige sigmatische aoristus (inclusief de werkwoorden op -νυμι en de vormen ἔδοξα en ἀπώλεσα) en pseudo-sigmatische aoristus.
- De stamaoristi ἔβην, ἔστην, ἔδυν, ἔφυν, ἔγνων.
- De aoristi van τίθημι, ἴημι, δίδωμι.
- De volgende thematische aoristi: ἤγαγον, εἶλον, ἠσθόμην, (ἀπ)έθανον, (ἀπ)ωλόμην, ἀφικόμην, ἔβαλον, ἐγενόμην, ἦλθον, ἠύρον, ἠρόμην, ἔσχον, ὑπεσχόμην, ἔλαβον, εἶπον, ἔλιπον, ἔμαθον, εἶδον, ἔπαθον, ἐπιθόμην, ἔπιον, ἔπεσον, ἐπυθόμην, ἔτεκον, ἔτραπον, ἔτυχον, ἠνεγκον, ἔφυγον.
- De regelmatig gevormde aoristus op -θην en de vormen ἐβλήθην, ἐκλήθην, ἐρρήθην, ἐμνήσθην, ὤφθην, ἠύρέθην.
- Van de passieve/intransitieve aoristi op -ήν alleen de vormen διεφθάρην en ἐφάνην.

Vormen van het perfectum en plusquamperfectum actief, exclusief de coniunctivus, optativus en imperativus.

- De regelmatige gevormde kappa-perfecta.

Van het plusquamperfectum de uitgangen: -η, -ης, -ει, -εμεν, -ετε, -εσαν.

- De perfecta ἀκήκοα, (ἀπ)όλωλα, βέβηκα, βέβληκα, γέγονα, εἶρηκα, ἐλήλυθα, ἠύρηκα, λέλοιπα, πέποιθα.
- De perfecta δέδοικα, ἔστηκα, οἶδα, τέθηκα met hun onregelmatige vervoeging.

Vormen van het perfectum en plusquamperfectum medium/passief, exclusief de coniunctivus, optativus en imperativus.

- De perfecta ἀφίγμαι, βέβλημαι en εἶρημαι.

Vormen van het futurum, exclusief de optativus.

- De regelmatig gevormde sigmatische futura en futura attica.
- De futura ἀκούσομαι, (ἀπο)θανοῦμαι, βουλήσομαι, γενήσομαι, γνώσομαι, δόξω, ἔξω, ἐρῶ, ἔσομαι, εὐρήσω, οἴσω, ὄψομαι, πεσοῦμαι, σχήσω, φανήσομαι, φεύξομαι.

Nota bene: Onregelmatige werkwoordsvormen die niet in de vorenstaande lijst voorkomen, maar duidelijk herkenbaar zijn (bijvoorbeeld ἐτέλεσα, ἐκελεύσθην) worden in principe niet geannoteerd.

Deel II Syntaxis

1. Congruentie

Het begrip congruentie/congrueren met.

Congruentieregels met betrekking tot:

- onderwerp - persoonsvorm
- onderwerp - naamwoordelijk deel van het gezegde
- bijstelling
- antecedent van het betrekkelijk voornaamwoord
- bijvoeglijke bepaling
- predicatieve bepaling.

2. Gebruik van het lidwoord

- Het regelmatig ontbreken van het lidwoord bij een predicatieve bepaling en bij het naamwoordelijk deel van het gezegde.
- Het zelfstandig gebruik van bijvoeglijke naamwoorden, participia, infinitivi (zonder aanvullingen) en voorzetselgroepen.
- Het lidwoord bij eigennamen.
- Het lidwoord bij αὐτός en bij πᾶς.
- De verbindingen ὁ μὲν... ὁ δὲ... en οἱ μὲν... οἱ δὲ...

3. Functies van naamvallen

Nominativus

- onderwerp.
- naamwoordelijk deel van het gezegde.

Genitivus

- bijvoeglijke bepaling, inclusief de genitivus obiectivus
- als aanvulling bij werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden
- bijwoordelijke bepaling van vergelijking en tijd
- in de genitivus absolutus.

Dativus

- meewerkend voorwerp
- als aanvulling bij werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden
- die de bezitter uitdrukt
- bijwoordelijke bepaling van middel, wijze, maat en tijd, reden en oorzaak.

Accusativus

- lijdend voorwerp
- onderwerp in de a.c.i. en a.c.p.
- bijwoordelijke bepaling van richting, tijdsduur, afstand en betrekking.

Vocativus

Aanspreekvorm.

4. Voorzetsels

Het gebruik van de naamvallen bij voorzetsels.

5. Trappen van vergelijking

Het gebruik en de betekenis van vergrotende en overtreffende trap; inclusief ὡς en ὅτι + overtreffende trap.

6. Voornaamwoorden

Het gebruik van de voornaamwoorden, exclusief de relatieve aansluiting en attractie.

7. Werkwoorden

Het gebruik en de betekenis van:

- actief, medium en passief
- deponentia.

Tijdsgebruik en aspect

Het gebruik en de betekenissen van de bij de vormleer genoemde tijden, inclusief het praesens historicum.

De volgende aspectwaarden:

- praesens en imperfectum: duur/poging/herhaalde handeling
- aoristus: punctueel/constaterend, begin- en eindpunt van een handeling
- perfectum en plusquamperfectum: een toestand als het resultaat van de handeling.

Het gebruik en de betekenis van:

Indicativus

- realis en irrealis.

Coniunctivus

- in hoofdzinnen: aansporing, twijfel, verbod
- in bijzinnen met ἄν: gebeurtenis in de toekomst, herhaalde handeling/algemene gebeurtenis
- doelaangevend
- na werkwoorden van vrezén.

Optativus

- hoofdzinnen met ἄν: mogelijkheid (vaak in combinatie met een optativus in de bijzin zonder ἄν), bescheiden mening, vriendelijk bevel
- in hoofdzinnen zonder ἄν: wens
- ter vervanging van indicativus of coniunctivus in bepaalde bijzinnen bij een hoofdzin in verleden tijd.

Imperativus

De infinitivus

- de begrippen gelijktijdig(heid), voortijdig(heid) en natijdig(heid)
- in a.c.i. en n.c.i
- als subject en object
- na πρὶν en ὥστε
- als aanvulling bij werkwoorden (inclusief ἔχω) en bijvoeglijke naamwoorden.

Het participium

- de begrippen gelijktijdig(heid), voortijdig(heid) en natijdig(heid)
- bijvoeglijk, zelfstandig en predicatief gebruik
- het participium futurum met doelaangevende betekenis
- in een genitivus absolutus met uitgedrukt onderwerp
- de participiumpartikels ἄτε, ὡς en καί(περ)
- als aanvulling bij τυγχάνω en λανθάνω en bij παύομαι en ἄρχομαι
- in a.c.p en n.c.p. bij werkwoorden die een gevoel of waarneming uitdrukken, inclusief οἶδα.

8. Vraagzinnen

Directe en indirecte vragen, inclusief vraagpartikels.

Deel III Stilistische middelen

De CEVO gaat ervan uit dat de kandidaten vertrouwd zijn met de volgende stilistische en narratologische begrippen:

afgebeelde (= de realiteit waarnaar het beeld in een vergelijking verwijst)

allitteratie

alwetende verteller

anafoor

antithese

asyndeton

beeld (= datgene wat in een vergelijking naar de realiteit verwijst)

chiasme

climax

dramatische ironie

ellips

eufemisme

ironie

litotes

metafoor

pars pro toto

pathos

polysyndeton

prospectieve elementen

punt van overeenkomst (tussen beeld en afgebeelde)

raamvertelling

retorische vraag

retrospectieve elementen

ringcompositie

vergelijking

versnelling/vertraging

vertellerscommentaar

vertelperspectief

verteltempo

verteltijd/vertelde tijd

woordplaatsing aan het begin/einde van een regel/zin

Aanvullend voor Herodotus:

epanalepsis

woordherhaling

Aanvullend voor Homerus:

dactylische hexameter

enjambement

epitheton ornans

formule

homerische vergelijking

metrische effecten van de afwisseling dactylus - spondee

typische scène

Aanvullend voor tragedie:

enjambement

stichomythie

NOTA BENE: wanneer in vragen het begrip **tekstelement** wordt gehanteerd, wordt daarmee bedoeld: een woord, een woordgroep, een bijzin of een zin.

Spellingsregels ten aanzien van Griekse eigennamen

Ten aanzien van de spelling van de Griekse eigennamen hanteert de CEVO de volgende regels:

1. Uitgangspunt vormt de Lijst van namen uit de Griekse en Romeinse oudheid, in Van Dale, Groot woordenboek der Nederlandse taal, 13e herziene uitgave 1999.
2. Bij eigennamen die niet in deze lijst voorkomen hanteert de CEVO de spelling die aansluit bij die van de bovengenoemde lijst.
3. Bij citaten uit vertalingen/artikelen wordt de door de vertaler/schrijver gehanteerde spelling gehandhaafd. Kandidaten dienen zich ervan bewust te zijn dat er ten aanzien van de spelling van Griekse eigennamen verschillende conventies bestaan.

Kerdoelen basisvorming klassieke talen

Herziene versie, maart 1996

Introductie

In 1992 heeft de commissie basisvorming van de VCN kerndoelen klassieke talen voor de basisvorming opgesteld. Dit is een heruitgave van die kerndoelen, verzorgd door de Commissie Voorlichting en Promotie van de vereniging. De kerndoelen klassieke talen/antieke cultuur zijn aangevuld met de TVS-beschrijving van het ProcesManagement Basisvorming (Toepassing, Vaardigheid, Samenhang). Bij deze uitgave hoort een inventarisatie van de mogelijkheden tot vakoverstijgende samenwerking op basis van de kerndoelen van andere vakken.

Wat zijn kerndoelen?

Voor de vakken die tot het kerncurriculum van de basisvorming horen zijn er 'kerndoelen' opgesteld in plaats van 'eindtermen', een begrip dat te prescriptief werd gevonden. Kerndoelen zijn 'richtingaanwijzers' die aangeven in welke richtingen het onderwijs in de onderbouw in een bepaald vak gaat en wat leerlingen daarvan opsteken. Ze geven dus geen minimum- of maximum-niveau aan. Kerndoelen moeten haalbaar zijn voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs. Ze geven inzichten, vaardigheden en kennis aan waar een leerling iets aan heeft, ook als hij of zij later geen examen aflegt in het betreffende vak.

Waarom kerndoelen klassieke talen?

De klassieke talen horen niet tot het kerncurriculum basisvorming dat iedere middelbare scholier in Nederland moet volgen. De wetgever vraagt in feite dus geen kerndoelen klassieke talen. Wel dienen vakken die naast de basisvorming worden aangeboden uitgangspunten te hanteren 'in overeenstemming met de kerndoelen van de vakken in de basisvorming.' Op verzoek van leden 'uit het veld' en op aanraden van het Procesmanagement Basisvorming heeft de VCN kerndoelen ontwikkeld die vaksecties kunnen gebruiken als uitgangspunten voor het onderwijs dat zij 'naast' de basisvorming verzorgen. De kerndoelen vergemakkelijken het inpassen van het onderwijs in de klassieke talen op school in het totale onderwijsaanbod van de basisvorming. Een school kan met het oog op de eigen schoolspecifieke doelstellingen aan de navolgende kerndoelen klassieke talen kerndoelen toevoegen of er juist sommige van weglaten.

Samenhang en samenwerking

De basisvorming streeft naar grotere samenhang binnen de vakken en tussen de vakken. De kerndoelen klassieke talen sluiten daarom nauw aan bij de kerndoelen Nederlands, moderne vreemde talen, geschiedenis & staatsinrichting en beeldende vorming. Om duidelijk te maken dat het onderwijs in de klassieke talen goed past in de basisvorming is in de kerndoelen klassieke talen gebruik gemaakt van 'kerndoel-jargon' en een indeling in domeinen en subdomeinen: deze kerndoelen kunnen worden gelegd naast die van andere vakken.

Aan deze heruitgave van de kerndoelen klassieke talen zijn twee teksten toegevoegd om de samenwerking tussen verschillende vakken in de basisvorming te vergemakkelijken. Na de kerndoelen staat in deze brochure een beschrijving van het basisvorming-adagium 'toepassing, samenhang en vaardigheid'. Bovendien vindt u bij dit boekje een globale inventarisatie van de mogelijkheden tot afstemming van vakinhouden en de vorming van leerstofgebieden over de vakgrenzen heen. Deze tekst draagt nog het karakter van een eerste, voorlopige inventarisatie. Uiteraard staan wij open voor suggesties van lezers/gebruikers om deze inventarisatie te vervolmaken.

Wij hopen dat mede door deze toevoegingen deze heruitgave van de kerndoelen klassieke talen een waardevolle bijdrage vormt voor het onderwijs in de klassieken in de basisvorming.

VCN
Commissie Voorlichting & Promotie

I. ALGEMENE DOELSTELLING VAN HET ONDERWIJS KLASSIEKE TALEN

Het onderwijs Klassieke Talen is er op gericht dat leerlingen

- zich kennis van de Griekse en Latijnse taal en cultuur verwerven gericht op het kunnen lezen en vertalen van teksten in het Grieks en Latijn; deze teksten sluiten aan bij en bouwen voort op de ervaringswereld van de leerlingen en hun ontwikkelingsniveau;
- relaties leren leggen tussen elementen van de cultuur van de Oudheid en van de latere Europese cultuur - en waar mogelijk andere culturen;
- zich een mening vormen over aspecten van de cultuur waarin zij leven, door confrontatie met de cultuur van de Oudheid.

II. KERNDOELEN KLASSIEKE TALEN

A. KENNIS OVER TAAL

1. De leerlingen kennen de letters en kunnen de woorden lezen, uitspreken en schrijven.
2. De leerlingen kunnen woordsoorten onderscheiden.
3. De leerlingen kennen elementen van het verbuigings- en vervoegingssysteem.
4. De leerlingen kunnen met behulp van de betekenis van een werkwoord hun kennis over te verwachten zinsdelen operationaliseren bij de analyse van een (te vertalen) zin.
5. De leerlingen kunnen met behulp van hun kennis van de naamvallen en met begrip van syntactische functies betekenis-verbanden leggen.
6. De leerlingen kunnen hoofd- en bijzinnen herkennen.
7. De leerlingen kunnen teksten met de hierboven genoemde taalverschijnselen vertalen.

B. TEKSTBEGRIP

8. De leerlingen kunnen in teksten die aansluiten bij hun ervaringswereld en ontwikkelingsniveau onderscheid maken tussen de daarin voorkomende
 - feiten en meningen
 - gevoelens en feiten
 - beweringen en argumentatie

de volgende relaties herkennen:

- middel en doel
- oorzaak en gevolg

antwoord geven op vragen over:

- -het denken en handelen van de personages in de tekst
- -de beschreven situatie
- -de relatie tussen tekst en werkelijkheid
- -de waarde van de tekst voor hen zelf en anderen.

9. De leerlingen kunnen van teksten een samenvatting geven.
10. De leerlingen kunnen bijzonderheden in de wijze van presentatie van gebeurtenissen op het gebied van woordkeus, woordplaatsing, stilistische middelen en andere retorische middelen herkennen en benoemen.

11. De leerlingen hebben inzicht in de wijze waarop een tekst is opgebouwd en kunnen de relaties tussen de verschillende tekstonderdelen beschrijven.
12. De leerlingen kunnen in teksten onderscheid maken tussen directe en indirecte rede.
13. De leerlingen kunnen tekstsoorten onderscheiden zoals:
betoog, verhaal, gesprek, brief, gedicht, opschrift.

C. CULTUUR-HISTORISCHE ORIËNTATIE

Cultureel-mentale oriëntatie

14. De leerlingen kunnen de belangrijkste feiten, begrippen en kenmerken van de Griekse en Romeinse cultuur, geschiedenis en mythologie, aangeven.
15. De leerlingen kunnen overeenkomsten en verschillen aangeven tussen denkbeelden en overtuigingen van de Griekse en Romeinse Oudheid en vergelijkbare denkbeelden en overtuigingen in latere culturen.

Bestuurlijk-politieke oriëntatie

16. De leerlingen kunnen, in samenhang met de kerndoelen van het vakgebied Geschiedenis en Staatsinrichting, elementen van staatsinrichting en recht die teruggaan op de Griekse en Romeinse wereld, aangeven.

Cultuur-esthetische oriëntatie

17. De leerlingen kunnen enkele kenmerken van beeldende kunst en architectuur van de Griekse en Romeinse Oudheid herkennen en typeren.
18. De leerlingen kunnen, in samenhang met de kerndoelen van het vakgebied Beeldende Vorming, antieke invloeden in de beeldende kunst en de architectuur van latere perioden, alsmede in andere uitingsvormen van hedendaagse vormgeving, herkennen.

Tijd en ruimte

19. De leerlingen kunnen culturele uitingen van de Grieks-Romeinse Oudheid in een chronologisch kader plaatsen.
20. De leerlingen kunnen culturele uitingen van de Grieks-Romeinse Oudheid in een geografisch kader plaatsen.

D. STRATEGIEËN EN TECHNIEKEN VOOR INFORMATIEVERWERVING

21. De leerlingen kunnen strategieën hanteren die hen in staat stellen in hun behoefte aan informatie te voorzien; zoals:
 - het kunnen afleiden van betekenissen uit de context
 - het kunnen afleiden van betekenissen uit andere talen
 - het kunnen hanteren van hulpmiddelen als woordenlijsten en grammatica-overzichten
 - het kunnen omgaan met visuele en geschreven bronnen om zich een beeld te vormen van de Oudheid zelf en haar doorwerking.

E. ORIËNTATIE OP HET LEREN VAN KLASSIEKE TALEN

Relevantie voor taalontwikkeling

22. De leerlingen ontwikkelen enig inzicht in de opbouw van en verwantschap tussen woorden en kunnen met behulp van dit inzicht betekenissen van woorden in dezelfde taal, maar ook in de moderne vreemde talen en het Nederlands gemakkelijker herkennen.
23. De leerlingen ervaren dat hun kennismaking met de zinsstructuur van de klassieke talen hun vaardigheid in studerend en begrijpend lezen ondersteunt.

Relevantie voor culturele ontwikkeling

24. De leerlingen kunnen aangeven in welke opzichten de confrontatie met het vreemde van de Oudheid, gekoppeld aan herkenning van het eigene in onze cultuur hun visie op de eigen belevingswereld verheldert.

III. TOEPASSING, VAARDIGHEID & SAMENHANG

De volgende TVS-beschrijving is ontleend aan een uitgave van het Procesmanagement Basisvorming.

1. TOEPASSING

Herkenbaarheid

De manier waarop kennis wordt aangeboden moet levensecht en authentiek zijn. Het vertrekpunt moet de beleving uit de ervaring van de leerling zelf zijn; de leerling moet zelf waarnemingen verrichten. Er moet aangesloten worden op het ontwikkelingsniveau van de leerling. Alles wat men wil overbrengen, moet zo concreet mogelijk gemaakt zijn en herkenbaar vanuit de alledaagse omgeving en situatie van de leerling.

Toepasbaarheid

Naast herkenbaar moet kennis ook toepasbaar zijn; de leerling moet er iets mee kunnen doen in concrete praktijksituaties, in de maatschappij waarin hij leeft, nu en later, en in zijn persoonlijk leven.

Leren door doen

Als kennis herkenbaar en toepasbaar wordt, dan ligt het voor de hand dat de manier van leren vaak minder theoretisch zal zijn. Immers een aantal zaken kun je alleen maar leren door ze te doen. Daarom spreken de kerndoelen regelmatig over 'concreet, praktisch handelen', over 'communiceren', over 'een onderzoek uitvoeren' en over 'presenteren en vormgeven'.

2. VAARDIGHEID

Algemene vaardigheden

Toepassingsgericht onderwijs versterkt het belang van vaardigheden bij de leerling. Soms heeft het te maken met persoonlijke ontwikkeling, soms met maatschappelijke vorming. Andere keren heeft het te maken met strategische vaardigheden of met menselijke vaardigheden. Steeds heeft het direct of indirect te maken met het leren leven en werken met jezelf en met anderen. In de kerndoelen van de basisvorming wordt hieraan grote aandacht besteed. Maar een bijzondere plaats nemen vijf algemene vaardigheden in die apart geformuleerd zijn en gelden voor alle leervakken.

1. Onderzoek verrichten

Subvaardigheden:

- a. Formuleren vraag en/of stelling voor experiment en/of onderzoek
- b. Uit diverse bronnen:
 1. informatie verzamelen
 2. informatie selecteren
 3. informatie ordenen
 4. computer functioneel gebruiken
 5. resultaten afrondend presenteren
- c. Waarnemingen verrichten
- d. Voor verzamelen van informatie:
 1. gesprek voeren
 2. deelnemen aan discussie
 3. afronden met conclusies.

2. Standpunt verwoorden

Subvaardigheden:

- a. argumenten formuleren
- b. eigen waarden en normen signaleren
- c. onderscheid maken tussen:
 1. feiten en meningen
 2. oorzaak en gevolg
 3. aanleiding en effecten.

3. Samenwerken aan opdrachten

- a. Een plan maken.
- b. Taken verdelen.
- c. Uitleg geven.
- d. Resultaat presenteren.

4. Relatie leggen met studie/beroep

- Relatie met vervolgopleiding (eigen mogelijkheden en interesses).
- Studie, beroep (betekenis daarvoor van elk vak).
- Beroepspraktijk.

Subvaardigheden:

- a. eigen mogelijkheden en interesses ontdekken in verband met kiezen vervolgopleiding
- b. inzicht in betekenis van elk vak in verdere studie en beroepen
- c. in relevante situaties relatie leggen met de praktijk van verschillende beroepen.

5. Beoordelingscriteria hanteren

Subvaardigheden:

- a. zelf beoordelen van werkstukken met vooraf gestelde, functionele criteria
- b. bij deze beoordeling het verloop van het proces betrekken.

Leren en werken met jezelf en met anderen

De leerling leert zichzelf en anderen kennen, kan voor zichzelf en anderen zorgen en heeft inzicht in het eigen gedrag en dat van anderen.

3. SAMENHANG

De karakteristieken 'toepassing' en 'vaardigheid' zijn een rode draad door de vakken heen. De kerndoelen gericht op studie, sociaal-emotionele ontwikkeling en keuze, brengen samenhang tussen leervakken en leerlingbegeleiding. De relatie tussen kerndoelen van verschillende vakken maken samenhang mogelijk via herkenbare thema's en leergebieden.

Voorbeelden:

milieu-educatie
ontwikkelingseducatie
emancipatie
interculturele aspecten
oriëntatie op arbeid en beroep
informatisering
mens en maatschappij
natuur
beeldende vorming
communicatie en informatie.

IV. MOGELIJKHEDEN TOT SAMENWERKING MET ANDERE VAKKEN

Hieronder volgt een inventarisatie van de mogelijkheden tot samenwerking op basis van de kerndoelen klassieke talen en kerndoelen van andere vakken: de mogelijkheden om vakinhouden van verschillende vakken op elkaar af te stemmen en vakoverschrijdende leergebieden te vormen.

KLASSIEKE TALEN - NEDERLANDS - MODERNE VREEMDE TALEN

1. TAAL

Nederlands:

Domein schrijfvaardigheid

- kerndoel 7: zich schriftelijk uitdrukken ten opzichte van omgeving en instanties, werkgever en mensen die men moet overhalen; daarbij de conventies hanteren met betrekking tot interpunctie, spelling, structuur, kenmerken van tekstsoorten, taalgebruik, enzovoort.

Domein kennis over taal en taalverschijnselen

- kerndoel 12: kennis regels van spelling van werkwoordsvormen en herkennen van persoonsvormen, de onderwerpen en de gezegdes waarin voltooide deelwoorden voorkomen.
Met andere woorden, er moet enig besef van grammaticaregels zijn op grond waarvan leerlingen hun taaluitingen kunnen toetsen op correctheid.
- kerndoel 17: ten dienste van de toepassing kennen leerlingen tenminste de volgende middelen waarmee een lezer of luisteraar gemanipuleerd kan worden: figuurlijk taalgebruik, clichés, persuasieve en suggestieve elementen, en de eigenschappen van de tekstsoorten: gedicht, verhaal, enzovoort.

Moderne vreemde talen:

Domein schrijfvaardigheid

- kerndoel 15: een standaardbriefje schrijven; een eenvoudig persoonlijk briefje (Dit impliceert een zekere mate van correctheid in uitdrukingsvorm, woordgebruik, ..., waarbij de grammaticale correctheid een minder grote rol speelt, behalve daar waar grammaticale fouten de communicatie daadwerkelijk storen.)
Met andere woorden, er moet een aantal regels (regelmatigheden) zijn waarop de leerling kan terugvallen bij het schrijven en spellen en aan de hand waarvan hij nieuwe taaldaden kan genereren.

Klassieke talen/antieke cultuur:

Domein Kennis over taal, kerndoelen 2, 3, 4, 5 en 6.

2. TEKST

Nederlands:

Domein Lezen

- kerndoel 9: globaal, doelgericht en studerend lezen.
- kerndoel 10: onderscheid feiten en meningen, mededelingen en voorbeelden, middel en doel, oorzaak en gevolg; beantwoorden vragen ten aanzien van personages, situatie, relatie tekst -werkelijkheid, waarde tekst, doel van de schrijver; maken van samenvatting.
- kerndoel 17: stilistische middelen: figuurlijk taalgebruik enzovoort (zie onder 1).
- kerndoel 17: onderscheiden tekstsoort en tekststructuur.

Moderne vreemde talen:

Domein Lezen

- kerndoel 2, 3, 4: opzoeken relevante informatie, vergelijken teksten en conclusies daaruit trekken, hoofdzakelijk begrijpen van artikelen in media en verhalende literaire teksten.

Klassieke talen:
Domein Tekstbegrip, kerndoelen 8 tot en met 13.

3. COMPENSERENDE STRATEGIEËN EN TECHNIEKEN

Nederlands: geen strategieën of technieken genoemd, ook geen woordenboek!

Moderne vreemde talen:
kerndoel 16: toepassen strategieën bij interpretatie van taaluitingen van anderen zoals afleiden van betekenissen uit de context en opzoekvaardigheid en omgaan met hulpmiddelen als woordenboeken en grammatica-overzichten.

Klassieke talen:
Domein D (Informatieverwerving) en E (Oriëntatie op het leren van klassieke talen: Relevantie voor taalontwikkeling), kerndoelen 21 tot en met 23.

Mogelijkheden ontwikkeling van leerstof die in de eerste jaren van HAVO, VWO, gymnasiale afdelingen en zelfstandige gymnasia de kerndoelen van alle talen ondersteunen en de voor de volgende leerjaren nodige abstractie mede bewerkstelligen:

- een begrippenkaart waarop de hoofdzaken van de grammatica voor de leerlingen gedefinieerd en kort beschreven staan;
 - een 'Wijze Woorden-Wijzer' in alle talen: overeenkomstige woorden, woordopbouw (betekenis van bepaalde achtervoegingen, de uitgang -or), ontwikkeling van woordenschat.
- Daarnaast kan worden gedacht aan afspraken tussen verschillende talensecties over een overeenkomstige didactiek op het gebied van tekstbegrip en afspraken ter vermijding van (drie)dubbele behandeling van leerstof.

KLASSIEKE TALEN/ANTIEKE CULTUUR - GESCHIEDENIS - BEELDENDE VORMING - AARDRIJKSKUNDE

A. Aanpak van de vakken/vaardigheden

Kerndoel 1 van geschiedenis:
Benaderingswijzen en vaardigheden kunnen onder andere toegepast aan de hand van perioden, onderwerpen en thema's uit de antieke cultuur.

De vaardigheden van geschiedenis zijn:

- onderscheiden van oorzaken en gevolgen, enzovoort in weinig complexe historische gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen;
- gedrag laten leiden door andere opvattingen, waarden en belangen;
- standplaatsgebondenheid;
- raadplegen van eenvoudig bronnenmateriaal en computerbestanden;
- eenvoudig onderzoek naar historische gebeurtenissen en ontwikkelingen op sociaal-economisch of cultureel gebied in de eigen omgeving.

De antieke cultuur kan als een weinig complexe historische context gebruikt worden om de benaderingswijzen en de vaardigheden te oefenen.

Bij het 'eenvoudig onderzoek in de eigen omgeving' zou kunnen aansluiten het kerndoel 21 van klassieke talen/antieke cultuur: leerlingen kunnen technieken en strategieën hanteren die hen in staat stellen in hun behoefte aan informatie te voorzien zoals het kunnen omgaan met visuele en geschreven bronnen om zich een beeld te vormen van de oudheid en haar doorwerking. (Het begrip 'eigen omgeving' is niet vastgelegd)

Bij de vaardigheden van geschiedenis en klassieke talen/antieke cultuur kan kerndoel 8 van beeldende vorming (Beschouwing) worden betrokken: leerlingen kunnen vorm en inhoud van werk van kunstenaars en vormgevers in verband brengen met gebruikte middelen en de plaats en tijd van ontstaan.

Eventueel is koppeling aan aardrijkskunde mogelijk als de herkomst van de materialen die in beeldende kunst en architectuur gebruikt zijn, erbij betrokken wordt.

Bestuurlijk-politieke oriëntatie komt ook bij geschiedenis voor. Staatkundige principes die in de oudheid ontwikkeld zijn, komen in de politieke stromingen en maatschappelijke emancipatiebewegingen en democratisering van het politieke bestel ook aan bod. Zie kerndoel 16 in klassieke talen/antieke cultuur en kerndoel 12 van geschiedenis. Ook het Domein Staatsinrichting van geschiedenis kan gekoppeld worden aan verworven posities in de oudheid.

De uitwerking van kerndoel 17 van klassieke talen/antieke cultuur is zoveel mogelijk afgestemd op de kerndoelen van beeldende vorming om herkenningen van antieke invloeden (kerndoel 18) mogelijk te maken.

B. De op de oudheid geïnspireerde vormgeving in cultuurhistorisch belangrijke perioden

Geschiedenis:

Kerndoel 2 van geschiedenis van Domein B (Economisch-sociale oriëntatie) noemt enkele perioden: tijd van ontstaan van steden in Middeleeuwen (dus ook Renaissance?), Republiek 17e eeuw, 19e eeuw (classicistische periode), kerndoel 3 van geschiedenis Sociale verhoudingen in 17e eeuw: het vroeg-industriële en hedendaagse Nederland.

Beeldende vorming:

Kerndoel 8 van beeldende vorming (Beschouwing): leerlingen kunnen vorm en inhoud van werk van kunstenaars en vormgevers in verband brengen met gebruikte middelen en de plaats en tijd van ontstaan.

Kerndoel 10 van beeldende vorming (Beschouwing): leerlingen kunnen de vormgeving van een beeld in verband brengen met de functie ervan. Zij kunnen met woord of beeld illustreren dat waarden en normen door beelden kunnen worden bevestigd en doorbroken.

C. Cultureel-mentale oriëntatie

Het domein C van klassieke talen/antieke cultuur heet cultureel-historische oriëntatie en is onderverdeeld in cultureel-mentale, bestuurlijk-politieke, cultuuresthetische oriëntatie en Tijd en ruimte.

Van geschiedenis heet domein D ook cultureel mentale oriëntatie. Daarin worden in kerndoel 10 het typeren van het leven van mannen en vrouwen uit verschillende lagen van de bevolking van klassieke oudheid en de vergelijking met onze samenleving vermeld. En in kerndoel 12 (Religie, mens- en wereldbeschouwing): het aangeven van kenmerkende achtergronden van religies en levensbeschouwingen en ingaan op de betekenis voor het maatschappelijk handelen.

In kerndoel 14 van klassieke talen/antieke cultuur is opgenomen: het aangeven van de belangrijkste feiten, begrippen en kenmerken van de Griekse en Romeinse cultuur, geschiedenis en mythologie.

In kerndoel 15: overeenkomsten en verschillen aangeven tussen denkbeelden en overtuigingen van de Griekse en Romeinse oudheid en vergelijkbare denkbeelden en overtuigingen in latere culturen.

In de algemene doelstelling van beeldende vorming staat: leerlingen verwerven inzicht in de wijze waarop cultuurhistorische invloeden en culturele en maatschappelijke verschillen de vormgeving, inhoud en betekenis van beelden bepalen.

En in kerndoel 10 van beeldende vorming staat: leerlingen kunnen de vormgeving van een beeld in verband brengen met de functie ervan. Zij kunnen met woord of beeld illustreren dat waarden en normen door beelden kunnen worden bevestigd en doorbroken.

D. Leergebied Onder en op Romeinse bodem

Geschiedenis:

Algemene doelstelling: vaardigheid te denken in tijdsdimensies en veranderingen.

Inhoudelijk kan het kerndoel 2 (Samenleving: levensonderhoud en milieu over de pre-agrarische, agrarische, enz. samenlevingen) van domein B (economisch-sociale oriëntatie) van geschiedenis opgerekt worden tot de tijd van de antieke cultuur. Vooral als de eigen omgeving erbij wordt betrokken, kan de Romeinse tijd eventueel een startpunt zijn voor de ontwikkelingslijn.

Aardrijkskunde:

Algemene doelstellingen:

- kennis van en inzicht in verscheidenheid aan fysische en maatschappelijke omstandigheden en relaties
- vaardigheid zelfstandig eenvoudige geografische onderzoeksactiviteiten te verrichten enzovoort.

Kerndoel 3: in directe relatie met kerndoelen uit de andere domeinen: verschillende soorten kaarten gebruiken: lokaliseren, inventariseren, enz.

Domein B van de eigen omgeving: de structuur van het landschap.

Domein C van Nederland: de zichtbare kenmerken en ligging van belangrijke landschapstypen alsmede de invloed van wind, zee, ijs en rivieren bij het ontstaan van die gebieden.

Klassieke talen/antieke cultuur:

Kerdoelen 19 en 20.

Mogelijkheden voor leerstof:

- eigen omgeving of Nederland
- koppeling van archeologische vondsten in Nederland en omgeving uit Romeinse tijd aan geografische en historische omstandigheden en de veranderingsprocessen erna: dus een geografisch-historisch oriëntatiepunt.

E. Leergebieden Grondstof, plaats en verplaatsing van cultuur

Productie en distributie van (Europese) cultuur.

Aardrijkskunde:

Domein D Europa: kerndoel 11:

- van Europa aangeven de ligging van en fysisch- en sociaal-geografische verschillen tussen belangrijke deelgebieden (West-, Noord-Europa, Oost-Europa, Zuid-Europa en Alpenlanden)
- aangeven typen vakantiegebieden.

Beeldende vorming:

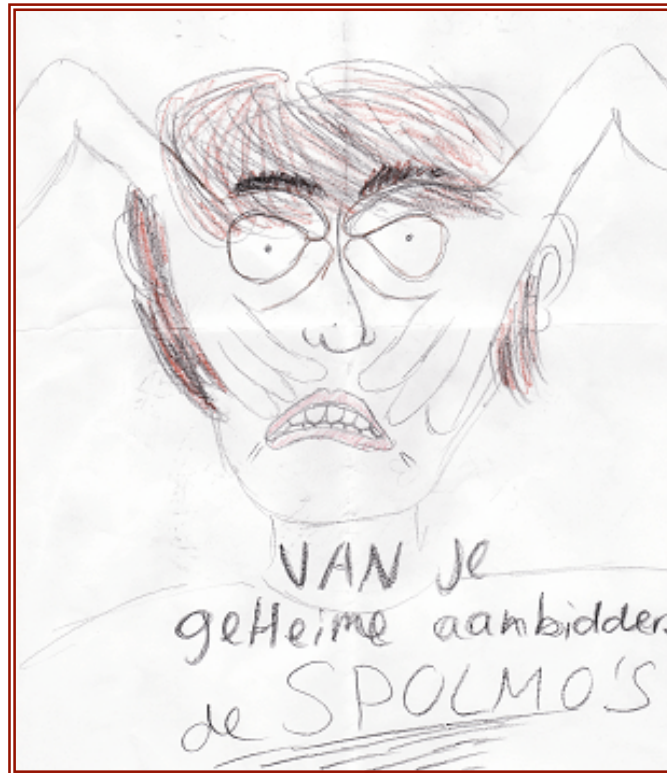
Kerndoel 8: leerlingen kunnen vorm en inhoud van werk van kunstenaars en vormgevers in verband brengen met gebruikte middelen en de plaats en tijd van ontstaan.

Klassieke talen/antieke cultuur:

Kerdoelen 17 tot en met 19.

Artikelen

PSOLMO rules!



*PSOLMO gevisualiseerd door leerlingen
van 3 Gymnasium (kijk met de PSOLMO-blik!)*

Juni 2008
Praktijkonderzoek
Lerarenopleiding VU Klassieke Talen
Docent: Kokkie van Oeveren

Deelnemers: Didier Winterstein (1752324)
Roosmarijn Scheffer (1362437)
Marijke van Rossum-Vernig (1317377)
Jeannette Nieuwland (1417959)
Marjolijn Langerak-Wakker (1438514)
Ivonne Langedijk (1053345)
Floortje de Jonge (1752316)
Rianne de Groot (1262955)
Thor Faber (1063197)
Suzanne Adema (1007483)

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| 1. Inleiding | 3 |
| 2. Vakdidactische verantwoording | 5 |
| 2.1 Vertaalstrategieën, de voorgeschiedenis | 5 |
| 2.2 Van SPOLMO naar PSOLMO | 7 |
| 3. Theoretische verantwoording | 10 |
| 3.1 De Latijnse zinsstructuur | 10 |
| 3.2 P(S)OLMO | 11 |
| 4. Onderzoeksinstrumenten en lesmateriaal | 13 |
| 4.1 Onderzoeksinstrumenten | 13 |
| 4.2 Het vertaalproject in de klas | 15 |
| 5. Resultaten | 17 |
| 5.1 Van <i>praecipitans</i> naar <i>praedicens</i> | 17 |
| 5.2 Verandering in perceptie | 20 |
| 5.3 Resultaatverbetering | 21 |
| 5.4 Mitsen en maren | 22 |
| 6. Conclusie | 23 |
| 7. Sterkte-/zwakteanalyse | 24 |
| 8. Bibliografie | 25 |
| 9. Appendix | 26 |

PSOLMO rules!¹

1. Inleiding

Vertalen is niet eenvoudig. Een vertaler moet namelijk min of meer gelijktijdig een beroep doen op vele verschillende soorten van kennis en vaardigheden. Hij moet woordbetekenissen achterhalen, woordvormen analyseren, zinsconstructies herkennen, samenhang tussen zinnen zoeken, kennis van de wereld gebruiken en nog vele andere vaardigheden hanteren.²

Verhoeven³ noemt lezers van een vreemde taal zelfs ‘gehandicapt op de bodem van de tekst’ doordat ze een veel geringere woord- en grammaticakennis hebben dan van de moedertaal.

Dit geldt volgens hem nog eens extra voor de antieke teksten, omdat ze geschreven zijn in literaire taal en die taal bovendien refereert aan een vreemde wereld. Een leesvaardigheid die in het moderne-talenonderwijs al niet eenvoudig is, blijft voor het onderwijs oude talen een ‘utopie’⁴. Daarbij signaleert Van Krieken⁵ dat leerlingen domweg niet uit zichzelf zoeken naar constructies: ze leunen op (opgezochte) woordbetekenissen en verbeteren eventuele onlogische elementen in hun vertaling met een beredeneerde gok in het Nederlands. Als we willen dat een leerling in de bovenbouw toch iets met de authentieke teksten kan doen, dan zal de docent in de onderbouw een erg goede basis moeten leggen. Naast taalverwerving zal hij de leerlingen moeten leren hoe ze teksten kunnen analyseren.

Leerlingen geven aan dat zij het vertalen op zich boeiend vinden. Maar zij ervaren een groot gebrek aan kennis en vertaalvaardigheid bij de literaire teksten.⁶ De examenresultaten van met name de vertaalopdracht laten te wensen over. Een grote groep docenten vindt de complexiteit van de teksten groot in verhouding tot de onderwijstijd. Bovendien kunnen leerlingen er niet zelfstandig mee uit de voeten, hoewel er gelukkig desondanks nog steeds een behoorlijke groep leerlingen is die bij de examens zowel bij de tekstbegripvragen als bij de vertaalopdracht goed scoort.

In het verslag van de SLO wordt een mogelijke oorzaak genoemd van het vertaalprobleem: ‘Volgens de docenten en schoolleiders zou een oorzaak hiervan kunnen zijn dat het ontbreekt aan een goede doorlopende leerlijn vertaalvaardigheid die van de onderbouw naar het examen loopt. De leergangen en de boeken van de tweede fase dragen volgens een grote groep docenten onvoldoende bij aan de ontwikkeling van de vertaalvaardigheid, inclusief het oefenen van het gebruik van een woordenboek en de grammatica. Ook de geïntroduceerde vertaalstrategieën lijken onvoldoende effect te sorteren; onderzoek daarnaar is noodzakelijk.’⁷

Het lezen van een tekst houdt niet op na het uitpuzzelen van de grammatica. Het tekstbegrip is van groot belang en er zal dan ook behoorlijk wat aandacht besteed moeten worden aan leesstrategieën. Leerlingen moeten leren hoe ze inzicht kunnen krijgen in tekstverloop en tekstsamenhang, en ze moeten teksten in een ruimere context leren plaatsen. Wij zijn echter van mening dat een leerling een tekst pas echt kan analyseren, als hij een goede vertaalstrategie beheerst, maar zoals uit bovengenoemd citaat van de SLO blijkt, lijken

¹ Dit verslag is in samenwerking tot stand gekomen. De inleiding en vakdidactische verantwoording zijn geschreven door Rianne, Marjolijn en Roosmarijn. Het theoretische hoofdstuk is geschreven door Floor en Thor. Didier, Ivonne en Marijke hebben hoofdstuk 4 voor hun rekening genomen. Suzanne heeft alle hoofdstukken aan elkaar geschreven en hoofdstuk 5, 6 en 7 geschreven. De eindredactie is gedaan door Jeannette.

² Fisser (1993), p. 270-271.

³ Verhoeven (1990), p. 428.

⁴ Verhoeven (1990), p. 428.

⁵ Van Krieken (1981) p. 369

⁶ SLO, p. 12.

⁷ SLO, p. 12-13.

vertaalstrategieën weinig nut te hebben. Onze aandacht zal in dit onderzoek daarom uitgaan naar een vertaalstrategie waarmee we de leerling wél denken te helpen.

Wij hebben ervoor gekozen onze leerlingen kennis te laten maken met de vertaalstrategie PSOLMO⁸, waarbij eerst de persoonsvorm gezocht wordt, daarna de structuur van de zin wordt bekeken, dan het onderwerp geïdentificeerd et cetera. Deze strategie hebben onze leerlingen een zestal weken toe moeten passen en daarna hebben wij gekeken wat dit voor effect had op hun vertaalprestaties. We vroegen ons daarbij af of de leerlingen beter waren gaan presteren, of ze sneller waren gaan vertalen, of ze lastige Latijnse zinnen systematischer aanpakten en of ze, erg belangrijk, wellicht minder weerzin hadden tegen het vertalen en met ‘frissere moed’ aan een vertaling begonnen.

In dit artikel presenteren wij de uitkomsten van al onze onderzoeken samen. Eerst leggen we uit wat de vakdidactische basis voor de door ons gebruikte strategie is en gaan we in op deze strategie (hoofdstuk 2). De strategie komt voort uit de recente taalkundige inzichten in het Latijn van Pinkster en Kroon.⁹ Het verband tussen PSOLMO en deze theorie wordt in hoofdstuk 3 besproken. In hoofdstuk 4 gaan we in op het eigenlijke onderzoek naar onze onderwijspraktijk en bespreken we welke onderzoeksinstrumenten we gebruikt hebben. Hoofdstuk 5 bevat de resultaten van al onze onderzoeken samen. In hoofdstuk 6 en 7 worden de conclusie en de sterkte/zwakteanalyse van dit onderzoek gepresenteerd. De verslagen van de afzonderlijke onderzoeken zijn in de Appendix te vinden.

⁸ Voor uitleg van de term PSOLMO zie hoofdstuk 3.

⁹ Pinkster 1984, Kroon 2007

2. Vakdidactische verantwoording

In dit hoofdstuk bespreken we een aantal vertaalstrategieën die in het verleden zijn toegepast. Daarnaast presenteren wij onze eigen vertaalstrategie.

2.1 Vertaalstrategieën, de voorgeschiedenis

Lange tijd werd de basis van het Latijn aangeleerd aan de hand van zinnestelsels waarin steeds een geïsoleerd brokje nieuwe grammatica aan bod kwam. Leerlingen leerden hierdoor weliswaar hoe ze grammaticaregels moesten toepassen, maar kregen weinig inzicht in het écht vertalen van een tekst. Het lukte ze wel om de zinnestelsels op een haast mechanische manier te vertalen, maar inzicht in hoe een tekst in elkaar zat, kregen ze niet. Op het moment dat alle grammatica behandeld was en ze aan authentieke teksten konden beginnen, begonnen de problemen.

Na verloop van tijd besloot men daarom om over te gaan op nieuwe lesmethodes, waarbij leerlingen al eerder met echte teksten aan de slag zouden gaan. ‘De Taal der Romeinen’ was de eerste radicaal vernieuwde methode, waarin zulke teksten werden aangeboden. Toch bleef er een probleem bestaan bij de overgang van oefenteksten naar authentieke teksten.

Verhoeven¹⁰ signaleerde dit probleem en dacht na over eventuele oplossingen. Volgens hem is het van belang dat een leerling niet alleen leert hoe hij zinnen kan vertalen, maar vooral ook hoe hij teksten moet ‘lezen’. Er moet zowel aandacht zijn voor vertaalstrategieën als voor leesstrategieën.¹¹ Dit zou beter lukken als een leerling een tekst zou benaderen aan de hand van de dynamische analyse. Deze vertaalstrategie gaat ervan uit dat een lezer aan het begin van een zin begint met vertalen en dan direct een verwachtingspatroon opbouwt. Naar aanleiding van zijn verwachtingen zal hij vervolgens gericht zoeken naar informatie in de rest van de zin. De leerling raakt zo vertrouwd met woordgroepen en zinspatronen door ‘natuurlijk te lezen’.¹² Het voordeel van deze vertaalmethode is dat de leerling, doordat hij steeds nadenkt over zijn verwachtingen ten aanzien van het tekstverloop, de tekst al geheel beter in het oog zal houden.

Hoewel deze leesmethode het dichtst ligt bij de wijze waarop de antieke lezer/toehoorder de inhoud van een tekst tot zich nam, zijn er naar ons idee toch belangrijke kanttekeningen bij te maken. Door het geringe aantal lessen, achten wij het niet mogelijk een leerling zó goed met de Latijnse taal bekend te maken dat hij de vaak lange zinnen van begin tot eind kan begrijpen, als hij niet eerst de structuur heeft ontdekt. Met name in poëzie worden woordgroepen dikwijls uit elkaar gehaald en zijn ze voor leerlingen moeilijk bij elkaar te plaatsen. Dit lukt alleen als ze getraind worden in het bij elkaar zoeken van congruerende woorden. Als men uitgaat van de dynamische analyse kan dit niet, omdat woorden dan vertaald dienen te worden op het moment dat ze voorbij komen. Een tweede kanttekening is dat volgens ons de persoonsvorm de meeste informatie bevat over het verloop van de zin. Aangezien de persoonsvorm vaak pas aan het eind van een zin staat, wordt de zinsconstructie niet duidelijk als de lezer aan het begin van de zin begint met vertalen. De lezer is de argumenten die nodig zijn bij de persoonsvorm, al gepasseerd.

Ook andere classici zijn op zoek gegaan naar manieren om leerlingen te leren vertalen, zonder daarbij het verloop van de tekst uit het oog te verliezen. Goris¹³ gaat uit van de

¹⁰ Verhoeven (1985), p. 280-283.

¹¹ Verhoeven (1990), p. 421, schrijft dat onder vertaalstrategieën analyseer- en construeermethoden vallen. De aandacht ligt hierbij vooral op de afzonderlijke taalelementen en het is daardoor vooral een grammatica-analyse. Bij leesstrategieën gaat de aandacht uit naar tekstverloop, tekstsamenhang en afzonderlijke taalelementen als onderdeel van een geheel.

¹² Verhoeven (1985), p. 286.

¹³ Goris (1999).

dynamische analyse met daarbij een vertaalhulp met sturende vragen¹⁴. Habets¹⁵ (1994) legt een link tussen lineair vertalen en belangrijke aspecten uit de functionele grammatica. Hij heeft aandacht voor de woordvolgorde, maar leert leerlingen ook aan om hoofd- en bijzinnen van elkaar te scheiden en te zoeken naar zinskernen. Hij doet dit door zinnen een nieuwe opmaak te geven, waarbij hoofd- en bijzinnen op een ander niveau staan en zinsdelen schuin- of dikgedrukt worden. Op die manier blijft de woordvolgorde zichtbaar, maar is de zinsstructuur toch beter te overzien.

Fisser (1993)¹⁶ maakt eveneens gebruik van deze inspringmethode. Zij past deze methode niet alleen toe om de leerlingen inzicht te geven in de structuur van de zin, maar ook om te voorkomen dat de leerlingen gedemotiveerd raken bij het zien van een massieve tekst. Ze maakt tevens gebruik van sturende vragen, om ervoor te zorgen dat leerlingen bepaalde denkstappen zetten tijdens het vertaalproces.

Hoewel leerlingen door de inspringmethode meer inzicht krijgen in zinsopbouw, vragen wij ons af in hoeverre deze methode geschikt is om een vertaalstrategie aan te leren. Op een toets en tijdens het eindexamen zullen ze geconfronteerd worden met een 'kale' tekst. Ze zullen nu de tekst moeten begrijpen zonder dat de structuur is aangegeven en we vragen ons af of ze daartoe in staat zullen zijn.

Marianne Baas-den Teuling¹⁷, werkzaam op het Dr. Nassau College in Assen, leert haar leerlingen de volgende vertaalstrategie aan:

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)
- b. 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.

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. De vertaalstrategie wordt nu ongeveer zeven jaar toegepast op het Dr. Nassau College en heeft ervoor gezorgd dat 'leerlingen ondanks de steeds verder afgenomen contacttijd toch nog aardig kunnen vertalen'¹⁸.

Wij zijn van mening dat het gebruik van deze vertaalstrategie een goede manier is om leerlingen bewuster te maken van de zinsstructuur. Met name de keuze om bij het vertalen uit te gaan van de persoonsvorm en de daarbij horende constituenten spreekt ons erg aan. Leerlingen leren op die manier vaste constructies te herkennen en raken daardoor steeds meer vertrouwd met de taal. Ook stap 1 van Baas-den Teuling, waarbij een indeling wordt gemaakt in hoofd- en bijzinnen op basis van voegwoorden, vinden wij erg belangrijk. Leerlingen lezen gemakkelijk over leestekens heen en het is goed ze daarop extra bedacht te maken. Een nadeel

¹⁴ Goris heeft ook voor het Latijn een vertaal-wijzer gemaakt die stapsgewijs zijn analyse en de structurerende vragen verklaart.

¹⁵ Habets (1994).

¹⁶ Fisser (1993), p. 272-274.

¹⁷ Baas-den Teuling (2007).

¹⁸ Baas-den Teuling (2007), p. 34.

van deze strategie lijkt ons het plaatsen van cijfers boven de verschillende constituenten. Bij eenvoudige zinskernen kan dit wel, maar zodra er een ingebedde predicatie, zoals bijvoorbeeld een *participium* of een *Accusativus cum Infinitivo*-constructie, voorkomt, moet er worden overgegaan op cijfers op verschillende niveaus. Dat kan voor verwarring zorgen.

Voor ons onderzoek wilden we dan ook een strategie gebruiken waarbij leerlingen zich, zoals bij de strategie van Baas-den Teuling, bewust worden van de structuur van de zin. We willen die structuur niet per zin aanreiken, maar we willen ze een stappenplan aanbieden waarmee ze elke zin ‘in het wild’ te lijf kunnen gaan. Voor ons moest daarbij het predicaat (persoonsvorm, participium of infinitivus in een AcI-constructie¹⁹) centraal staan (zie hoofdstuk 3). Wij zijn daarbij op de zogenaamde PSOLMO-strategie uitgekomen. Met wat aanpassingen hebben wij deze strategie in onze klassen ingevoerd. In de volgende paragraaf leggen we uit wat we onze leerlingen precies hebben aangeleerd en waarom we het op deze manier hebben aangepakt.

2.2 Van SPOLMO naar PSOLMO

Omdat in onze methode het predicaat centraal staat, hebben wij de SPOLMO-methode aangepast. In de PSOLMO-methode wordt in eerste instantie gekeken of men te maken heeft met een samengestelde of enkelvoudige zin. Pas in tweede instantie wordt de persoonsvorm gezocht. Dit past niet in onze visie; wij zijn namelijk van mening dat een Latijnse zin is 'gebouwd' rondom het predicaat (zie hiervoor hoofdstuk 3). Daarom is het van belang dat men bij het analyseren van een Latijnse zin uitgaat van het predicaat. Pas in tweede instantie, wanneer blijkt dat er meerdere persoonsvormen zijn, moet gekeken worden hoe deze persoonsvormen met elkaar verbonden zijn. Dit kan door middel van voegwoorden of betrekkelijke voornaamwoorden.

Omdat het predicaat het uitgangspunt is voor de analyse van de zin, kan men op basis van de betekenis van het predicaat een aantal verwachtingen uitspreken ten aanzien van de aanwezigheid van andere constituenten. Het is van belang de leerlingen na te laten denken over deze verwachtingen om het doorzien van de Latijnse zin te vereenvoudigen. De leerlingen moeten daarom in een tabel bij de tekst de exacte vertaling van de persoonsvorm geven en hun verwachting bij de persoonsvorm. Op deze manier zullen ze bedacht zijn op de aanwezigheid van andere constituenten in de zin. Bij de persoonsvorm *dixit* (*hij zei*) mag men bijvoorbeeld een AcI-constructie (indirecte rede) verwachten. Een dergelijke constructie zal, omdat de leerling er bewust naar op zoek gaat, vervolgens sneller worden herkend.

De 'persoonsvorm'-tabel heeft de volgende vorm:

| regel | persoonsvorm | vertaling | verwachting |
|-------|--------------|-----------|-------------|
| | | | |
| | | | |

Wat betreft de overige stappen volgen wij de PSOLMO-methode. Na Persoonsvorm en Samengestelde zin volgen het Onderwerp, Lijdend voorwerp, Meewerkend voorwerp, Overige zinsdelen. Dit stappenplan levert dan de afkorting PSOLMO op.

Het stappenplan dat we aan de leerlingen gegeven hebben, ziet er als volgt uit:

¹⁹ De *Accusativus cum Infinitivo* wordt doorgaans afgekort als ‘AcI’.

Het stappenplan ‘Het paard van Troje’

Alle stappen **per zin**:

1. Het signaleren van leestekens. Zet in de zin na ieder leesteken (komma's, dubbele punten, aanhalingstekens, etc.) een verticale streep: /. Aan het eind van iedere zin een dubbele streep: //.

2. Persoonsvorm. Zoek eerst per zin alle persoonsvormen. Daar zet je een streep onder. In de ruimte naast de tekst schrijf je de persoonsvorm over, je vertaalt 'm nauwkeurig (dus: 1^e, 2^e, 3^e persoon ev. of mv, juiste tijd) en je schrijft op wat je in de zin verwacht naar aanleiding van deze persoonsvorm (bijvoorbeeld: lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, AcI, etc.).

3. Samengestelde zin. Als je meer dan één persoonsvorm hebt gevonden, bekijk dan hoe deze persoonsvormen met elkaar zijn verbonden. Dat kun je zien aan voegwoorden of betrekkelijk voornaamwoorden. Om die voegwoorden of betrekkelijk voornaamwoorden zet je een hartje: ♥.

4. Onderwerp. Vervolgens zoek je het onderwerp. Dit staat in de nominativus. Onder het onderwerp zet je 'OW' Let op: in veel gevallen heeft een Latijnse zin helemaal geen eigen onderwerp, omdat dit al in de persoonsvorm besloten zit. Bijvoorbeeld: ambulo = ik loop.

5. Lijdend voorwerp. Daarna zoek je het lijdend voorwerp, als je op basis van de betekenis van de persoonsvorm de aanwezigheid van een lijdend voorwerp verwacht. Dit staat in de meeste gevallen in de accusativus. Hieronder zet je 'LV'. Let op: niet ieder woord in de accusativus is automatisch een lijdend voorwerp!

6. Meewerkend voorwerp. De meeste zinnen hebben geen meewerkend voorwerp, maar toch moet je iedere zin controleren op de aanwezigheid hiervan. Het meewerkend voorwerp staat altijd in de dativus. Je zet er 'MV' onder.

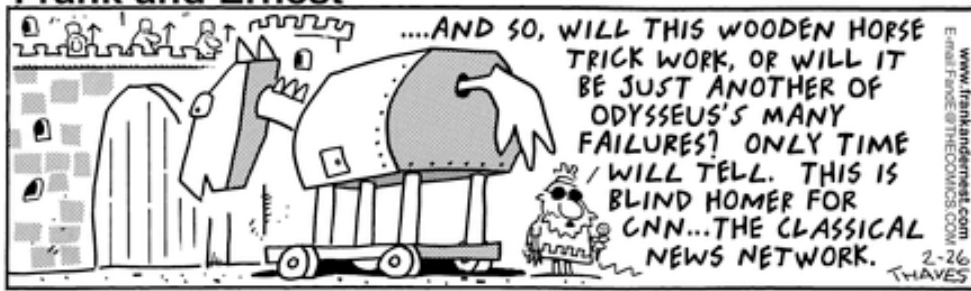
7. Overige zinsdelen. De overige zinsdelen zijn bepalingen. Er zijn twee soorten bepalingen. *Bijvoeglijke bepalingen*: deze horen bij een zelfstandig naamwoord. Er zijn drie manieren waarop een bijvoeglijke bepaling gevormd kan worden.

- Ten eerste door middel van een bijvoeglijk naamwoord dat congrueert met het zelfstandig naamwoord waar het bij hoort.
- Een bijvoeglijke bepaling kan ook gevormd worden door een zelfstandig naamwoord in de genitivus.
- Tenslotte wordt een bijvoeglijke bepaling soms gevormd door een voorzetselwoordgroep (vb.: de brief over de oorlog, het huis op de hoek).

Bijwoordelijke bepalingen: deze horen bij het werkwoord. Er zijn drie manieren waarop een bijwoordelijke bepaling gevormd kan worden:

- Ten eerste door een bijwoord.
- Ten tweede door een woord in de ablativus (bijvoorbeeld: servus ianuam *clavē* aperit: de slaaf opent de deur *met een sleutel*).
- Ten derde door een voorzetselwoordgroep (bijvoorbeeld: senator *in via* ambulat: de senator wandelt *op straat*).

Frank and Ernest



Copyright (c) 1997 by Thaves. Distributed from www.thecomics.com.

De opmaak van de aan de leerlingen aangeboden tekst moet zodanig zijn dat leerlingen ruimte hebben om te kunnen 'strepen' en de labels 'onderwerp, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp' onder de Latijnse woorden te plaatsen.

3. Theoretische verantwoording

De PSOLMO – strategie die wij in dit onderzoeksverslag voorstellen is gebaseerd op moderne inzichten in de Latijnse Taalkunde.²⁰ Deze inzichten komen er, in het kort, op neer dat het hoofdwerkwoord van een zin (het *predicaat*) bepalend is voor de structuur van de rest van die zin. Een vertaler werkt dan ook het meest systematisch als hij/zij uitgaat van dat predicaat (de PSOLMO-strategie).

Hieronder volgt een korte samenvatting van de theorie over de Latijnse zinsstructuur zoals beschreven door Pinkster en Kroon (paragraaf 1.1) en een beschrijving van de vertaalstrategie die op deze theorie is gebaseerd (paragraaf 1.2).

3.1 De Latijnse zinsstructuur

Volgens Pinkster en Kroon²¹ kan de structuur van een zin²² worden beschreven in termen van predicaten, argumenten en satellieten. Het *predicaat* is het hoofdwerkwoord van een zin (of zinsdeel). Het predicaat heeft een aantal vaste aanvullingen, *argumenten* genoemd. Het predicaat vormt samen met ‘zijn’ argumenten de zinskern. De zinsdelen die niet tot de zinskern behoren worden satellieten genoemd. Het totaal van een predicaat met zijn argumenten en satellieten noemen we een *predicatie*.

Er is in een zin een centrale rol weggelegd voor het predicaat, omdat de betekenis van het predicaat het aantal argumenten en bepaalde eigenschappen van die argumenten bepaalt. Als bijvoorbeeld in een zin het predicaat bestaat uit de persoonsvorm ‘koopt’, dan vereist dit predicaat dat er twee argumenten aanwezig zijn: een koper (onderwerp) en het gekochte (lijdend voorwerp). Een extra eis is natuurlijk dat deze argumenten ook daadwerkelijk kunnen kopen en verkocht worden: een mevrouw kan wel een tafel kopen, maar een tafel koopt zelden een mevrouw.

Het predicaat bepaalt niet alleen de argumenten in een zin, ook satellieten zijn voor een belangrijk deel afhankelijk van de betekenis van het predicaat. Bij het voorbeeldpredicaat ‘kopen’ zijn satellieten te verwachten die een prijs aanduiden, of een persoon van wie of een plaats waar gekocht wordt. Een satelliet als ‘hoe lang’ is in een zin met het predicaat ‘kopen’ weer veel minder waarschijnlijk.

Een predicaat, kortom, geeft veel informatie over wat er in een zin kan staan en is daarom het ideale vertrekpunt voor de ‘ontsluiting’ van de betekenis van deze zin. Dit geldt met name voor het Latijn, omdat in deze taal weinig steun te verwachten is van de woordvolgorde als het gaat om de structuur van de zin. Een Latijnse zin kan niet zomaar van links naar rechts gelezen en begrepen worden, zeker niet door een beginnende lezer. Een beginnende lezer van het Latijn zal de structuur van de zin moeten doorgronden en zo de ‘puzzel’ van de zin oplossen.

Zoals gezegd, is de betekenis van het predicaat bepalend voor het aantal argumenten. Grofweg, zijn er, afhankelijk van het aantal argumenten dat het predicaat verlangt, drie soorten predicaten te onderscheiden: eenplaatsige, tweepplaatsige en drieplaatsige predicaten. Een voorbeeld van een éénplaatsig predicaat is ‘loopt’: dit vereist één argument, namelijk een zinsdeel dat degene die loopt uitdrukt. Het predicaat ‘sloopt’, daarentegen, vereist twee argumenten, namelijk een sloper en datgene wat gesloopt wordt. ‘Sloopt’ is dus een voorbeeld van een tweepplaatsig predicaat. Het predicaat ‘verkoopt’ vereist drie argumenten, namelijk een verkoper, iets dat verkocht wordt en iemand aan wie dat verkocht wordt. Een Latijns voorbeeld van een zin met een drieplaatsig predicaat:

²⁰ E.g. Pinkster 1984, Kroon 2007.

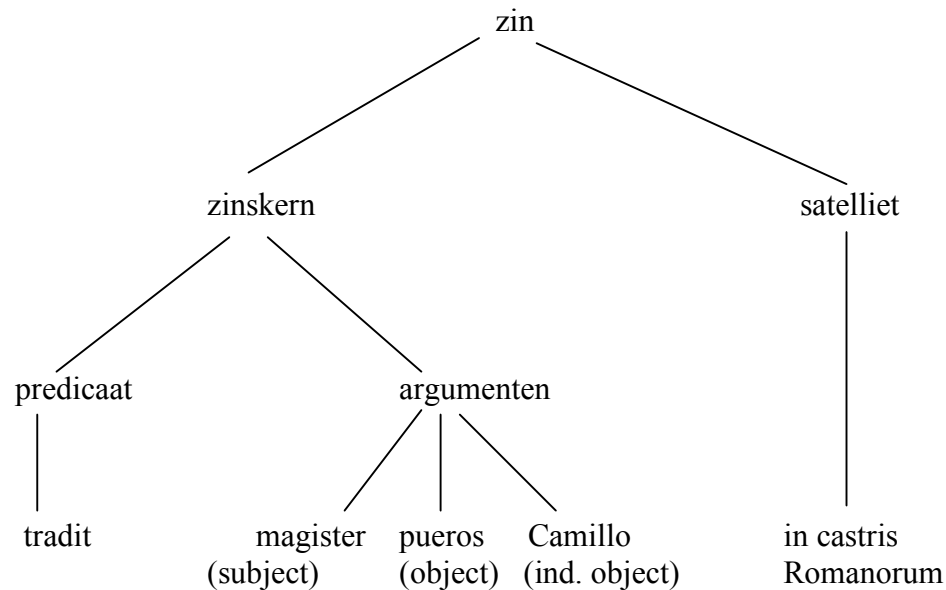
²¹ Pinkster 1984, Kroon 2007

²² Het begrip zin moet in dit geval worden opgevat als de verzameling lexemen tussen twee punten.

In castris Romanorum magister pueros Camillo tradit

(‘In het legerkamp van de Romeinen levert de schoolmeester de jongens uit aan Camillus’)

Het predicaat in deze zin is *tradit*. Dit betekent ‘uitleveren’ en vereist drie argumenten: iemand die uitlevert, in dit voorbeeld *magister*, iemand die uitgeleverd wordt, *pueros*, en iemand aan wie er uitgeleverd wordt, Camillo. De satelliet *in castris Romanorum* geeft aan waar dit uitleveren plaatsvindt. De structuur van de zin ziet er schematisch als volgt uit:



In het voorbeeld hierboven valt de predicatie samen met de zin. Dit is echter niet altijd het geval. Op verschillende manieren kan een zin complexer zijn. Ten eerste kan binnen een zin sprake zijn van twee of meer predicaties die naast elkaar worden gezet door voegwoorden, bijvoorbeeld “Piet ziet Sinterklaas *en* hij groet hem luidkeels.” Daarnaast kan een predicatie ingebed zijn in een andere predicatie, bijvoorbeeld: “Piet, die Sinterklaas ziet, groet hem luidkeels.” Deze ingebedde predicatie kan op zijn beurt worden geanalyseerd in termen van predicaat, argumenten en satellieten.²³

3.2 P(S)OLMO

Analoog aan de hierboven geschetste zinsstructuur, die het predicaat als uitgangspunt neemt van een predicatie, is een didactische aanpak ontwikkeld voor het vertalen van Latijnse teksten in het middelbaar onderwijs. Deze aanpak staat bekend onder verschillende namen, onder andere PSOLMO(v), PSOLMO(v) en POLMO. De verschillen in deze namen hangen samen met het moment waarop de leerling bekijkt of de zin uit meerdere predicaties bestaat. Hierover later meer.

Het doel van deze didactische aanpak is dat leerlingen leren om (complexe) Latijnse zinnen systematisch te analyseren door te focussen op de zinskern(en), dat wil zeggen op de predicaten en de argumenten die daarbij horen.

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

²³ Voor een iets uitvoeriger beschrijving van de Latijnse zinsstructuur zie Kroon 2007, hoofdstuk 1.

drieplaatsige predicaten meestal worden aangetroffen: het *onderwerp* (O), het *lijdend voorwerp* (L) en het *meewerkend voorwerp* (M). Natuurlijk hoeft een leerling in het geval van een éénplaatsige persoonsvorm, zoals bijvoorbeeld ‘lopen’, niet op zoek naar de ‘L’ en de ‘M’, maar een dergelijke differentiatie naar het aantal argumenten zou de aanpak ingewikkelder en veel abstracter maken. ‘POLM’ is een goede kapstok om te onthouden waar de kern van de zin in het meest uitgebreide geval (namelijk in het geval van een drieplaatsig predicat) uit zou kunnen bestaan.²⁴ De letters O, L en M slaan dus op de argumenten bij het predicat. Ook de satellieten hebben een rol in deze strategie: zij zijn in een voor de leerlingen begrijpelijke manier samengevat als de ‘O’ van *overig*.

Aangezien deze aanpak zich toespitst op de analyse van afzonderlijke predicaties, is een stap vereist om deze predicaties van elkaar te onderscheiden. Deze stap wordt aangeduid met de letter S. De manier en het moment waarop deze stap gezet wordt, verklaart de verschillen tussen de benamingen voor de hier besproken vertaalstrategie.

De S in PSOLMO/PSOLMO staat voor *Samengestelde zin*, oftewel een zin met twee of meer predicaties. Wanneer de strategie als PSOLMO wordt aangeboden in een bepaalde klas, dient de leerling zijn analyse van de zin te starten met de vraag of er sprake is van een samengestelde zin. Indicatoren voor het beantwoorden van deze vraag zijn dan met name voegwoorden. Wanneer de P voorop staat in de aangeboden strategie (PSOLMO) dient de leerling zijn analyse van de zin te starten met het onderscheiden van de persoonsvorm(en) in de zin. Zodra meer dan één persoonsvorm wordt gevonden, is het duidelijk dat sprake is van een samengestelde zin (S) en kan worden nagegaan hoe deze samenstelling is vormgegeven.

De laatste aanpak is naar ons idee consequenter en efficiënter en is daarom de aanpak die wij in dit praktijkonderzoek hebben toegepast. In onze lessen zijn de leerlingen dus steeds eerst op zoek gegaan naar het predicat of de predicaten (P) en hebben ze daarna gekeken hoe deze predicaten zich tot elkaar verhouden (S). Daarna zijn de leerlingen per predicat eerst de argumenten (OLM) en daarna de satellieten (O) gaan zoeken. Het plezierigste aan deze vertaalstrategie is nog wel dat onze leerlingen gestructureerd en volgens moderne taalkundige inzichten aan het vertalen zijn, maar deze drie zeer abstracte en theoretische pagina’s daar helemaal niet voor nodig hebben: voor hen is de kreet PSOLMO genoeg.

Frank and Ernest



Copyright (c) 1995 by Thaves. Distributed from www.thecomics.com.

²⁴ Overigens is hier bij het aanleren van de strategie wel rekening mee gehouden. De leerlingen moesten namelijk steeds invullen wat voor aanvullingen (argumenten) ze bij een werkwoordsvorm (predicat) verwachtten. Zo werden ze aangespoord na te denken of er nog wel naar de ‘L’ en de ‘M’ gezocht moest worden (zie §4.2).

4. Onderzoeksinstrumenten en lesmateriaal

In dit hoofdstuk komen de gebruikte onderzoeksinstrumenten aan bod. Daarnaast wordt er behandeld wat er in de lessen is gedaan en welke hulpmiddelen bij het project zijn gebruikt.

4.1 Onderzoeksinstrumenten

Om dit onderzoek wetenschappelijk te verantwoorden was het nodig om resultaten meetbaar te maken. Daarvoor hebben we drie verschillende onderzoeksinstrumenten toegepast, namelijk: een *woordweb*, *hardop-denken-protocollen* en een *proefvertaling*.

Vóór er een begin gemaakt kon worden met het project, hebben we bij de leerlingen een nulmeting gedaan aan de hand van deze drie instrumenten. Na afsluiting van het project zijn dezelfde drie metingen nogmaals gedaan, zodat de verschillen inzichtelijk gemaakt konden worden.

Woordweb

Het doel van het woordweb was om na te gaan of de associaties (dat zijn in dit geval de door de leerling uit intuïtie opgeschreven gedachten) die de leerling heeft bij het begrip ‘vertalen’ na het vertaalproject zijn veranderd. En zo ja, of ze meer verbonden zijn met de PSOLMO-strategie.

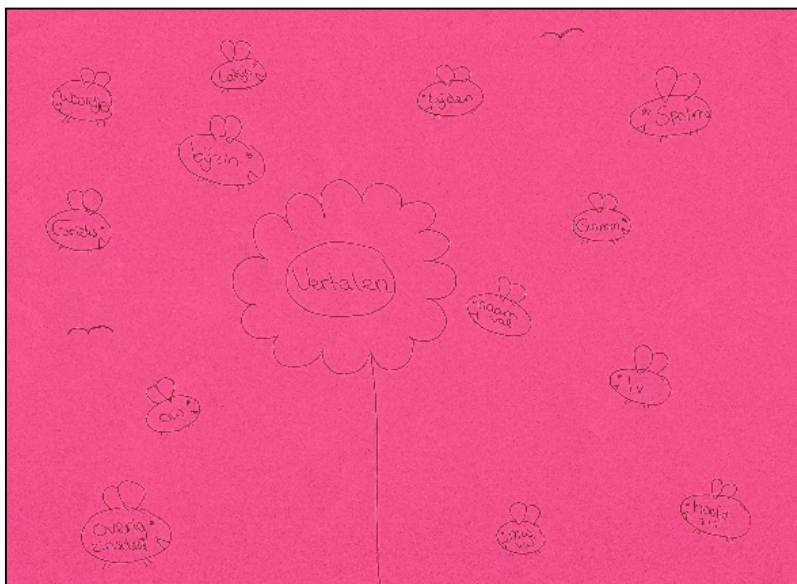
Om de associaties van de leerlingen in kaart te brengen hebben we de leerling gevraagd een woordweb²⁵ in te vullen rond het woord ‘vertalen’, vooraf en na afloop van het vertaalproject. De associaties, die de leerlingen op deze woordwebben ingevuld hadden en die zeer van elkaar verschilden, hebben we vervolgens ingedeeld in bepaalde categorieën, om tot een vergelijkbaar overzicht te komen. De categorieën zijn gebaseerd op de PSOLMO-strategie en hebben een *volgorde van belangrijkheid* ten opzichte van deze strategie. Het gaat om de volgende categorieën:

- 1) Persoonsvorm / gezegde / werkwoorden
- 2) Functies / ontleden
- 3) Vorm: uitgangen / naamvallen
- 4) Constructies (ook als begrip)
- 5) “Grammatica” (als begrip)
- 6) Aanpak woorden voor grammatica
- 7) Waardering positief
- 8) Waardering negatief
- 9) Veel tijd / veel werk
- 10) Moeilijk / opzien tegen toetsen
- 11) Overige associaties

Als een leerling het in zijn woordweb bijvoorbeeld heeft over de persoonsvorm of het gezegde, dan weet hij of zij dus dat dat bij vertalen van belang is. Als de leerling de associatie heeft dat hij of zij veel ‘woorden opzoekt’ dan suggereert dat dat deze leerling misschien niet op de meest systematische manier vertaalt, maar simpelweg betekenissen achter elkaar plakt. De laatste categorieën (7 t/m 10) zijn meer evaluatief van aard. Ze hebben met PSOLMO niet zo veel te maken, maar het is wel interessant om te zien of er iets in de waardering van de leerlingen voor vertalen verandert in de loop van dit project.

²⁵ Het *woordweb* bestond uit een stencil met daarop het woord ‘vertalen’. Aan de leerlingen werd gevraagd om hun associaties met dit begrip daaromheen te noteren.

De door de leerlingen genoemde associaties zijn in een Excel-document verwerkt, waarin de resultaten van vóór het project met die van ná het project vergeleken zijn. We hebben er na afloop van de nameting in het bijzonder op gelet of er een kwantitatief verschil was in associaties die de PSOLMO-strategie teweeggebracht zou kunnen hebben. Met andere woorden: we hebben gekeken of de eerste en belangrijkste categorieën na afloop van het project vaker werden genoemd dan vooraf.



Voorbeeld van een Woordweb

Hardop-denk-protocol

Het doel van het project is om de leerlingen bij het vertalen een stappenplan mee te geven voor de aanpak van de kern van de zin (waar de grootste fouten gemaakt kunnen worden). Om te zien of dit verbetert, hebben we door middel van een *hardop-denk-protocol* de (denk)stappen bij het vertalen van de leerlingen zo duidelijk mogelijk kaart gebracht.

Dat hebben we op de volgende manier gedaan: twee leerlingen kregen het verzoek om samen een Latijnse tekst te vertalen. Door de samenwerking waren ze gedwongen om hardop te vertalen. Hun overleg tijdens het vertalen werd met een mp3-speler opgenomen. Ze kregen de vraag zoveel mogelijk te expliciteren wat ze dachten en waarom ze een voor een bepaalde vertaling kozen.

De aanpak en het resultaat van deze vertaalpogingen is vervolgens in een schema verwerkt. Na afloop van het project hebben we dit met dezelfde leerlingen herhaald en konden we de resultaten van vóór het project met die van ná het project vergelijken.

Ieder van de onderzoekers heeft dit proces met drie leerling-duo's uitgevoerd, te weten een 'zwak', een 'gemiddeld' en een 'sterk' tweetal. Elke onderzoeker heeft voor het hardop-denk-protocol zelf teksten geselecteerd, die waren aangepast aan het niveau van de leerlingen op dat moment. De teksten die ieder gebruikt heeft, verschillen dus van elkaar. In onze verslaglegging (zie Appendix) hebben we ons geconcentreerd op het verschil tussen de nulmeting en de nameting. We vonden het daarbij vooral belangrijk of leerlingen die eerst lineair vertaalden, nu volgens de PSOLMO-strategie vertalen, wanneer leerlingen de PSOLMO-strategie gebruiken en welke leerlingen het meest gebaat zijn bij deze strategie.

Proefvertaling

Om te zien of de leerlingen beter zijn gaan vertalen is er voorafgaande aan het project een proefvertaling gegeven. Dezelfde proefvertaling is na het project opnieuw afgenomen en de behaalde resultaten zijn in een Excel-document verwerkt. Hierin zijn de resultaten van vóór het project met die van ná het project te vergelijken.

Ook voor dit instrument geldt dat niet alle onderzoekers dezelfde proefvertaling hebben kunnen gebruiken, vanwege het niveauverschil tussen de betreffende klassen.

4.2 Het vertaalproject in de klas

Na de afname van de nulmetingen van woordweb, hardop-denken-protocol en proefvertaling is het project geïntroduceerd in de klas. Het vertaalproject heeft de naam ‘Het Paard van Troje’ gekregen: zoals de Grieken na jaren vruchteloze inzet de stad Troje uiteindelijk konden innemen dankzij de list van het Trojaanse Paard, zo zouden leerlingen met behulp van de PSOLMO aanpak nu vertalingen moeten kunnen kraken.

Ter introductie heeft elk van de onderzoekers voor zijn of haar klas een eigen PowerPoint presentatie gemaakt. Daarbij vormde ‘Het Paard van Troje’ de rode draad. Doel van de introductieles was om de leerlingen aan het begin van het project zoveel mogelijk intrinsiek te motiveren. Om dit doel te bereiken werden allerlei hulpmiddelen ingezet: van *YouTube* filmpjes met Lego-poppetjes in Troje²⁶ tot *Trojan Horse* van Luv²⁷. Daarna werd het principe van PSOLMO uiteengezet, zodat de leerlingen het project niet alleen als iets leuks zagen, maar ook overtuigd waren van het nut ervan.

Ieder van de onderzoekers heeft een eigen projectboekje gemaakt voor zijn of haar klas. Hiermee hebben de leerlingen vervolgens gedurende circa zes weken gewerkt. Ook hiervoor gold dat vrijwel elke klas een ander niveau of een andere methode had, waardoor er verschillende exemplaren ontwikkeld dienden te worden. Naast de inleiding, de ‘PSOLMO-strategie’ en een voorbeeldtekst, bestond elk boekje uit de voor de komende zes weken te lezen teksten. Op de linker bladzijden stond de Latijnse tekst afgedrukt met genoeg ruimte om (PSOLMO-)aantekeningen te maken; op de rechterpagina stond de tabel met de kolommen: ‘persoonsvorm’, ‘vertaling’ en ‘verwachting’. In de kolom ‘vertaling’ moest de vertaling van alleen de persoonsvorm worden opgeschreven. In de laatste kolom, ‘verwachting’, moesten de leerlingen invullen wat voor aanvullingen (*argumenten*, zie hoofdstuk 4) ze bij deze persoonsvorm verwachtten. De leerlingen werden vriendelijk doch dringend verzocht elke zin met behulp van de PSOLMO-strategie te vertalen en de benodigde aantekeningen altijd in dit boekje te maken. Zo konden wij, de docenten, tevens in één oogopslag zien, welke tekstdelen een leerling had afgerond en hoe volledig. Het klassikaal nabespreken van de teksten gebeurde ook volgens dit stappenplan.

Na ongeveer zes weken werd het project afgesloten met de nametingen van het woordweb, het hardop-denken-protocol en de proefvertaling.

²⁶ <http://nl.youtube.com/watch?v=-5ak6X-mOkA> (of zoek bij YouTube de video genaamd ‘The LEGO Trojan war’)

²⁷ <http://nl.youtube.com/watch?v=UIhb6BHjOck> (of zoek bij YouTube de video genaamd ‘Luv Trojan Horse’)

ut, / quos certus amor, / quos hora novissima iunxit, /
A I
nos componi tumulo non invidetis eodem; //

***namelijk dat jullie het niet misgunnen dat wij, wie
een zekere liefde (en) het laatste uur heeft verbonden,
samen worden neergelegd in hetzelfde graf;***

Voorbeeld van nakijken met Psolmo en PowerPoint

5. Resultaten

In dit hoofdstuk presenteren wij de uitkomsten van de negen onderzoeken samen. Uit het woordweb en het hardop-denken-protocol bleek dat de leerlingen bekend zijn geraakt met de vertaalstrategie en die ook, in meer of mindere mate, zijn gaan toepassen (§5.1). Uit het woordweb bleek dat leerlingen optimistischer zijn geworden over het vertalen van teksten. Dit geven de leerlingen ook aan in gesprekken met docenten (§ 5.2). De proefvertalingen en de hardop-denken-protocollen laten zien dat de leerlingen sneller en beter kunnen vertalen na een aantal weken met de PSOLMO-strategie te hebben gewerkt (§5.3). Natuurlijk belanden we met de PSOLMO-strategie niet in de absolute vertaalhemel. In §5.4 bespreken we haken en ogen aan deze strategie, maar pleiten we er nog steeds voor deze strategie aan te bieden als een van de mogelijkheden om een Latijnse zin – bijvoorbeeld een waar een leerling niet uit komt – mee te vertalen.

5.1 Van *praecipitans* naar *praedicens*²⁸

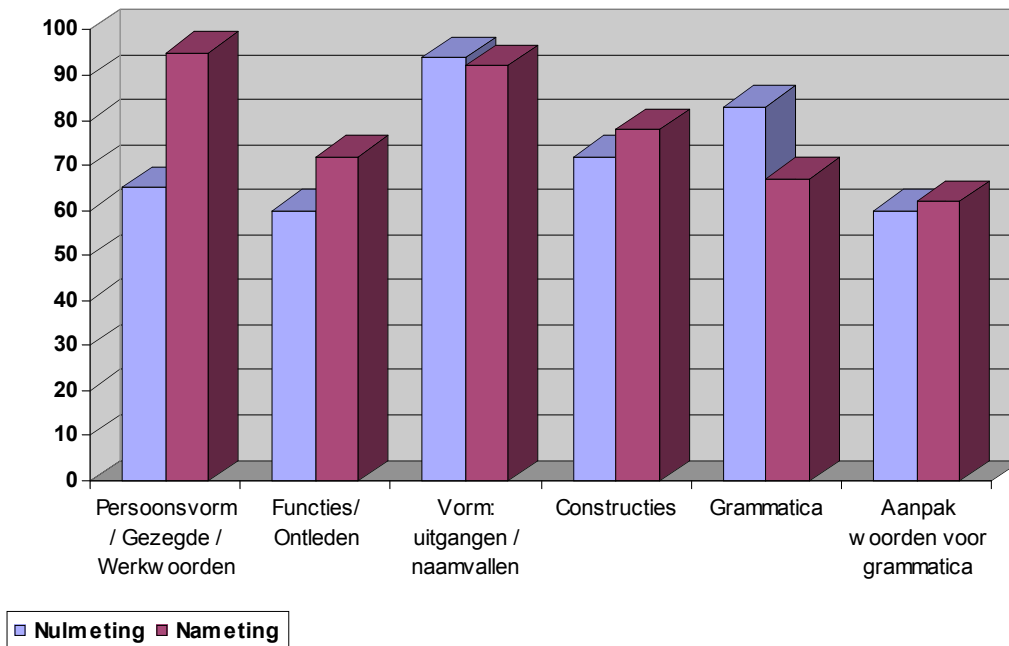
De PSOLMO-strategie is vooral bedoeld om leerlingen bewuster te laten kijken naar de structuur van de zin. De leerling heeft een systeem om door de zin heen te gaan en zal niet meer in het wilde weg gaan vertalen. Een van onze belangrijkste onderzoeksvragen is dan ook of de leerlingen daadwerkelijk systematischer vertalen nadat ze enkele weken zijn gedwongen de PSOLMO-strategie toe te passen. In deze paragraaf zullen we aan de hand van de resultaten van het woordweb en het hardop-denken-protocol beargumenteren dat dit misschien niet voor honderd procent het geval, maar dat de PSOLMO-strategie voor bepaalde typen leerlingen zeker van waarde is.

Aan het begin en het eind van ons onderzoek hebben we de leerlingen associaties laten invullen in een woordweb met in het midden het woord ‘vertalen’ (zie hoofdstuk 4). Uit tabel 1 en het op basis daarvan gemaakte staafdiagram blijkt dat, als we de woordwebben van al onze leerlingen samen nemen, termen als *persoonsvorm*, *gezegde* en termen die te maken hebben met de functie van woorden in de zin veel vaker genoemd worden tijdens de nameting. De overkoepelende term *grammatica* wordt juist minder genoemd.

Tabel 1: Resultaten van het woordweb 1

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Funcities/ Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica |
|-----------|--|------------------------|------------------------------------|--------------|------------|-----------------------------------|
| Nulmeting | 65 | 60 | 94 | 72 | 83 | 60 |
| Nameting | 95 | 72 | 92 | 78 | 67 | 62 |
| Verschil | +30 | +12 | -2 | +6 | -16 | +2 |

²⁸ Het Latijnse werkwoord *praecipitare* geeft precies aan hoe veel van onze leerlingen vertalen: met het hoofd voorover de diepte in. Het werkwoord *praedicere* geeft aan hoe we het zouden willen: leerlingen zouden op het niveau van de tekst, maar ook dat van de zin moeten voorspellen wat ze verwachten. De gelijkenis tussen *praedicere/praedicare* en het woord *praedicaat* is natuurlijk niet toevallig.



Voordat we de PSOLMO-strategie aanboden, associeerden onze leerlingen het begrip vertalen, en dan vooral het begrip ‘Latijn vertalen’, met de zeer algemene termen *grammatica*, *constructies* en *naamvallen en vormen*. Blijkbaar was er bij veel leerlingen wel het idee dat je iets moet met grammatica en naamvallen, maar ze gaven niet aan dat ze wisten wat ze daar precies mee moesten tijdens het vertalen.

Bij de nameting blijkt dat het brede begrip *grammatica* veel minder genoemd wordt, niet alleen ten opzichte van de nulmeting, maar vooral ook ten opzichte van de andere categorieën. In plaats van het algemene begrip *grammatica*, hebben leerlingen het veel meer over de *persoonsvorm* en *werkwoorden* en ook iets meer over *functies* in de zin. Hieruit kunnen we concluderen dat leerlingen in elk geval weten dat de persoonsvorm belangrijk is bij vertalen en dat ze moeten kijken naar de functies van woorden. Het aanbieden van de PSOLMO-strategie heeft dus effect gehad op hoe leerlingen denken over vertalen.

Daarnaast geven bijna alle docenten aan dat de leerlingen tijdens de nameting ook veel termen genoemd hebben die met PSOLMO te maken hebben. Natuurlijk kenden veel leerlingen deze strategie bij de nulmeting nog niet en is het verschil tussen nul- en nameting daarom niet zo interessant. Uit deze observaties kunnen we echter wel opmaken dat PSOLMO in elk geval op deze korte termijn terecht is gekomen in de hoofden van onze leerlingen. We hebben in ons onderwijs een duidelijke link kunnen leggen tussen vertalen en deze strategie.

Het is onze leerlingen, kortom, duidelijk geworden dat er zoiets bestaat als PSOLMO, en dat dat te maken heeft met vertalen. Bij vertalen is de persoonsvorm belangrijk – zo weten de leerlingen. Leerlingen weten echter ook, zo denken wij, dat hun docent de persoonsvorm belangrijk vindt en graag wil horen dat leerlingen dat ook vinden. Een woordweb alleen is daarom niet voldoende om te kunnen zeggen dat leerlingen de PSOLMO-strategie zijn gaan toepassen bij het vertalen. Een onderzoeksinstrument waar we dat wel mee kunnen meten is het hardop-denken-protocol.

Bij het hardop-denken-protocol hebben we de leerlingen in eerste instantie op basis van hun gemiddelde cijfers in drie groepen verdeeld: sterke leerlingen, gemiddelde leerlingen en zwakke leerlingen. De uitkomsten van dit onderzoeksinstrument laten zich echter beter presenteren als we deze driedeling wijzigen in een driedeling in sterke leerlingen, hardwerkende leerlingen die gemiddeld tot zwak scoren en slordige leerlingen die goed,

gemiddeld of zwak scoren. De PSOLMO-strategie blijkt door de eerste en tweede groep te zijn opgepikt en pakt ook goed uit voor deze groepen. De groep met slordige leerlingen lijkt de strategie niet tot nauwelijks te gebruiken.

Deze laatste groep leerlingen vertaalt, zo blijkt uit de protocollen, zowel bij de nulmeting als de nameting voornamelijk lineair. Soms wordt wel eerst de persoonsvorm gezocht, maar verder wordt er woord voor woord vertaald en veel opgezocht. Goede leerlingen binnen deze groep behalen hun hoge resultaten op basis van tekstbegrip, slechte leerlingen lopen hopeloos vast. Docent Marjolijn Langerak-Wakker signaleert dat een van haar zwakke leerlingen te lui is om altijd maar te analyseren, maar dat als hij de motivatie toch kan opbrengen het vertalen ergens op begint te lijken. Docent Roosmarijn Scheffer observeert: *“Hun gevoel bracht hen nog steeds veelal een goede vertaling. Kennis van grammatica werd alleen ingezet als het echt nodig is, maar zelfs dan wint hun gevoel nog van wat er eigenlijk staat (wat soms leidt tot een onjuiste vertaling). Er zijn bij deze leerlingen geen sporen van de vertaalstrategie te herkennen, ze vinden het te veel gedoe met te weinig resultaat.”* Als er in deze groep al van vooruitgang gesproken kan worden dan is dat een iets beter besef van het belang van de persoonsvorm.

Net als in de groep met ‘slordige’ leerlingen, hoorden we bij de nameting van de groep met sterke leerlingen de PSOLMO-strategie niet systematisch terug. Deze leerlingen vertalen beide keren bij alle docenten voornamelijk lineair en benoemen de PSOLMO-strategie niet echt. Deze leerlingen hebben de PSOLMO-strategie, in tegenstelling tot veel leerlingen uit de eerste groep, echter niet zomaar terzijde geschoven als tijdrovend en saai, maar ze lijken de stappen geïnternaliseerd te hebben. Docent Marijke van Rossum observeert: *“Hoewel de leerling niet alle denkstappen meedeelt, is het aan de volgorde die hij aanhoudt duidelijk dat hij met het stappenplan in zijn hoofd te werk gaat: zowel bij de hoofdzin als bij de bijzinnen en de Acl noemt hij alles in de te verwachten volgorde. Zo vertaalt hij achter elkaar erg vlot de zin.”*

Daarnaast melden veel docenten dat de sterke leerlingen bij ingewikkelde zinnen duidelijk terugvallen op de PSOLMO-strategie. Voor hen is deze strategie dus een alternatief, iets om op terug te vallen als ‘gewoon’ lezen eens niet lukt. Bijna alle sterke leerlingen zijn bovendien behoorlijk sneller gaan vertalen, soms tot hun eigen verbazing, zoals docent Marijke van Rossum signaleert: *“Beide leerlingen van dit duo waren er verbaasd over dat hun tempo behoorlijk omhoog was gegaan sinds het vorige hardop-denken-protocol.”*

In de groep met hardwerkende leerlingen, of die nu zwak of gemiddeld zijn, was de PSOLMO-strategie bij de nameting het beste terug te horen. Ook als leerlingen bij de nameting, net als bij de nulmeting, lineair vertalen blijkt dat ze wel veel beter letten op aanvullingen bij werkwoorden en voorzetsels. Docent Rianne de Groot merkt op: *“Na ‘ascendit in’ moet een accusativus komen en die zoeken ze ook meteen op. Ze maken opmerkingen als ‘dit is een accusativus, want ante gaat met de accusativus’.”* Docent Floortje de Jonge hoorde leerlingen, na het vinden en vertalen van onderwerp en persoonsvorm ‘*Agrippina complectitur*’ (*Agrippina omhelst*), aan elkaar vragen: *“Wie omhelst Agrippina?”* en ze daarna concluderen *“iets in de accusativus”*. De als zwakker geclassificeerde leerlingen van docent Didier Winterstein vertaalden tijdens de nulmeting de zin *irrupit cubiculum meum mater* (‘mijn moeder stormde mijn slaapkamer binnen’) foutief met: *hij stormde de slaapkamer van mijn moeder binnen*. Tijdens de nameting begon het duo in deze zin met de persoonsvorm, dan het subject en als laatst het object. Winterstein: *“Zo wordt de fout uit de nulmeting, die voortkwam uit het lineair vertalen (als een kip zonder kop), voorkomen, dankzij het PSOLMO-stappenplan(!).”* Docent Marjolijn Langerak-Wakker noemt nog dat dyslectische leerlingen en andere leerlingen met een grotere behoefte aan structuur opvallend veel baat hebben bij deze strategie.

Over het algemeen biedt de strategie zwakkere leerlingen veel houvast om door een Latijnse zin heen te komen. Helaas is bij deze leerlingen soms een gebrek in de basiskennis (woorden en rijtjes) een groot probleem, waardoor de strategie alsnog maar een beperkte positieve invloed heeft op hun cijfers.

Een laatste opmerking over de resultaten van het hardop-denken-protocol is dat het opvalt dat de groep van slordige leerlingen die de strategie al snel terzijde schoven veel jongens lijkt te bevatten. Wij durven hier geen ‘gender-based’ conclusies uit te trekken, maar willen dit slechts signaleren als interessant uitgangspunt voor verder onderzoek. Een onderzoeksvraag zou kunnen zijn of vertaalstrategieën beter aanslaan bij meisjes of bij jongens en hoe je een strategie zo kunt maken of aanbieden dat ook jongens er het voordeel van inzien.

Na ongeveer zes weken werken met PSOLMO weten leerlingen, gelukkig, van het bestaan van deze strategie. Sterke leerlingen nemen deze strategie op in hun repertoire en passen hem in eenvoudige zinnen haast automatisch toe. In ‘noodgevallen’ vallen ze op een bewustere manier terug op deze strategie. Voor zwakke, hardwerkende leerlingen is de PSOLMO-strategie een zeer geschikt middel en een houvast. Deze leerlingen weten dat vertalen voor hen moeilijk is en passen de strategie daarom toe. Het zou interessant zijn om bij deze leerlingen na een langere periode nog eens te kijken: wellicht is de strategie dan inmiddels voor hen ook, net als voor de sterke leerlingen, een automatisme geworden en zijn ze nog beter gaan vertalen.

5.2 Verandering in perceptie

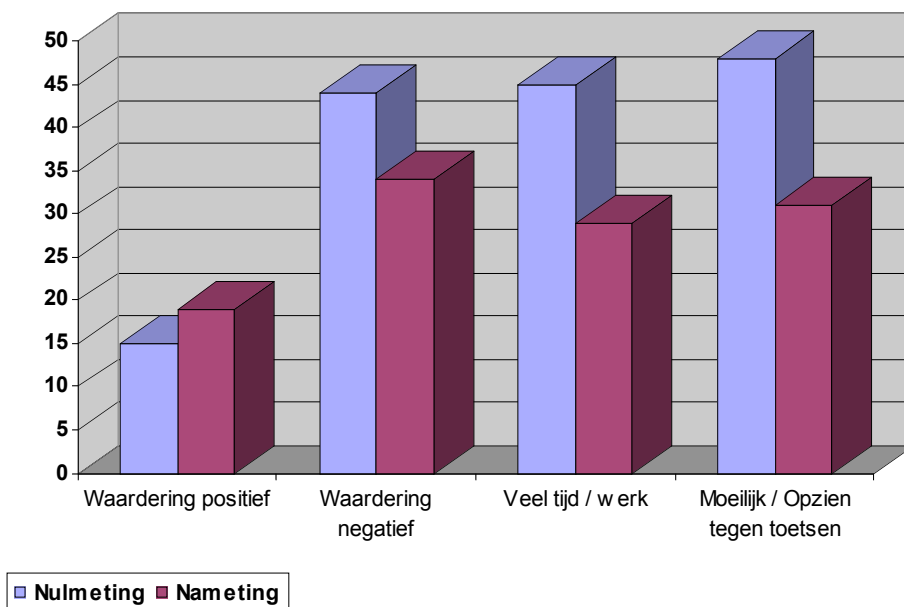
Leerlingen zien vaak op tegen vertalen. Uit onze praktijk kennen we leerlingen die op het eindexamen zo opzien tegen de proefvertaling dat ze bij voorbaat besluiten die maar niet te maken. Dat is voor leerlingen vervelend, maar ook voor ons als docenten zeer frustrerend: wij horen de ‘calculerende’ leerling die zegt dat hij niet aan de vertaling begonnen is omdat hij/zij met een redelijk aantal punten voor de overige vragen toch al zou slagen. Vervolgens zijn de gemiddelden voor de proefvertaling op het CE dramatisch en staat in allerlei rapporten en kranten (zie bijvoorbeeld Trouw d.d. 31-5-2008) dat leerlingen niet meer kunnen vertalen. Vervelender nog is de conclusie dat docenten de lage cijfers voor de proefvertaling zouden proberen op te vangen door hogere cijfers voor de schoolexamens te geven.

Wellicht kan de PSOLMO-strategie ook in deze lastige kwestie soelaas bieden. Uit onze onderzoeksresultaten kunnen we in elk geval de voorzichtige conclusie trekken dat de leerlingen na zes weken PSOLMO iets optimistischer zijn ten opzichte van vertalen en dat ze zich een extra strategie hebben eigen gemaakt, bijvoorbeeld voor als ze er op een toets of examen niet uitkomen. Wij baseren dit, zoals we in deze paragraaf zullen uitleggen, op het woordweb dat we hebben afgenomen en op reacties die we (mondeling) van leerlingen gekregen hebben.

Veel associaties in het woordweb ‘vertalen’ bevatten een waardeoordeel over vertalen. Leerlingen hebben een positieve of juist negatieve waardering voor vertalen, vinden het veel tijd kosten en kunnen opzien tegen toetsen omdat ze vertalen moeilijk vinden. Als we de nulmeting vergelijken met de nameting zien we een verschil in waardeoordelen. Het belangrijkste verschil is dat veel minder leerlingen aangeven dat ze opzien tegen toetsen: dit aantal gaat van 48 naar 31 leerlingen. Bij deze resultaten moet wel de kanttekening gemaakt worden dat er over het geheel genomen ook minder waardeoordelen zijn geuit bij de nameting (zie Tabel 2).

Tabel 2: Resultaten van het woordweb 2

| | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moeilijk / Opzien tegen toetsen |
|-----------|---------------------|---------------------|------------------|---------------------------------|
| Nulmeting | 15 | 44 | 45 | 48 |
| Nameting | 19 | 34 | 29 | 31 |
| Vershil | +4 | -10 | -16 | -17 |



Uit het woordweb blijkt dat we de leerlingen met de PSOLMO-strategie gesterkt hebben in hun zelfvertrouwen. Ze zien minder op tegen het vertalen van een tekst, omdat ze meer houvast hebben om de tekst te lijf te gaan.

Het is opvallend dat minder leerlingen aangeven dat ze vertalen veel tijd vinden kosten. De PSOLMO-strategie werd in veel klassen ervaren als een tijdrovend extra klusje, maar heeft op de langere termijn dat imago blijkaar weten af te schudden.

Dit komt ook naar voren in de individuele reacties van leerlingen tijdens gesprekken met docenten. Zoals gezegd waren leerlingen van docent Marijke van Rossum aangenaam verrast over het tempo waarmee ze na het project konden vertalen. Ook andere docenten schrijven dat hun leerlingen het nut inzien van de PSOLMO-strategie. Docent Ivonne Langedijk heeft het project met haar leerlingen geëvalueerd: *“Doordat ik dit in de klas heb geëvalueerd merkte ik door de bijval van de klas, dat het grootste deel van de klas het vertaalproject als nuttig had ervaren (hoewel ze het ook zeker als zwaar hadden ervaren vanwege de tijd die erin ging zitten). Sommige leerlingen hadden het echt een eyeopener gevonden. Een collega van mij die Grieks aan een paar leerlingen van mij geeft zag dat zij zelfs bij een proefvertaling Grieks mijn vertaalstrategie toepasten!”*

Uit de enquête die docent Jeannette Nieuwland gehouden heeft, blijkt dat haar leerlingen het er unaniem over eens zijn dat de methode nuttig is, dat het hen helpt bij het vertalen en dat ze meer overzicht over de zinnen krijgen. De meerderheid van haar leerlingen denkt dat zijn/haar vermogen tot vertalen door de methode verbeterd is.

5.3 Resultaatverbetering

Uit de voorgaande paragrafen blijkt dat onze leerlingen PSOLMO nu kennen en voor een deel ook toepassen tijdens het vertalen. Ons eigen onderwijspraktijkonderzoek is in die zin dus

geslaagd. Voor andere docenten en onze eigen toekomstige schooljaren is een andere vraag echter belangrijker: werkt het ook? Gaan leerlingen beter vertalen? Het antwoord dat uit de resultaten van de proefvertaling naar voren komt, is een kort en krachtig *ja*. Maar er is nog meer over te zeggen.

Alle leerlingen hebben aan het begin van de PSOLMO-periode een proefvertaling gemaakt en aan het eind nog eens. Dit zijn in totaal 176 leerlingen. De leerlingen van alle docenten samen scoren gemiddeld 0.9 punten hoger bij de tweede vertaling (van 6.07 gemiddeld naar 7.04 gemiddeld). Het is natuurlijk niet gek dat leerlingen beter scoren op een proefvertaling na een periode intensief vertalen – met welke strategie ze ook gewerkt hebben. Docent Jeannette Nieuwland heeft daarom een controlegroep mee laten doen aan de nulmeting en de nameting. Deze groep van 15 leerlingen kreeg dezelfde proefvertaling als de klas die volgens de strategie leerde vertalen. Ook deze groep maakte de tweede proefvertaling beter. Deze stijging is echter niet zo hoog als die van de PSOLMO-groep: deze groep haalt gemiddeld slechts 0,2 punt hoger tijdens de nameting. We kunnen dus zeggen dat de groep leerlingen na de PSOLMO-periode echt hogere cijfers is gaan halen.

Daarnaast valt het veel docenten op dat de leerlingen andere fouten zijn gaan maken. Een docent vindt geen enkele fout leuk, maar als we zouden moeten kiezen, hebben we liever dat een leerling een klein slordigheidsfoutje maakt in woordbetekenis dan een enorme constructie over het hoofd zit. Dit is precies het verschil dat de docenten tussen de voor- en nameting signaleren. Docent Floortje de Jonge merkt op: *“Opvallend was wel dat ze nu in het algemeen de kern van de zin (persoonsvorm en argumenten) beter onder de knie hadden. Daar waren opvallend minder fouten mee gemaakt.”* We kunnen daar de observatie van docent Marjolijn Langerak-Wakker aan toevoegen: *“Waar in de nulmeting veel grote structurele fouten werden gemaakt, is in de nameting de basis van de zin in principe goed geanalyseerd. Er worden in de nameting wel nog veel slordige foutjes gemaakt in met name de werkwoordstijden.”* Docent Rianne de Groot had tijdens de nulmeting het idee dat leerlingen dachten *“Latijn is moeilijk, dus laten we maar gewoon wat doen”*, maar hoorde na de nameting van leerlingen dat ze nu veel beter begrepen waar de tekst over ging dan bij de eerste meting.

5.4 Mitsen en maren

De PSOLMO-strategie is nuttig bij het vertalen, daar zijn wij van overtuigd. We hebben dat echter niet op al onze leerlingen kunnen overbrengen. Het blijkt lastig voor sommige pubers zich op korte termijn in te zetten voor een beloning op de lange termijn. Dit komt vooral door het tijdrovende karakter dat de PSOLMO-strategie in eerste instantie heeft. Dat nadeel is de oorzaak van een ander nadeel van deze strategie: de docent moet extra moeite doen om zijn of haar leerlingen gemotiveerd te houden voor deze manier van vertalen.

Daar staat tegenover veel leerlingen na enige volharding het nut gaan inzien van de PSOLMO-strategie. Sommigen kunnen er zelfs door worden overgehaald niet meer de hele vertaling uit te schrijven. Deze leerlingen maken aantekeningen in het PSOLMO-schema en kunnen aan de hand daarvan een vertaling opnieuw construeren. Ook herkennen de leerlingen de aard van hun fouten makkelijker: ze zien of ze een fout hebben gemaakt in de persoonsvorm en de vaste aanvullingen, of dat ze slechts een betekenisfout hebben gemaakt.

De PSOLMO-strategie is, kortom, een goed en helder hulpmiddel bij het vertalen. Het is een hulpmiddel dat weliswaar middels zachte dwang en verplicht gebruik gedurende een periode aangeleerd moet worden, maar daarna door de duidelijke afkorting nooit meer vergeten zal worden en onderdeel kan worden van een set hulpmiddelen die een leerling in vertalingsnood kan gebruiken.

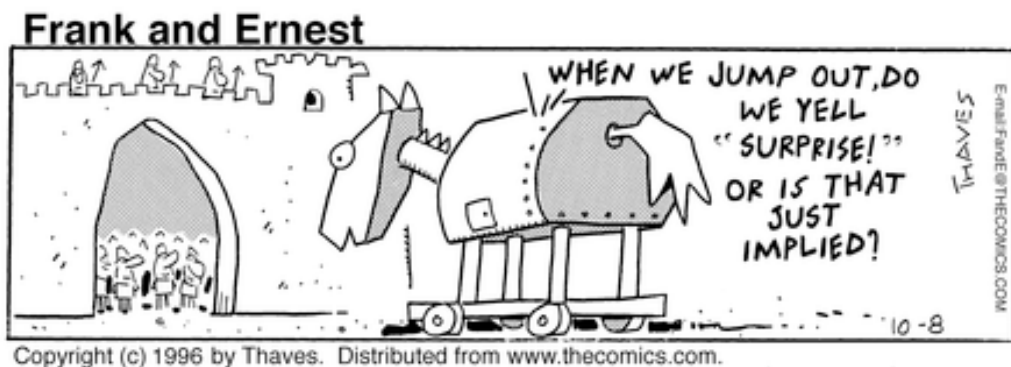
6. Conclusie

PSOLMO is de moeite waard. De vertaalstrategie vereist van de leerling en docent, zeker in de opstartfase meer tijd en discipline, maar de resultaten zijn ernaar. De PSOLMO-strategie is een succesvolle vertaalstrategie, zo blijkt uit de cijfers voor proefvertalingen. Vooral voor zwakkere leerlingen die tot wat extra inzet bereid zijn levert PSOLMO zeer veel op: niet alleen hogere cijfers maar ook een houvast dat vastlopen en opgeven lijkt te voorkomen.

Naast de hogere resultaten is een belangrijke uitkomst van ons onderzoek dan ook dat leerlingen minder 'bang' lijken voor vertalen. Leerlingen hebben een methode om op een systematische manier door de woordenbrij heen te komen en durven daardoor ook aan lastige zinnen te beginnen.

Juist bij die lastige zinnen is de PSOLMO-strategie een handig hulpmiddel. Wij concluderen dan ook dat de strategie weliswaar gedurende een eerste periode verplicht gebruikt moet worden door leerlingen, maar dat ze, als de strategie eenmaal is ingesleten, de strategie niet meer bij elke zin zouden moeten hoeven gebruiken.

De PSOLMO-strategie is een extra hulpmiddel dat leerlingen bij vertaalpaniek niet alleen geruststelt, maar ook een betere vertaling oplevert.



7. Sterkte-/zwakteanalyse

In de sterkte- en zwakte analyses van de docenten komen een paar zaken geregeld terug. Sommige zwakke punten in de individuele analyses worden geneutraliseerd doordat dit onderzoek door meerdere personen uitgevoerd is. Zo wordt er herhaaldelijk gesproken over het nadeel dat een proefvertaling slechts een momentopname is. Als er echter bij ‘momentopnames’ in negen klassen bij 176 leerlingen gemiddeld nog steeds beter wordt gescoord bij de eerste dan bij de tweede proefvertaling, dan lijkt dat niet meer zo’n groot bezwaar. Het aantal van negen klassen én negen docenten neemt ook het nadeel weg dat er misschien bevooroordeeld is nagekeken. Sommige docenten voeren aan dat zij geen controlegroep hebben gebruikt. Één van de docenten heeft dat echter wel gedaan en deze controlegroep bevestigt het idee dat de leerlingen vanwege de PSOLMO-strategie beter zijn gaan presteren.

Enkele zwakke punten die overblijven bij dit onderzoek zijn:

- Leerlingen zijn bij de nameting (bij alle onderzoeksinstrumenten) niet altijd meer goed te motiveren
- Leerlingen niet altijd even consequent bij het gebruik van de strategie
- Leerlingen zijn zich niet zo bewust van het belang van hun inzet tijdens een meetmoment
- Als je twee keer dezelfde toets gebruikt en de resultaten zijn beter, dan is het de vraag of dat door PSOLMO komt
- Er is wel gebruik gemaakt van een controlegroep, maar dat was toch wat beperkt
- Leerlingen voldoen graag aan de verwachtingen van hun docent en dit kan met name de hardop-denken-protocollen beïnvloeden
- Analyse van de hardop-denken-protocollen is een lastige klus waarbij interpretatie niet uit te sluiten valt

Sterke punten die genoemd worden zijn:

- Er wordt over een ruime tijdsspanne gemeten
- De onderzoeksgroep is groot en divers en strekt zich uit over verschillende scholen en docenten
- Op al deze scholen zijn min of meer dezelfde resultaten behaald
- Het onderzoek is gebaseerd op verschillende onderzoeksmethoden en de resultaten van al deze methoden wijzen in dezelfde richting
- De resultaten van het onderzoek worden bevestigd door wat leerlingen zelf in een enquête hebben ingevuld en in gesprekken met docenten hebben aangegeven

8. Bibliografie

- Baas-den Teuling, M. (2007), 'Latijn (en Grieks) lees je met een potlood – een eenvoudige vertaalstrategie die werkt', *VCN-bulletin*, p. 29-34.
- Fisser, C. (1993), 'Hoe pakken we Cicero aan?', *Lampas*, p.266-275.
- Goris, M. (1999), 'Met Grieks een stap voorwaarts: boeiende conclusie van een kleinschalig experiment,' *SLO*.
- Goris, M. (1999), 'Vertaal-wijzer', *SLO – Voorbeeldmateriaal Zelfstandig leren in de vakken VO Latijn*, p. 9-11.
- Habets, H. (1994), Tekstontsluiting als hulpmiddel voor vertaalvaardigheid, ongepubliceerde lezing.
- Krieken, van, R. (juni 1981), 'De klassieke vertaling en het actueel dilemma "taalkennis of tekstbegrip"', *Levende Talen*, p. 369.
- Kroon, C. (1995), *Discourse Particles in Latin*, Amsterdam
- Kroon, C. (2001), 'Communiceren in een dode taal', in: *Lampas* 34.3, 220-241
- Kroon, C. (2007), *Inleiding tot de Latijnse syntaxis*, Amsterdam University Press
- Pinkster, H. (1984), *Latijnse syntaxis en semantiek*, Amsterdam
- Vakdossier SLO (2007), *Problemen in het onderwijs Klassieke Talen in Nederland en mogelijke wegen naar een betere toekomst*.
- Verhoeven, P. (1985), 'Maar incipiam kan toch een accusativus zijn?', *Lampas*, p.279-293.
- Verhoeven, P. (1990), 'Het ontwikkelen van tekstbegrip en de Nieuwe Versie van de Taal der Romeinen,' *Lampas*, p.419-428.

9. Appendix: individuele resultaten

1. Woordweb
2. Hardop-denk-protocol
3. Proefvertaling
4. Individuele conclusie
5. Individuele sterkte-/zwakteanalyse van het onderzoek



De voltallige onderzoeksgroep: v.l.n.r. rond de tafel Ivonne Langedijk, Jeannette Nieuwland, Thor Faber, Marijke van Rossum, Marjolijn Langerak, Suzanne Adema, Floortje de Jonge, Didier Winterstein, Rianne de Groot en Roosmarijn Scheffer

Docent: Rianne de Groot
 Klas: 4V Latijn

1. Woordweb

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Funcies/ Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moelijk / Opzien tegen toetsen |
|-----------|--------------------------------------|-------------------|------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|--------------------------------|
| Nulmeting | 4 | 3 | 6 | 3 | 9 | 13 | 2 | 6 | 2 | 8 |
| Nameting | 8 | 7 | 8 | 7 | 4 | 12 | 0 | 2 | 1 | 5 |
| Vershil | + 4 | + 4 | + 2 | + 4 | -5 | -1 | -2 | -4 | -1 | -3 |

Opmerkingen:

De leerlingen benoemden de tweede keer meer verschillende aspecten van vertalen. In januari noemden veel leerlingen alleen ‘grammatica’ en werd er 16 keer iets gezegd over specifieke functies, constructies, ontleden, naamvallen etc. In mei noemden 4 leerlingen het overkoepelende woord ‘grammatica’, maar is het aantal opmerkingen over specifieke onderdelen daarvan verdubbeld t.o.v. de nulmeting. In de waardering is weinig veranderd: in januari kwamen er 6 negatieve en 2 positieve reacties. In mei kwamen er alleen 2 negatieve reacties. Het aantal leerlingen dat opziet tegen vertalen ging van 8 naar 5. Bij de overige opmerkingen kwam ik nu ook termen tegen als ‘strepen’ (3), ‘verwijswoorden’ en ‘verbindingswoorden’ (3).

Ik kan hieruit concluderen dat mijn leerlingen zich bewuster zijn geworden van verschillende elementen van grammatica die ze bij het vertalen tegenkomen. Bovendien blijkt dat leerlingen bekend zijn met belangrijke onderdelen van onze vertaalstrategie, zoals strepen in de tekst, zoeken naar persoonsvorm en verbindingswoorden.

2. Hardop-denken-protocol

Ik heb een hardop-denken-protocol gedaan met twee koppels: twee slimme, maar slordige jongens en twee meisjes, waarvan er één heel goed is in vertalen en de ander helemaal niet.

Tijdens de nulmeting merkte ik dat de jongens het heel graag goed wilden doen. Ze lazen de zinnen eerst hardop door. Toch hielp dit ze niet om bij de persoonsvorm te beginnen. Ze vertaalden lineair en stelden zich pas vragen als ze een bepaald woord tegenkwamen. Bij de zin “*Romae instauravit Pantheon, quod primum ab Agrippa aedificatum erat, et plurima alia vetera opera.*” begonnen ze weliswaar bij de persoonsvorm *instauravit*, gevolgd door het lijdend voorwerp *Pantheon*, maar gingen ze in de bijzin woord voor woord te werk, zonder zich af te vragen waarnaar *quod* verwees. De woorden die ze na de hoofd- en bijzin overhielden, plakten ze gewoon achter hun vertaling, zonder na te denken over de naamval en functie ervan. Ze dachten niet na over verwachtingen naar aanleiding van de persoonsvorm of naar aanleiding van de betekenis van de zin/tekst. Toch kwamen ze uiteindelijk steeds tot de juiste vertaling. Dit komt denk ik omdat de zinnen nog te overzien zijn. Ze hebben allemaal hoogstens één bijzin en zijn vrij kort. De teksten in Fortuna zijn ook eenvoudig lineair te vertalen: de woordvolgorde lijkt erg veel op de Nederlandse, met het verschil dat de persoonsvorm achteraan wordt geplakt.

In mei heb ik deze jongens een stuk *Pyramus en Thisbe* laten vertalen. Zij pakten deze zinnen duidelijk anders aan dan de zinnen in Fortuna. Ze probeerden de persoonsvormen te vinden, verbindingswoorden te markeren en hoofdzinnen van bijzinnen te onderscheiden. Bij de zin

“*Persequar extinctum (te) letique miserrima dicar causa comesque tui*” noemden ze eerst de twee persoonsvormen, daarna het verbindingswoord *que* en vervolgens het lijdend voorwerp *extinctum*. Nadat ze deze eerste hoofdzin goed vertaald hadden, gingen ze opnieuw naar *dicar* en zochten daarbij het naamwoordelijk deel van het gezegde. De fouten die ze maakten waren vooral te wijten aan een gebrek aan nauwkeurigheid (bijvoorbeeld in de werkwoordstijden: ze vertaalden *persequar* en *dicar* niet als futurum). Eén van deze leerlingen (resultatenschema nr. 8) maakte zijn tweede proefvertaling slechter dan de eerste, omdat hij vooral slordig was in de werkwoordstijden. De ander (nr. 7) maakte de vertaling nu juist een stuk beter: hij ging 2,3 punten omhoog.

De twee meisjes vertaalden in januari heel lineair. Ze benoemden de woorden in de volgorde waarin ze ze tegenkwamen en zochten ook meteen de betekenis op. Toch gingen ze wel uit van de persoonsvorm. Wanneer ze de persoonsvorm gevonden hadden, keken ze hoe de zojuist benoemde woorden daarbij vertaald moesten worden. Ze maakten geen onderscheid in hoofd- en bijzinnen bij het vertalen. Omdat ze de voegwoorden nauwkeurig vertaalden, kwam de vertaling toch steeds goed uit. Als ze na twee of drie woorden nog niet wisten hoe de zin zou verlopen, gingen ze wel op zoek naar de persoonsvorm. Ze keken niet goed naar aanvullingen. Bij de zin ‘*Si Hadrinaus non tam validus esset, non tantum terrarum circumiret neque ubique tot opera aedificaret*’ stond duidelijk gegeven dat *tantum* met genitivus ging. Toch vertaalden ze *tantum* als bijwoord en *terrarum* als lijdend voorwerp.

In mei heb ik hen opnieuw een tekst uit Fortuna gegeven. Het viel me direct op hoe snel ze deze zinnen konden vertalen. Ze vertaalden de zinnen, net als in januari, nog steeds lineair. Dit komt enerzijds, denk ik, omdat ze dit prettig/logisch vinden of uit automatisme, anderzijds omdat de redelijk overzichtelijke zinnen hen niet beletten dit te doen. Toch gaan ze nu, in tegenstelling tot januari, wel uit van de persoonsvorm. Ze zoeken betekenissen op en benoemen woorden, maar leggen de bevindingen nog niet vast. Pas nadat ze de persoonsvorm hebben gevonden, kijken ze hoe de woordgroepen daarbij geplaatst moeten worden. Opvallend is dat ze nu beter letten op aanvullingen bij werkwoorden en voorzetsels. Bij *existiment*²⁹ verwachtten ze een A.c.I. en die vinden ze ook meteen. Na *ascendit in*³⁰ moet een accusativus komen en die zoeken ze ook meteen op. Ze maken opmerkingen als ‘dit is een accusativus, want *ante* gaat met de accusativus’. De proefvertaling werd in mei door beide (nr. 2 en nr. 16) beter gemaakt dan in januari.

3. Proefvertaling

Opmerkingen:

Tijdens de nulmeting gingen met name constructies, hoofd- en bijzinnen, enkelvoud/meervoud en voornaamwoorden fout. Ik kreeg het idee dat de leerlingen dachten: ‘Latijn is moeilijk, dus laten we maar gewoon wat doen’. In de nameting maakten sommige leerlingen nog steeds slordigheidfoutjes in enkelvoud/meervoud en niet altijd onderscheidden ze hoofd- en bijzinnen. Toch was er over het geheel genomen duidelijk een verbetering zichtbaar. Ze leken iets meer houvast te hebben, omdat ze wisten waar ze vanuit moesten gaan. Veel gemaakte fouten in de nameting hadden te maken met constructies die we al een tijd niet meer waren tegengekomen in teksten (N.c.I., gerundivumconstructie, irrealis). Leerlingen gaven aan dat ze beter begrepen waar de tekst over ging.

²⁹ *Sunt qui existiment Christianos esse causam omnis publicae cladis, omnis popularis incommodi.*

³⁰ *Si Tiberis ascendit in moenia, si Nilus non ascendit in agros, si terra movit, si fames vel lues est, statim clamatur: Christianos ad leonem!*

| Leerling | Nul-meting | Na-meting | Vershil |
|-----------|------------|-----------|---------|
| 1 | 5,3 | 6,8 | + 1,5 |
| 2 | 7,0 | 8,8 | + 1,8 |
| 3 | 5,5 | 6,8 | + 1,3 |
| 4 | 4,3 | 4,5 | + 0,2 |
| 5 | 4,8 | 5,8 | + 1,0 |
| 6 | 4,8 | 6,0 | + 1,2 |
| 7 | 4,7 | 7,0 | + 2,3 |
| 8 | 6,0 | 5,3 | - 0,7 |
| 9 | 6,3 | 7,2 | +0,9 |
| 10 | 4,8 | 4,8 | 0 |
| 11 | 2,8 | 5,5 | + 2,7 |
| 12 | 4,3 | 5,5 | + 1,2 |
| 13 | 2,3 | 4,0 | + 1,7 |
| 14 | 4,7 | 5,0 | + 0,3 |
| 15 | 5,0 | 5,3 | + 0,3 |
| 16 | 2,7 | 3,2 | + 0,5 |
| Gemiddeld | 4,7 | 5,7 | + 1,0 |

4. Conclusie

Ik ben over het algemeen zeer tevreden over de vertaalstrategie. De introductie ervan kwam voor mij precies op het goede moment, namelijk toen we overstapten van Fortuna naar authentieke teksten. Toen we begonnen met Caesar, werd het de leerlingen meteen duidelijk dat ze een goede strategie nodig zouden hebben om het overzicht in deze zinnen niet te verliezen. Ze pasten de streepmethode, die ik ze aanleerde, nauwkeurig toe en wendden zich aan na te denken over verwachtingen. Na verloop van tijd gingen sommigen ertoe over alleen de lastige zinnen te onderstrepen. Ik ben hier niet direct tegenin gegaan, maar bij de bespreking hield ik wel koppig vast aan de vertaalstrategie en deed ik het strepen voor op sheets. Na Caesar gingen we over op *Pyramus en Thisbe* en al snel kwamen de streepotloden weer te voorschijn. Ze begrepen dat het met name in poëzie, met haar 'vreemde' woordvolgorde, van belang is om structuur aan te brengen in de tekst. Ik vind dit eigen inzicht heel belangrijk: leerlingen moeten, na een duidelijke introductie en enkele weken van verplichting, hun eigen vertaalmethode kunnen kiezen. Het is daarbij van belang dat de te lezen teksten een hoog niveau hebben. Pas dan voelen leerlingen zich geneigd tot een andere aanpak dan ze gewend waren.

De grootste winst is voor mijn leerlingen geweest dat ze geleerd hebben na te denken over verwachtingen. Dit zal zowel bij vertalen als bij het analyseren van teksten van groot nut zijn. Een nadeel van de methode is dat deze behoorlijk wat voorbereiding vereist van de docent. *Pyramus en Thisbe* heb ik besproken aan de hand van een PowerPoint presentatie waarin ik bij iedere zin stap voor stap strepen heb aangebracht. Het maken daarvan kostte veel tijd, maar het werkte wel erg prettig in de klas. Mijn leerlingen waren goed te spreken over het vertalen en het bespreken. Dit zou wellicht anders geweest zijn, als ik het strepen echt verplicht zou hebben gesteld. Ze gaven bovendien aan dat ze de proefvertaling in mei veel beter begrepen dan in januari. Dit was ook te zien aan het resultaat: gemiddeld 1 punt hoger dan de nulmeting.

5. Sterkte-/Zwakteanalyse

Sterk:

- De vertaalstrategie is duidelijk, eenvoudig uit te leggen en goed uit te voeren door leerlingen. Leerlingen zien er zelf het nut van in.
- De introductie ervan in de klas was erg leuk en enthousiasmerend.
- Voor de nul- en nameting gebruikten we dezelfde tekst, die van een goed niveau was (niet te eenvoudig, genoeg constructies, ook niet te moeilijk). Leerlingen wisten bij de nameting absoluut niet meer waar de tekst overging.
- Uit het woordweb blijkt duidelijk hoe individuele leerlingen over vertalen denken. Veel duidelijker dan in de lessen Latijn naar voren komt.
- Het hardop-denken-protocol laat echt zien hoe leerlingen het vertalen aanpakken.

Zwak:

- Leerlingen hebben van januari tot mei veel oefening gehad in het vertalen van teksten. Bovendien waren deze teksten van veel hoger niveau dan vóór januari. Een kleine stijging in de resultaten was ook zonder vertaalstrategie te verwachten. Een controlegroep zou goed zijn geweest.
- Niet iedereen vulde bij het woordweb van mei evenveel in als bij het woordweb van januari.
- Het hardop-denken-protocol was vrij lastig te organiseren en moest zelfs een paar keer opnieuw wegens technische redenen.

Docent: Thor Faber
Klas: 3 gymnasium Latijn (30 leerlingen)

1. Woordweb (nulmeting 29 januari 2008, nameting 27 mei 2008)

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Funcies/ Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moeilijk / Opzien tegen toetsen |
|-----------|--------------------------------------|-------------------|------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------------------------|
| Nulmeting | 14 | 14 | 23 | 19 | 20 | 23 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Nameting | 25 | 16 | 21 | 23 | 9 | 12 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Verskil | + 11 | + 2 | - 2 | + 4 | -11 | -11 | +1 | -1 | 0 | 0 |

Opmerkingen:

De nulmeting is niet volledig representatief. Voorafgaand aan de inname van de woordwebben heb ik klassikaal de reacties geïnventariseerd op het bord met daarbij een enkele tip en aantekening van mijzelf. Zo komt de term ‘inleiding lezen’ bij 27 van de 28 leerlingen voor³¹. Ditzelfde geldt voor ‘precies kijken’. Ook het begrip PSOLMO heb ik genoemd en is door vrijwel iedereen genoteerd (26 uit 28). De schrijfwijze (POLMPO) echter en ook mijn ervaring bij het door de klas lopen tijdens het invullen, wijzen er op dat dit laatste een reeds bekende term was, die (veelal) op eigen initiatief is opgetekend. Extra steun voor dit idee is het feit dat van de drie genoemde termen alleen PSOLMO/POLMPO gehandhaafd is in de nameting (wederom 26 uit 28). De termen ‘inleiding lezen’ en precies kijken werden respectievelijk nog 3 en 1 maal genoemd. Bovendien hoop ik uit het feit dat de nulmeting ondanks de klassikale nabespreking grote (inhoudelijke) diversiteit vertoont, op te mogen maken dat de uiteindelijke ‘vervuiling’ van de resultaten nog meevalt.

Een belangrijke overeenkomst tussen beide metingen is de neiging tot volledigheid bij de leerlingen. Er moet zoveel mogelijk grammaticale kennis genoemd worden. Alle naamvallen, tijden, constructies etc. passeren de revue. Een andere opvallende overeenkomst is het gebrek aan waarderingen (positief dan wel negatief) voor het vak. De duidelijkste verschillen zijn gevonden bij Persoonsvorm (van 14 naar 25), Grammatica (van 20 naar 9) en Woordjes leren (van 23 naar 12). Verder kan nog worden opgemerkt dat in de nameting begrippen voorkomen en veelvuldig genoemd worden die duidelijk samenhangen met de aangeleerde vertaalstrategie: ‘strepen zetten’ (11) en ‘hoofdzin versus bijzin’ (16).

Uit deze gegevens maak ik op dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden van een focus op woordjes leren/opzoeken in januari, naar een focus op persoonsvormen onderscheiden/vertalen in mei. Een voorzichtige conclusie die hierop voortborduurde is dat de leerlingen minder lineair zijn gaan vertalen. Naar mijn idee is dit een goede ontwikkeling.

2. Hardop-denken-protocol

Ik heb een hardop-denken-protocol gedaan met drie koppels: twee slimme meisjes, twee jongens die slim, maar lui en slordig zijn en twee meisjes, die moeite tot zeer veel moeite hebben met Latijn.

³¹ Het woordweb is i.v.m. afwezigheid van zieke leerlingen in beide gevallen door 28 van de 30 leerlingen ingevuld

Om met het laatste duo te beginnen, tijdens de nulmeting viel op hoe langzaam er vertaald werd. In tien minuten slaagden ze erin anderhalve regel te vertalen. Elk woord werd opgezocht, en vaak zelfs meerdere keren. In principe vertaalden zij de zinnen lineair, maar vooral gefocust op de betekenis van de verschillende woorden. Omdat de betekenis van het geheel aan het eind van de zin nog onduidelijk bleef, werd er een tweede opzoekronde gestart, ditmaal voor het bepalen van naamval en functie. In de zin “*Die funebris itinera urbis plena hominum erant, ...*” konden ze na vertaling van alle woorden geen onderwerp ontdekken, waardoor ze het spoor bijster raakten. Verder werd *hominum* nu eens tot lijdend voorwerp, dan weer tot bijvoeglijke bepaling (genitivus), dan weer tot lijdend voorwerp bestempeld, zonder uiteindelijk zeker te zijn en een keuze te maken. Met wat hulp bij de eerste zin van mij kwamen ze uiteindelijk tot een goede vertaling. De overige stukjes werden fout vertaald. Bij de nameting werd allereerst veel meer vertaald in dezelfde tijd (4 regels). Verder werd heel duidelijk gebruik gemaakt van de aangeleerde strategie. In de zin “*Regibus expulsis Romani iterum in periculo maximo erant.*” werd weliswaar begonnen met de eerste woorden, maar nadat *regibus expulsis* tot ablativus absolutus-constructie was bestempeld keken ze meteen naar de persoonsvorm *erant*. Ditmaal werd er niet over lijdend voorwerp gesproken, wat naar ik hoop voortkomt uit hun verwachtingen bij een vorm van *esse*. Het onderwerp werd gezocht en gevonden en uiteindelijk vergaten ze alleen om de superlativus als zodanig te vertalen. Over het algemeen waren ze veel meer bezig met het onderscheiden van de verschillende ‘*clauses*’ en ook al moesten ze nog steeds alles opzoeken, nu ging het veel gericht en hoefde er in ieder geval geen herhaalde zoektochten plaats te vinden. Esther en vooral Nina zijn veel beter gaan presteren sinds het begin van het project. Esther blijft zwak, omdat haar kennis van de grammatica te marginaal is.

De twee jongens vertaalden in januari heel lineair, hielden tegelijkertijd zicht op het geheel, maar namen niet de tijd om aan het eind nog eens terug te lezen of er fouten waren gemaakt in de vertaling. Er werd minder opgezocht dan bij het vorige duo. Ze maakten veel slordigheidsfouten en als ze ergens niet uitkwamen, dan namen ze niet de tijd om het goed uit te zoeken, maar accepteerden ze het eerste wat in hen opkwam. In de zin “*Nam nunc populus Romanus ab eisdem Etruscis, quos saepe fugaverat, urgebatur.*” wordt de persoonsvorm als een tegenwoordige tijd vertaald, wordt de handelende persoon *ab .. Etruscis* gezien als een plaatsbepaling “bij de Etruscanen” (*eisdem* wordt niet eens vertaald), de betreffende bijzin wordt als een nieuwe zin vertaald, waarin de tijd van de persoonsvorm niet klopt: “Hij verjoeg die.” Dit alles zonder veel discussie of twijfel. Zinnen als ‘het zal wel ... zijn’ kwamen veel voor.

Bij de nameting was geen groot verschil waarneembaar. Er werd nog steeds lineair, snel en slordig vertaald. Het enige verschil was dat de term ‘persoonsvorm’ vaker viel en dat op basis van de persoonsvorm sommige assumpties werden bijgesteld “Nee, het onderwerp moet enkelvoud zijn want er staat *morabatur.*” Ik denk dat de jongens iets te lui en eigenwijs zijn om sterk beïnvloed te kunnen worden en ik ben daarom al blij dat ze meer waarde hechten aan de persoonsvorm. Qua prestaties zijn deze jongens niet vooruitgegaan. Het blijven cijfers tussen de 6 en 7.

De twee slimme meisjes vertaalden vooral lineair. Ze hoefden weinig op te zoeken, waren goed op de hoogte van grammatica en betekenissen. Ze discussiëerden serieus over de vertaling en gingen bij ingewikkelde zinnen grondig op zoek naar de goede vertaling. Alledrie de zinnen werden uiteindelijk foutloos vertaald.

Bij de nameting bleven ze lineair vertalen, weinig opzoeken en weinig fouten maken. Bij lastige zinnen werd wel sneller naar de persoonsvorm en zinsstructuur gekeken. Alles wat ze tegenkwamen en kenden vertaalden ze alvast, maar pas nadat de persoonsvorm ontcijferd

was, begonnen ze met de vertaling van de hele zin en met het opzoeken van onbekende woorden. Toch ging er soms wat mis. In de zin “*Et manum dextram in igne ponens omnes, qui illi intererant, terruit.*” werd eerst de participium-constructie vertaald. Daarna begonnen ze aan de hoofdzin. De neiging om *omnes* als onderwerp te zien, werd geconfronteerd met de opmerking ‘maar *terruit* is toch enkelvoud?’. Deze vraag bleef echter liggen en de meisjes gingen verder met de betrekkelijke bijzin. Die werd goed vertaald, maar daarna werd de hoofdzin zonder discussie vertaald als ‘waren allen bang’. Al met al lijkt het erop dat ze de PSOLMO-strategie niet nodig hebben voor de eenvoudige zinnen, maar dat ze het in ingewikkelde zinnen als een middel gebruiken waarop ze terug kunnen vallen.

3. Proefvertaling

| Leerling | Nul-meting | Na-meting | Vershil |
|-----------|------------|-----------|---------|
| 1 | 7,0 | 8,6 | + 1,6 |
| 2 | 7,0 | 7,8 | + 0,8 |
| 3 | 5,0 | 8,2 | + 3,2 |
| 4 | 7,4 | 7,2 | - 0,2 |
| 5 | 4,8 | 8,0 | + 3,2 |
| 6 | 6,8 | 5,6 | - 1,2 |
| 7 | 3,4 | 8,2 | + 4,8 |
| 8 | 1,4 | 4,4 | + 3,0 |
| 9 | 1,4 | 5,6 | + 4,2 |
| 10 | 8,2 | 8,0 | - 0,2 |
| 11 | 8,2 | 9,4 | + 1,2 |
| 12 | 8,6 | 9,0 | + 0,4 |
| 13 | 6,4 | 8,2 | + 1,8 |
| 14 | 3,4 | 8,0 | + 4,6 |
| 15 | 1,0 | 6,2 | + 5,2 |
| 16 | 6,0 | 8,4 | + 2,4 |
| 17 | 1,4 | 5,4 | + 4,0 |
| 18 | 4,4 | 5,2 | + 0,8 |
| 19 | 7,0 | 8,6 | + 1,6 |
| 20 | 6,0 | 4,6 | - 1,4 |
| 21 | 8,4 | 7,0 | - 1,4 |
| 22 | 8,0 | 7,0 | - 1,0 |
| 23 | 6,4 | 4,4 | - 2,0 |
| 24 | 2,4 | 3,8 | + 1,4 |
| Gemiddeld | 5,4 | 7,0 | + 1,6 |

Opmerkingen:

Tijdens de nulmeting werden erg veel tijd- (109) en betekenisfouten (147) gemaakt. Verder gingen ook ev/mv (49), participium-constructies (39), zinsconstructies (42), naamvallen (44) en voegwoorden (29) regelmatig fout. De leerlingen waren ongeveer twee maanden bezig geweest met de ablativus absolutus en andere participiumconstructies en ze vonden het nog steeds erg moeilijk. Ik denk dat een aantal leerlingen hierdoor relatief veel fouten heeft gemaakt op het gebied van participiumconstructies en daardoor ook in de zinsconstructies.

Verder wijt ik het grote aantal betekenis en tijdfouten aan een algehele slordigheid die normaliter al aanwezig is, maar nu nog eens versterkt werd door het feit dat er geen cijfer tegenover de inzet stond.

In de nameting maakten veel leerlingen niet veel minder slordigheidsfouten (84 tijdfouten en 122 betekenisfouten). Het viel me eerlijk gezegd nog mee, omdat het de tweede keer was dat ze nu wederom geen cijfer kregen en bovendien met hun hoofd bij de zomerse geneugten waren. Opvallend verschil is echter de daling van constructiefouten: zinsconstructies van 42 naar 18, participiumconstructies van 39 naar 22. Ook het aantal foutief vertaalde voegwoorden daalde sterk, van 29 naar 12 en datzelfde geldt voor de naamvalsfouten, van 44 naar 11. Een aantal goede leerlingen met name ging meer slordigheidsfouten maken, waardoor zij op een lager cijfer uitkwamen dan bij de nulmeting. Over het geheel genomen zijn de cijfers echter sterk verbeterd.

4. Conclusie

Ik ben over het algemeen zeer tevreden over de vertaalstrategie. De resultaten van de proefvertaling zijn sterk verbeterd, niet alleen qua cijfers. Uit het hardop-denken-protocol blijkt dat er een goede ontwikkeling is: vertalen kost minder tijd, moeilijke zinnen worden overzichtelijker en persoonsvormen worden gebruikt als controlemiddel/uitgangspunt voor het vertalen van de rest van de zin. Het belangrijkste resultaat is dat leerlingen nu weten hoe ze een vertaling kunnen aanpakken, hoe ze hoofdzinnen van bijzinnen kunnen onderscheiden en hoe ze de verbindingen tussen zinnen moeten leggen. Ze hebben kortom meer grip op de structuur van zinnen en teksten. Enige kanttekening is, dat een gebrek aan kennis van de grammatica of een gebrek aan precisie in een aantal gevallen de geboekte winst teniet doet. Een nadeel van de methode vind ik dat het erg veel overredingskracht van de docent vergt. De leerlingen hebben snel het idee dat het strepen overbodig is. Er komen in het derde jaar nog veel eenvoudige zinnen voor, die veel leerlingen in een oogopslag in de gaten (denken te) hebben. Daarnaast zeggen de leerlingen dat ze de strategie prima in het hoofd uit kunnen voeren. Mijn argument dat de leerlingen dan veel te snel over dingen heen lezen en veel te snel tevreden zijn met hun vertalingen, is niet voor iedereen overtuigend. De leerlingen waren wel erg enthousiast over mijn strepen bij de nabesprekingen met het smartboard. Een ander punt dat de leerlingen moeilijk vonden was het uitdrukken van verwachtingen. Het verschil tussen pure valentieverwachtingen (krijgt een werkwoord 1,2 of 3 argumenten bij zich?) en verwachtingen in de zin van Acl's, ut-zinnen, infinitivi, plaatsbepalingen etc. is niet duidelijk voor de leerlingen. Ze zien ook het belang er niet van in, zeker omdat de verwachtingen lang niet altijd uitkomen.

5. Sterkte-/Zwakteanalyse

Sterk:

- De vertaalstrategie is duidelijk, eenvoudig uit te leggen en goed uit te voeren door leerlingen.
- De leerlingen zien er zelf het nut van in.
- De introductie ervan in de klas was erg leuk en enthousiasmerend.
- Voor de nul- en nameting gebruikten we dezelfde tekst, die van een goed niveau was (niet te eenvoudig, genoeg constructies, ook niet te moeilijk).
- Het hardop-denken-protocol laat echt zien hoe leerlingen het vertalen aanpakken.
- De resultaten zijn duidelijk verbeterd.

Zwak:

- Er was geen controlegroep. De eerste vertaling vond plaats vlak nadat de ablativus-absolutus constructies waren uitgelegd. Bij de tweede vertaling waren participiumconstructies meer geoefend. Het kan goed zijn dat verbeterde resultaten voor een groot deel daaraan te danken zijn geweest.
- Het woordweb had ik eerst moeten innemen alvorens het te bespreken
- Bij de tweede vertaling waren de leerlingen niet erg gemotiveerd hun best te doen. Dit resulteerde in een nauwelijks gedaald aantal slordigheidsfouten.
- Het hardop-denken-protocol was vrij lastig te organiseren en moest zelfs een paar keer opnieuw wegens technische redenen.
- Leerlingen zijn moeilijk te motiveren om bij elke tekst strepen te zetten, ook al zien ze het nut ervan in.
- Het idee van de verwachtingen moet scherper uitgelegd en beter onderbouwd worden.

Docent: Marijke van Rossum - Vernig
Klas: 4V Latijn (13 lln)

1. Woordweb

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Funcities / Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moeilijk / Opzien tegen toetsen |
|-----------|--------------------------------------|----------------------|------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------------------------|
| Nulmeting | 3 | 5 | 6 | 7 | 5 | 2 | | | 2 | 0 |
| Nameting | 8 | 7 | 7 | 7 | 0 | 3 | | | 1 | 2 |
| Verskil | +5 | +2 | +1 | 0 | -5 | +1 | | | -1 | +2 |

Opmerkingen:

De leerlingen hadden bij het woordweb van de nameting veel meer woorden of opmerkingen opgeschreven dan bij de nulmeting. Daarbij had geen enkele leerling in de nameting het woord grammatica meer gebruikt. Bij het noemen van grammaticale begrippen kwamen naast persoonsvorm, onderwerp, hoofd- en bijzin, bij de nameting ook woorden als lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, voegwoorden, modus, tijd, persoon en getal aan de orde. Ook werden bij de nameting termen genoemd naar aanleiding van de methode, die geprobeerd is aan te leren bij de leerlingen, zoals het op volgorde noemen van het stappenplan, het woord ‘stappenplan’, ‘Paard van Troje’, logisch nadenken, zinnen analyseren.

2. Hardop-denken-protocol

Het hardop-denken-protocol is in mijn klas uitgevoerd door drie koppels; alle koppels bestonden uit een jongen en een meisje.

De koppels kregen de opdracht om de beurt een zin te vertalen en deze op te laten schrijven door degene, die toebehoorde. In de praktijk hielp de ‘schrijver’ bij het opzoeken van de woorden, dacht actief mee en verbeterde hij/zij de ‘vertaler’ als deze fouten maakte.

Nulmeting:

Voor de nulmeting heb ik twee zinnen uit Fortuna 29A gebruikt.

Zin 1: *A puero iam imbutus Graecis studiis erat et ingenium eius sic ad ea declinabat, ut a nonnullis ‘Graeculus’ vocaretur.*

Zin 2: *Traditur carminum et litterarum et aliarum artium studiosissimus fuisse.*

Koppel 1 (goed):

Zin 1: De leerling verdeelt de zin onder in een eerste gedeelte en een rest. Hij benoemt meteen ‘erat’ als persoonsvorm en gaat vervolgens op zoek naar het onderwerp. Hij komt tot de conclusie dat dit in de persoonsvorm zit. Vervolgens vertaalt hij vlot het eerste gedeelte tot ‘et’. Bij de rest van de zin noemt hij eerst ‘vocaretur’ als persoonsvorm, maar komt daar al snel op terug om ‘declinabat’ als zodanig aan te wijzen. Met deze kennis gewapend vertaalt hij achter elkaar de rest van de zin uit. Hij vindt het lastig om al zijn denkstappen hardop te vermelden: zijn denken gaat daarvoor misschien te snel en automatisch.

Zin 2: Het meisje van dit koppel overweegt eerst of ‘studiosissimus’ geen persoonsvorm is, maar keert zich al snel van dat idee af om ‘traditur’ als zodanig aan te merken. Ze herkent de

NcI en vertaalt vlot de zin. Ze vergeet alleen om ‘studiosissimus’ als een superlativus te vertalen, maar wordt hierop al snel gewezen door de jongen van dit koppel.

Koppel 2 (gemiddeld):

Zin 1: Ook hier wordt gesignaleerd, dat de zin uit delen bestaat en wordt ‘erat’ als eerste als persoonsvorm genoemd en wordt gezien dat het onderwerp in de persoonsvorm zit. Dan vertaalt hij het eerste gedeelte lineair. Zo gaat hij ook te werk bij de andere twee zinsdelen: eerst de persoonsvorm en dan lineair vertalen. Zo komt hij globaal heel goed uit de zin, maar maakt hier en daar wat slordigheidfoutjes, omdat naar de betekenis van bepaalde woorden wordt geraden.

Zin2: Zijn partner noemt ook als eerste de persoonsvorm, maar heeft dan even moeite met de functie van ‘carminum et litterarum et aliarum artium’. Maar al snel wordt de NcI herkend en dan komt de vertaling als vanzelf.

Koppel 3 (zwak):

Zin 1: Het meisje van dit koppel begint wel te zoeken naar de persoonsvorm. Hierbij begint ze echter achteraan en vindt als eerste ‘vocaretur’. Dan komt ze tot de ontdekking, dat ‘declinabat’ ook de persoonsvorm kan zijn. Het wordt haar dan te ingewikkeld en ze besluit om gewoon vooraan te beginnen. Deze gevoelsmatige lineaire vertaling boekt uiteindelijk wel resultaat bij de eerste twee hoofdzinnen. Bij de bijzin ziet ze over het hoofd dat de persoonsvorm passief is en bombardeert ze de voorzetselgroep ‘a nonnullis’ tot onderwerp. Dit leidt tot een verkeerde vertaling.

Zin 2: De andere helft van het koppel herkent eerst ‘traditur’ wel als persoonsvorm, maar houdt dit niet vast. In tweede instantie gebruikt hij ‘fuisse’ als persoonsvorm en voegt hij ‘traditur’ als een bijvoeglijk naamwoord toe aan ‘carminum et litterarum et aliarum artium’. Bovendien ziet hij bij zijn ‘vertaling’ de superlativus in ‘studiosissimus’ over het hoofd. Zijn partner verbetert hem hierin niet.

Nameting:

Voor de nameting heb ik twee zinnen uit Fortuna 32A gebruikt:

Zin 1: *Maxentius se Romae continebat, quia responsum acceperat se peritulum esse, si extra portas urbis exisset.*

Zin 2: *Pugna facta est et in pugnando milites Maxentii praevalebant.*

Koppel 1(goed):

Zin 1: De leerling ziet meteen, dat de zin uit meerdere delen bestaat. Hoewel hij niet alle denkstappen meedeelt, is aan de volgorde die hij aanhoudt duidelijk te zien dat hij met het stappenplan in zijn hoofd te werk gaat: zowel bij de hoofdzin als bij de bijzinnen en de AcI noemt hij alles in de te verwachten volgorde. Zo vertaalt hij achter elkaar erg vlot de zin.

Zin 2: Het meisje van dit koppel ziet meteen, dat de zin uit twee delen bestaat en begint bij de persoonsvorm van het eerste deel om vervolgens het onderwerp en het naamwoordelijk deel van het gezegde te vinden en te vertalen. Op dezelfde vlotte wijze vertaalt zij ook het tweede gedeelte van de zin. Ook het gerundium wordt met gemak als zodanig vertaald.

Beide leerlingen van dit duo waren er verbaasd over dat hun tempo behoorlijk omhoog was gegaan sinds het vorige hardop-denken-protocol.

Koppel 2 (gemiddeld):

Zin 1: De jongen van dit koppel gaat lineair te werk en vormt zich van te voren niet echt een beeld van de hele zin. Hij noemt het eerste woord en als hij daar niets mee kan gaat hij verder naar het volgende woord. Ondanks deze ‘ongewenste’ aanpak komt hij toch redelijk uit de

zin, al maakt hij, omdat hij het allemaal erg snel wil doen, nogal wat slordigheidfoutjes, zoals het over het hoofd zien van de irrealis. Omdat hij nogal wat zijpaden bewandelt en soms te lui is om iets op te zoeken, duurt het vertalen langer dan nodig en door hem gewenst is.

Zin 2: Het meisje van dit koppel onderscheidt wel meteen de twee zinsdelen, die gescheiden zijn door 'et'. Zij onderscheidt de beide persoonsvormen en gaat vervolgens lineair te werk. Wel heeft ze enige moeite om het gerundium als zodanig te herkennen en te vertalen, maar komt er toch na enig wikken en wegen uit.

Koppel 3 (zwak)

Zin 1: Het meisje van dit koppel was zich erg bewust van de noodzaak om de persoonsvorm te zoeken. Dat deed ze bij de nulmeting ook, maar nu herkent ze ook de voegwoorden en ziet zij het belang daarvan in. Bij het vertalen houdt zij de volgens het stappenplan gewenste volgorde aan. Dit heeft tot gevolg dat de vertaling erg vlot verloopt. Omdat ze ook op de voegwoorden heeft gelet en op de modus van de 'si'-zin, neemt zij ook de irrealis in haar vertaling mee.

Zin 2: De leerling kijkt eerst hoe de zin in elkaar zit en vindt het verbindingswoord 'et'. Vervolgens benoemt hij beide persoonsvormen en gaat dan op zoek naar de rest. Hierbij gaat hij uit van de volgorde van het stappenplan: hij vertaalt 'in pugnando' als laatste. Helaas herkent hij hierin geen gerundium en vertaalt het erg gevoelsmatig als 'in de strijd'. Maar de kern van de zin staat!

3. Proefvertaling

| Leerling | Nul-meting | Na-meting | Vershil |
|-----------|------------|-----------|-------------|
| 1 | 3.0 | 3.8 | + 0.8 |
| 2 | 3.1 | 6.9 | + 3.8 |
| 3 | 3.3 | 5.3 | + 2.0 |
| 4 | 4.3 | 7.5 | + 3.2 |
| 5 | 4.3 | 5.1 | + 0.8 |
| 6 | 4.7 | 8.2 | + 3.5 |
| 7 | 4.8 | 2.0 | - 2.8 |
| 8 | 4.9 | 5.9 | + 1.0 |
| 9 | 6.2 | 7.6 | + 1.4 |
| 10 | 6.8 | 5.7 | - 1.1 |
| 11 | 7.8 | 8.5 | + 0.7 |
| 12 | 8.3 | 9.1 | + 0.8 |
| 13 | 8.7 | 9.2 | + 0.5 |
| Gemiddeld | 5.4 | 6.5 | +1.1 |

Opmerkingen:

Bij de berekening heb ik een positieve correctie toegepast. Hierdoor speelt niet alleen het aantal gemaakte fouten, maar ook de hoeveelheid verwerkte tekst in de gegeven tijd een rol bij de uitkomst. Dit speelt bij twee leerlingen, die een grote stijging vertonen, een rol. De andere twee leerlingen met een grote stijging in de score, hadden ook bij de nulmeting de gehele tekst af. De drie leerlingen met de beste score vertonen, zoals te verwachten een lichte toename in hun score (immers, hoe hoger de score is, des te kleiner de verbetering kan zijn). Opvallend is, dat een leerling, die bij de nulmeting boven mijn verwachting scoorde, bij de nameting achteruit was gegaan. Ik heb hiervoor geen verklaring. Voor de sterke daling van de

andere leerling is mijn enige verklaring een gebrek aan motivatie op het moment van de nameting.

4. Conclusie

Behalve dat de leerlingen bij de nameting van het Woordweb veel meer woorden of opmerkingen opschreven, kwam ook het woord grammatica niet meer voor. In plaats daarvan werden er meer specifieke termen genoemd, waarvan sommige afkomstig uit het stappenplan. Hieruit kan de conclusie worden getrokken, dat de leerlingen een duidelijker beeld hebben gekregen van wat grammatica inhoudt en dat ze zich bewuster zijn geworden dat het bij het vertalen van een zin van belang is om deze grammatica op de juiste manier en in de juiste volgorde toe te passen. Dat deze wetenschap het vertalen niet altijd gemakkelijker maakt voor alle leerlingen, blijkt uit het woord 'moeilijk', dat twee leerlingen, in tegenstelling tot de nulmeting, nu wel aan hun woordweb toevoegen.

Uit het hardop-denken-protocol blijkt, dat de leerlingen zich niet alleen bewust zijn geworden van de noodzaak om structuur aan te brengen, maar deze ook toepassen tijdens hun vertaling. In ieder geval werd dit duidelijk bij vijf van de zes leerlingen. En dat het aanbrengen van structuur dan ook echt helpt, lieten vooral de twee zwakkere leerlingen zien bij de nameting. Beide leerlingen gingen verder dan alleen een zoektocht naar de eerste de beste in het oog springende persoonsvorm, zoals bij de nulmeting, maar waren zich bewust, dat de zin uit delen bestond. Zo vertaalden zij behoorlijk vlot de zin, al werd er hier en daar nog een foutje gemaakt in de tijd of in de bepalingen.

Ook de goede leerlingen lieten zien, dat ze meer dan eerst de hele zin bekeken, voordat ze gingen vertalen. Opvallend bij dit duo was dat hun tempo behoorlijk hoog lag.

Bij de andere leerlingen was het tempo niet alleen bij het hardop-denken-protocol, maar ook bij de proefvertaling merkbaar verbeterd: kregen bij de nulmeting veel leerlingen de tekst niet af, bij de nameting had iedereen het eind van de tekst bereikt en sommigen zelfs ruim binnen de tijd. Uit het resultaat van de proefvertaling bleek, dat ook de vertaalvaardigheid bij de meeste leerlingen verbeterd was.

Ik heb deze vertaalstrategie bij de leerlingen aangeleerd aan het einde van Fortuna deel 2. Nu we overgaan tot het vertalen van niet speciaal voor de leerling gestructureerde teksten, hoop ik, dat de leerlingen bij het vertalen en doorgronden van de teksten veel profijt hebben van het hun aangeleerde stappenplan. Toch merk ik, dat ik sommige leerlingen er af en toe even aan moet herinneren om niet lukraak aan de slag te gaan bij het vertalen, maar eerst structuur aan te brengen in de zin.

5. Sterkte-/Zwakteanalyse

Sterk:

- Het stappenplan is goed uit te leggen en aan te leren bij leerlingen.
- Het stappenplan brengt een duidelijke structuur aan voor de leerling bij het vertalen van een zin.
- Op deze structuur kan gemakkelijk worden teruggegrepen tijdens de uitleg en daardoor wordt de uitleg voor elke leerling duidelijk.
- Vooral voor zwakkere leerlingen is het overzichtelijk om woordgroepen in de zin te markeren en een schema in te vullen.
- De meeste leerlingen gingen tijdens het hardop-denken-protocol erg gemotiveerd aan het werk en hadden er plezier in om op deze manier samen te werken; dit geldt ook voor de leerlingen die geen dictafoon hadden.
- De leerlingen vonden het interessant om deel uit te maken van een onderzoek.

Zwak:

- Omdat ik geen controlegroep heb, is het moeilijk in te schatten hoe groot het niveauverschil zou zijn geweest zonder een stappenplan.
- De leerlingen willen wel de woordgroepen markeren, maar zien niet altijd het nut in van het invullen van een schema; consequent zijn hierbij is niet eenvoudig.
- Bij het hardop-denken-protocol ging iedere onderzoeker van andere zinnen uit.
- Niet iedere leerling is zich bewust van het belang van zijn of haar inzet bij een meetmoment.

Docent: Marjolijn Langerak-Wakker
Klas: Gym 2 Latijn (25 lln., 18 complete voor/na-woordwebben)

1. Woordweb

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Functies/ Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moeilijk / Opzien tegen toetsen |
|-----------|--------------------------------------|--------------------|------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------------------------|
| Nulmeting | 7 | 14 | 14 | 11 | 16 | 8 | 6 | 5 | 10 | 5 |
| Nameting | 13 | 15 | 17 | 11 | 18 | 18 | 10 | 1 | 3 | 2 |
| Verskil | + 6 | + 1 | + 3 | 0 | + 2 | + 10 | + 4 | - 4 | - 7 | - 3 |

Opmerkingen:

De leerlingen benoemden de tweede keer meer verschillende aspecten van vertalen. In de voormeting noemden veel leerlingen alleen ‘grammatica’ en werd er 8 keer iets gezegd over specifieke functies, constructies, ontleden, naamvallen etc. In mei noemden 18 leerlingen het overkoepelende woord ‘grammatica’, maar is het aantal opmerkingen over specifieke onderdelen daarvan verdubbeld t.o.v. de nulmeting. Het woordweb op zich was nu ook een bekend fenomeen, dus hoefde er minder naar inspiratie gezocht te worden.

In de waardering is best iets veranderd: in januari kwamen er 5 negatieve en 6 positieve reacties. In mei kwamen er 10 positieve en slechts 1 negatieve reacties. ‘Beter te doen dan eerst’ is een veelgeplaatste opmerking. Het aantal leerlingen dat opziet tegen vertalen ging van 5 naar 2. Bij de overige opmerkingen kwam ik nu ook termen tegen als ‘onderstrepen’ (8), ‘verwijswoorden’ en ‘verbindingswoorden’.

Ik kan hieruit concluderen dat mijn leerlingen zich bewuster zijn geworden van verschillende elementen van grammatica die ze bij het vertalen tegenkomen. Bovendien blijkt dat leerlingen bekend zijn met belangrijke onderdelen van onze vertaalstrategie, zoals strepen in de tekst, zoeken naar persoonsvormen en verbindingswoorden.

2. Hardop-denken-protocol

Ik heb een hardop-denken-protocol gedaan met drie koppels: twee ‘zwakken’, van wie één dyslect., twee gemiddelde leerlingen en twee geweldige vertalers.

Tijdens de nulmeting merkte ik dat het ‘zwakke’ koppel echt zijn best wilde doen, maar geen idee had van hoe het aan te pakken. Lineair begonnen, al snel vastgelopen en uiteindelijk met woordbetekenissen en beredeneerde aannames een soort van vertaling gemaakt. De persoonsvorm werd nu eens wel en dan weer niet als handvat voor de vertaling genomen; de strategie was er één van ‘we doen maar wat en zien wel wat eruit komt’.

In mei, bij de nameting, was er een enorm verschil in rolverdeling te zien. De dyslect trekt de kar bij de vertaling. Ze houdt zich onverstoort vast aan PSOLMO en redt zich heel behoorlijk uit de tekst. Valkuil is nu het goed scheiden van hoofd- en bijzinnen; ze beschouwt iedere komma als een zinsdeel-scheiding. De zwakke leerling leunt volkomen op haar analytische vermogens en draagt weinig bij. De resultaten van de dyslect zijn omhoog geschoten, de zwakke leerling is te lui om altijd te analyseren. Als hij de motivatie kan opbrengen, lijkt het ergens op.

De gemiddelde presteerders pakken bij de nulmeting de zin heel aardig aan. Eigenlijk bekijken ze 'm linear, maar weten ook wel dat de persoonsvorm in de gaten gehouden moet worden. Onderscheiden hoofdzin/bijzin is geen enkel probleem. Wellicht omdat we de coniunctivus en de signaal- of combinatievoegwoorden voor een coniunctivus net goed geoefend hebben. De rest van de tekst gaat over het algemeen goed, maar er worden wel tijdfouten gemaakt, en de aanpak is eclecticisch te noemen.

Bij de nameting snappen de leerlingen heel goed dat er PSOLMO van hen verwacht wordt, en conformeren zich. Ze maken hier en daar een tijdfout, maar doen het verder erg goed.

Bij de nulmeting van de twee goede presteerders valt op dat de samenwerking tussen deze twee leerlingen excellent is. Ze beheersen een goede, structurele aanpak en voeren alle vertaalacties doordacht uit. De hele tekst is bijna foutloos vertaald.

Bij de nameting doen ze dat opnieuw, maar nu met ook nog eens een foutloze onderstreping van de tekst. Opvallend is dat ze aanzienlijk minder tijd nodig hebben dan hun klasgenoten, door een uitstekende beheersing van een vertaalstrategie en een uitstekende woordkennis. Overigens zijn ze sinds de voormeting niet erg vooruit gegaan, maar dat was dan ook bijna onmogelijk.

3. Proefvertaling

| Leerling | Nul-meting | Na-meting | Vershil |
|-----------|------------|-----------|---------|
| 1 | 6,4 | 8,1 | +1,7 |
| 2 | 8,3 | 8,3 | 0 |
| 3 | 5,8 | 6,2 | +0,4 |
| 4 | 6,0 | 6,6 | +0,6 |
| 5 | 3,6 | 4,5 | +0,9 |
| 6 | 8,3 | 8,6 | +0,3 |
| 7 | 6,7 | 6,9 | +0,2 |
| 8 | 5,6 | 7,1 | -1,5 |
| 9 | 9,0 | 9,2 | +0,2 |
| 10 | 6,5 | 6,8 | 0,3 |
| 11 | 7,6 | 8,0 | +0,4 |
| 12 | 6,8 | 7,1 | +0,3 |
| 13 | 6,8 | 6,8 | 0 |
| 14 | 7,5 | 7,1 | -0,4 |
| 15 | 9,2 | 9,3 | +0,1 |
| 16 | 4,5 | 5,1 | +0,6 |
| 17 | 6,9 | 7,8 | +0,3 |
| 18 | 8,8 | 8,9 | +0,1 |
| 19 | 7,2 | 7,9 | +0,7 |
| 20 | 9,5 | 9,5 | 0 |
| 21 | 5,7 | 5,9 | +0,2 |
| 22 | 3,6 | 4,2 | +0,6 |
| 23 | 6,3 | 6,9 | +0,3 |
| 24 | 5,9 | 7,2 | +1,3 |
| 25 | 6,9 | 7,1 | +0,2 |
| Gemiddeld | 6,7 | 7,2 | + 0,5 |

Opmerkingen:

Waar in de nulmeting veel grote structurele fouten werden gemaakt, is in de nameting de basis van de zin in principe goed geanalyseerd. Er worden in de nameting wel nog veel slordige foutjes gemaakt in met name de werkwoordstijden.

4. Conclusie

Na een aantal maanden van PSOLMO ben ik erg enthousiast, en mijn negen sectiegenoten ook; in die mate, dat we de introductie van deze vertaalstrategie met ingang van volgend schooljaar over de hele eerste jaarlaag zullen aanbieden. De methode van onderstropping die ik heb gekozen sluit aan bij degene die de leerlingen bij de grammaticamodules Nederlands krijgen aangeboden.

Na een paar weken van verplicht strepen geven de leerlingen aan graag de moeilijke zinnen te willen onderstrepen, maar eenvoudige op hun eigen manier sneller te willen aanpakken. Dat is prima: de strategie is dan al ingesleten.

Grote winst ligt in de eenvoud van de methode en het nooit-meer-vergeten van het stappenplan door de afkorting. Een stap vooruit leren denken door verwachtingen naar aanleiding van de persoonsvorm te formuleren laat leerlingen zichzelf in precies de goede richting sturen.

De resultaten zijn bemoedigend, en bij dyslectische leerlingen (en overige leerlingen met een grotere behoefte aan structuur, zoals leerlingen met het syndroom van Asperger) opvallend te noemen

5. Sterkte-/Zwakteanalyse

Sterk:

- de methode is helder, goed uit te leggen en goed te presenteren.
- de woordwebben zijn heel inzichtelijk; ook buiten het onderzoek heb ik er mijn voordeel mee gedaan.
- het hardop-denken-protocol geeft een goed inzicht in de denkstappen die de leerlingen maken.
- de tijdsspanne is mooi ruim; er kan goed verschil aangetoond worden.

Zwak:

- de leerlingen letten erg goed op hun docent en voldoen graag aan wensen of verwachtingen. De hardop-denken-protocollen vereisen een ongewone bijeenkomst, waardoor ze extra alert zijn en misschien geneigd zijn nauwkeuriger te werken dan gebruikelijk.
- De cijfers geven een positieve trend te zien, die genuanceerd moet worden door het voortschrijden van de grammaticale kennisvergaring en misschien zelfs door toeval; de ene keer zit een leerling beter in zijn klassieke vel dan de andere.

Docent: Roosmarijn Scheffer
 Klas: 2B Latijn

1. Woordweb

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Funcities/ Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moeilijk / Opzien tegen toetsen |
|-----------|--------------------------------------|---------------------|------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------------------------|
| Nulmeting | 1 | 1 | 12 | 5 | 12 | 9 | 2 | 10 | 5 | 5 |
| Nameting | 2 | 2 | 3 | 6 | 9 | 12 | 1 | 8 | 7 | 2 |
| Verschil | + 1 | + 1 | -9 | + 1 | -3 | +3 | -1 | -2 | +2 | -3 |

Opmerkingen:

Het ontleden en het belang van de persoonsvorm werd 2x zo vaak genoemd in mei dan in februari, maar is niet overtuigend aanwezig. Opvallend vind ik de grote afname van 'uitgangen'. Blijkbaar letten ze nu meer op functies (dat wil zeggen onderwerp en lijdend voorwerp) dan op de naamvallen en de uitgangen. De negatieve waardering is afgenomen, men vindt het meer tijd kosten, maar minder moeilijk. Een aantal leerlingen geeft expliciet aan dat het vertalen nu makkelijker te vinden.

Ik kan hieruit concluderen dat mijn leerlingen zich niet per sé bewust zijn van hoe ze nu vertalen (i.e. het belang van de persoonsvorm), maar dat ze wel in de gaten hebben dat het beter gaat. Ze vinden het meer tijd kosten, maar zijn over het algemeen positiever over het vertalen en hun kunnen in deze.

2. Hardop-denk-protocol

Ik heb een hardop-denk-protocol gedaan met drie koppels: twee goede en nauwkeurige leerlingen, twee middelmatige (maar alleen omdat ze wat slordiger zijn) leerlingen en twee zwakke leerlingen.

De zwakke leerlingen vertaalden tijdens de nulmeting in eerste instantie lineair. Pas in tweede instantie gingen ze letten op de functionele grammatica. Ze deden er lang over om uit de zin te komen, vertaalden hem uiteindelijk goed met uitzondering van de werkwoordstijden. Ze maakten veel gebruik van de context. In de zin *Interea multi homines, qui audiverant regem mortuum esse, ante regiam convenerant*, liepen ze vast bij de betrekkelijke bijzin. Ze wilden de koning onderwerp maken van een actief werkwoord. Na lange tijd peinzen, merkte een leerling op dat de koning dood was, dus dat dat niet mogelijk was.

Tijdens de nameting begonnen deze leerlingen met de persoonsvorm. Ze gingen vervolgens op zoek naar onderwerp en lijdend voorwerp. *Non credere poterant eos Tarquinio prodere voluisse patriam, quam pater liberaverat*. In de zin raakten ze het spoor bijster vanaf de AcI. Ze hadden grote moeite met het juist benoemen van de woorden, maar bleven dat proberen. De AcI hebben ze uiteindelijk niet goed vertaald, de rest van de zin wel. Werkwoordstijden waren eerste genoteerd in het schema, waardoor deze nu goed vertaald werden.

De middelmatige leerlingen vertaalden tijdens de nulmeting ook lineair en vertaalden werkwoordstijden en functies automatisch goed. Pas als ze er niet uitkomen kijken ze nauwkeuriger en herkennen een AcI. Deze vertalen ze in eerste instantie niet helemaal correct (verkeerde tijd), maar uiteindelijk loodst hun taalgevoel hen moeiteloos naar een goede

vertaling. Deze leerlingen steunen volledig op hun gevoel bij het vertalen en komen daar goed mee weg.

Bij de nameting werken deze leerlingen wederom lineair. Hun gevoel brengt hen nog steeds veelal een goede vertaling. Kennis van grammatica wordt alleen ingezet als het echt nodig is, maar zelfs dan wint hun gevoel nog van wat er eigenlijk staat (wat soms leidt tot een onjuiste vertaling). Er zijn bij deze leerlingen geen sporen van de vertaalstrategie te herkennen, ze vinden het te veel gedoe met te weinig resultaat.

De goede leerlingen beginnen tijdens de nulmeting lineair, herkennen snel een bijzin, waarna ze eerst de hoofdzin gaan vertalen. Ze besteden erg veel aandacht aan vormleer en bestempelen de functies goed. Het vertalen kost deze leerlingen erg veel tijd omdat ze het grammaticale naadje van de kous willen weten. Lange discussies over naamvallen en functies zijn tijdrovend, maar brengt hen uiteindelijk tot een perfecte vertaling. Over het algemeen vertalen ze eerst onderwerp, dan persoonsvorm, dan lijdend voorwerp en als laatste de rest.

Bij de nameting vertaalden deze leerlingen een stuk sneller. Ze begonnen aan de hand van de strategie en zochten eerst de persoonsvorm. Ze probeerden de strategie vast te houden, maar doorzagen de zin soms sneller en weken dan af. Wederom letten ze erg goed op vormleer en functies. Ze herkenden de Acl en hielden functies vast, ook als een constructie of bijzin doorliep.

Voor de zwakke leerlingen bleek de strategie een houvast te bieden, maar hun gebrek aan kennis van vormleer en syntaxis bracht hen toch nog tot een verkeerde vertaling. De middelmatige leerlingen willen niet volgens de strategie werken en (voorlopig) biedt hun taalgevoel ook voldoende uitkomst. Of dit zo blijft is maar de vraag. Eén van deze leerlingen heeft erg slecht gescord op de nameting van de proefvertaling (nr. 7).

De goede leerlingen waren al een eind op de goede weg, maar de strategie biedt hen daarbij een duidelijkere handleiding. Daarbij zorgt het voor meer snelheid bij deze leerlingen.

3. Proefvertaling

| Leerling | Nul-meting | Na-meting | Vershil |
|-----------|------------|-----------|---------|
| 1 | 4,4 | 6,3 | + 1,9 |
| 2 | 7,7 | 8,3 | + 0,6 |
| 3 | 8,4 | 8,5 | + 0,1 |
| 4 | 8,5 | 8,0 | - 0,5 |
| 5 | 7,3 | 6,0 | - 1,3 |
| 6 | 3,5 | 3,7 | + 0,2 |
| 7 | 8,3 | 4,3 | - 4,0 |
| 8 | 7,3 | 6,5 | - 0,8 |
| 9 | 7,3 | 8,2 | + 0,9 |
| 10 | 6,5 | 8,3 | + 1,8 |
| 11 | 6,7 | 8,0 | + 1,3 |
| 12 | 7,3 | 8,2 | + 0,9 |
| 13 | 5,7 | 7,0 | + 1,3 |
| 14 | 7,6 | 10,0 | + 2,4 |
| 15 | 6,5 | 8,3 | + 1,8 |
| 16 | 7,6 | 7,0 | - 0,6 |
| 17 | 7,5 | 7,0 | - 0,5 |
| 18 | 7,3 | 7,7 | + 0,4 |
| 19 | 7,4 | 7,3 | - 0,1 |
| Gemiddeld | 7,0 | 7,3 | + 0,3 |

Opmerkingen:

Omdat de leerlingen in de onderbouw steeds nieuwe grammatica aangeboden krijgen, heb ik niet dezelfde tekst gegeven bij de nul- en nameting. Ze kregen een tekst op het niveau waar ze op dat moment waren. In niveau verschillen de teksten maar weinig. Er treedt over het algemeen een lichte stijging op, maar veel leerlingen hebben ook slechter gepresteerd. Hierbij moeten we rekening houden met allerlei mogelijke omstandigheden.

4. Conclusie

Ik ben over het algemeen zeer tevreden over de vertaalstrategie. De introductie zorgde voor veel protest bij de leerlingen, maar met beloningen heb ik ze weten over te halen de strategie een kans te geven. Sommige leerlingen vinden de strategie nog steeds grote onzin en zijn van mening dat ze zonder veel beter vertalen. Ik denk dat ze daar wellicht gelijk in hebben, maar dat ook zij profijt zouden hebben van de strategie, naarmate de teksten en zinnen complexer worden.

De meeste leerlingen zien het nut ervan in. Zeker de leerlingen die grote moeite hadden met vertalen, maar altijd erg hun best deden, hebben hier veel profijt van. Zij scoren veel hoger en hebben nu een duidelijke aanpak voor moeilijke zinnen. Het blijft echter lastig om de leerlingen hiermee te laten werken, al is het maar omdat – zeker als ze het zorgvuldig willen doen – het echt meer tijd kost. Toch zal ik het de leerlingen blijven aanbieden, echter wel vrijblijvend. Ze kunnen ermee werken – altijd, of alleen bij moeilijke zinnen – of ze doen het weer op hun oude manier.

5. Sterkte-/Zwakteanalyse

Sterk:

- Leerlingen worden gedwongen goed te lezen: wat staat er nu eigenlijk in het Latijn?
- De persoonsvorm-tabel: leerlingen schrijven de exacte vertaling van de persoonsvorm op en 'verliezen' daardoor niet de juiste betekenis (waardoor ze bijvoorbeeld tijdsfouten maken). Daarnaast bereidt de verwachting de leerlingen voor op mogelijke constructies (zoals de AcI). Deze herkennen ze daardoor sneller.
- Het is makkelijker duidelijk te maken aan de leerling wáár de fout of moeilijkheid zit. Met behulp van de strategie kunnen ze 9 van de 10 problemen zelf oplossen. Voorbeeld: Wat is de verwachting bij 'toevoegen'? Lijdend voorwerp. Wat zou je daarnaast nog kunnen verwachten? Waaraan het wordt toegevoegd. In welke naamval zou dat staan? Dativus. En zie daar... er staat nog een dativus in de zin.
- Leerlingen vertalen over het algemeen beter, zeker de zwakke maar welwillende leerlingen (zie ook conclusie).

Zwak:

- Zeer arbeidsintensief, zowel voor docenten als leerlingen. Veel leerlingen zien de methode daardoor enkel als noodzakelijk kwaad, zonder voordelen (al deden de stickers het erg goed!) en gooien snel de handdoek in de ring.
- Lastig om de leerlingen die de methode (nog) niet nodig hebben, toch te motiveren.

Docent: Jeannette Nieuwland
Klas: 4V Latijn

1. Woordweb

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Functies/ Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moeilijk / Opzien tegen toetsen |
|-----------|--------------------------------------|--------------------|------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------------------------|
| Nulmeting | 10 | 4 | 10 | 12 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| Nameting | 14 | 5 | 10 | 12 | 4 | 0 | 2 | 2 | 0 | 5 |
| Verskil | + 4 | + 1 | 0 | 0 | + 2 | 0 | + 2 | + 2 | -1 | 0 |

Opmerkingen:

Bij de nulmeting scoort de categorie ‘constructies’ (AcI, Gerundivum etc.) het hoogst, op de voet gevolgd door ‘persoonsvorm/gezegde/werkwoorden’ en ‘vorm:uitgangen/naamvallen’. Onder invloed van de methode is bij de nameting het aantal leerlingen dat ‘persoonsvorm/gezegde/werkwoorden’ noemt gestegen tot 100%. Het aantal dat ‘constructies’ en ‘vorm:uitgangen/naamvallen’ noemt is gelijk gebleven. Verder kozen bij de nameting 2 leerlingen meer dan bij de nulmeting voor ‘Grammatica’ en 1 meer voor ‘Functies/ontleden’. Een gelijk aantal leerlingen vindt vertalen moeilijk en ziet op tegen de toetsen. Wat betreft de ‘overige opmerkingen’, wellicht niet erg verrassend werd er bij de nulmeting slechts eenmaal aan een methode gerefereerd (Polmo), en bij de nameting veel vaker (9 x).

2. Hardop-denk-protocol

In de week van 4 februari jl. heb ik de ‘nulmeting hardop-denk-protocol’ afgenomen. 3 x 2 leerlingen (2 x zwak, 2x gemiddeld, 2x goed) werd gevraagd samen een paar zinnen³² te vertalen, en daarbij zoveel mogelijk hardop te denken. Zo kon bepaald worden welke strategie de leerlingen kozen bij het vertalen. In de week van 19 mei is deze exercitie nogmaals herhaald met dezelfde leerlingen, maar een andere tekst³³.

De goede leerlingen hadden voor de relatief gemakkelijke zinnen van de nulmeting geen extra ondersteuning in de vorm van een methodische aanpak nodig. Ze vertalen de zinnen min of meer lineair en komen tot een goed resultaat. Ook met de moeilijker zin van de nameting hadden ze weinig moeite. Daarbij begonnen de leerlingen wel met de persoonsvorm (*convenissemus*). Ze zochten echter niet eerst alle persoonsvormen op en deelden de zin ook niet in stukjes op, zoals we geoeffend hadden. Ze deelden eigenlijk zonder dat specifiek te benoemen, de zin in 3 delen op, en vertaalden gedeeltelijk lineair en gedeeltelijk volgens de methode. Op die manier kwamen ze er gemakkelijk uit. Ik denk dat deze leerlingen zonder het precies zo te benoemen toch al grotendeels methodisch te werk gaan, met name bij die zinnen

³² Fortuna 33A, r. 16/8 *Cur sapiens, quamvis se contentus sit, tamen amicum habere vult? Tibi dico: ut amicitiam exerceat, ne tam magna virtus iaceat.*

³³ Fortuna 35b r 1 tm 4 *Cum feliciter tam ego Constantinus Augustus quam etiam ego Licinius Augustus apud Mediolanum convenissemus, omnia, quae ad commoda et securitatem publicam pertinerent, in tractatu habuimus.*

waar ze niet direct uitkomen. Nu we met Ovidius bezig zijn, zien deze leerlingen duidelijker het nut van de methode en passen deze ook toe.

De gemiddelde leerlingen begonnen bij de nulmeting met de werkwoordsvormen (*vult habere*). Daarna volgde het lijd.vw. (*amicum*) en vervolgens het onderwerp (*sapiens*). Al deze woorden werden goed benoemd. De bijzin werd direct als zodanig herkend en doelbewust opzij geschoven om eerst de hoofdzin te doen. Van de eerste bijzin (*ut amicitiam exerceat*) in de 2^e zin werd eerst de persoonsvorm opgepakt. De rest werd onbenoemd vertaald. Bij de tweede bijzin werd begonnen met *ne*. Daarna volgde *magna virtus*, dat pas in tweede instantie als onderwerp werd herkend. Deze leerlingen waren al bij de nulmeting gewoon met de persoonsvorm te beginnen. Met behulp daarvan kwamen ze tot een vertaling die in ieder geval wat betreft de structuur van de zin correct is.

Bij de nameting werden eerst alle persoonsvormen genoemd (conform de methode) en de bijzinnen als zodanig geïdentificeerd. Daarna begonnen ze met de eerste bijzin en daarbinnen met de persoonsvorm (*convenissemus*). Toen deden ze tussendoor toch even de hoofdzin (*habuimus in tractatu*) in combinatie met *omnia* (niet benoemd, wel correct vertaald). Tenslotte deden ze de 2^e bijzin, waarbij ze met het relativum *quae* begonnen. Dat werd niet benoemd maar wel correct vertaald. Uiteindelijk werd de hele zin wel ongeveer goed vertaald. De gemiddelde leerlingen zochten in de nulmeting al vrij consequent eerst naar de persoonsvormen. Ook scheidden zij toen al bijzin van hoofdzin. Maar ze werkten nog niet heel bewust volgens een stappenplan. In de nameting deden ze dat veel meer. De complexere zin van de nameting werd (in ieder geval wat betreft de structuur van de zin) correct vertaald.

De zwakke leerlingen hadden bij de nulmeting nog een zuiver lineaire aanpak. Omdat de zinnen van de nulmeting niet direct moeilijk waren, kwamen ze er toch uit. De zin van de nameting was aanzienlijk complexer. In eerste instantie kwamen ze een aardig eind doordat ze nu wel een methodische aanpak hadden, zo begonnen ze nu met de persoonsvorm (maar struikelden omdat ze de vorm niet herkenden (*convenissemus* – conj. plqmpf.). Na het vertalen van de bijzin, noemden ze de persoonsvorm van de hoofdzin (*in tractatu habuimus*), maar herkenden niet dat *omnia* lijd.vw daarbij was. Hierna pakten ze de tweede bijzin lineair aan (*quae ad commoda et securitatem publicam pertinerent*). Door motivatiegebrek (en gebrek aan kennis van basiszaken zoals werkwoordsvormen en naamvallen) gaven ze het uiteindelijk toch op.

3. Proefvertaling

Op 8 februari jl. heb ik de ‘nulmeting vertalen’ afgenomen. De tekst waarmee getoetst werd is ‘Hadrianus in het badhuis’ (Fortuna hoofdstuk 32). Dezelfde tekst is op 21 mei nogmaals gebruikt voor de nameting.

Ook door de controlegroep (leerlingen uit de klas van mijn collega) is in diezelfde weken dezelfde tekst tweemaal gemaakt (eenmaal als nulmeting en eenmaal als nameting). In de controlegroep is de nieuwe methode NIET gebruikt.

Opmerking: De stijging van het gemiddelde cijfer in mijn groep is hoger dan die van de controlegroep. Bovendien is deze verbetering ook te zien in de reguliere cijfers van mijn groep, die gemiddeld meer gestegen zijn in de loop van de laatste periode dan de cijfers van de controlegroep.

Resultaten in mijn groep:

| Leerling | Nul-meting | Na-meting | Vershil |
|-----------|------------|-----------|---------|
| 1 | 7,7 | 8,5 | + 0,8 |
| 2 | 6,9 | 6,9 | 0 |
| 3 | 6,4 | 8,5 | + 2,1 |
| 4 | 5,7 | 9,9 | + 4,2 |
| 5 | 3,9 | 2,2 | - 1,7 |
| 6 | 3,8 | 3,5 | - 0,3 |
| 7 | 3,8 | 5,5 | + 1,7 |
| 8 | 3,6 | 4,5 | + 0,9 |
| 9 | 3,6 | 0,9 | - 2,7 |
| 10 | 3,5 | 3,4 | - 0,1 |
| 11 | 1,8 | 4,5 | + 2,7 |
| 12 | 1,2 | 1,5 | + 0,3 |
| 13 | 0,9 | 5,3 | + 4,4 |
| Gemiddeld | 4,1 | 5,0 | + 0,9 |

Resultaten in de controlegroep:

| Leerling | Nul-meting | Na-meting | Vershil |
|-----------|------------|-----------|---------|
| 1 | 5,9 | 4,5 | - 1,4 |
| 2 | 4,0 | 5,5 | + 1,5 |
| 3 | 6,2 | 6,5 | + 0,3 |
| 4 | 5,0 | 4,2 | - 0,8 |
| 5 | 3,5 | 3,5 | 0,0 |
| 6 | 3,3 | 1,8 | - 1,5 |
| 7 | 3,4 | 5,8 | + 2,5 |
| 8 | 3,8 | 3,5 | - 0,3 |
| 9 | 3,7 | 1,2 | - 2,5 |
| 10 | 6,2 | 6,2 | 0,0 |
| 11 | 3,5 | 4,8 | + 1,3 |
| 12 | 0,1 | 3,0 | + 2,9 |
| 13 | 1,2 | 2,1 | + 0,9 |
| 14 | 3,4 | 3,2 | - 0,2 |
| 15 | 2,5 | 2,2 | - 0,3 |
| Gemiddeld | 3,7 | 3,9 | + 0,2 |

4. Conclusie

Met enige aarzeling en een reeks kanttekeningen durf ik te concluderen dat de vertaalvaardigheid in mijn groep positief beïnvloed is door de introductie van de methode. Bij de nameting van de proefvertaling laat mijn groep een grotere verbetering zien dan de controlegroep.

Bij het hardop-denken-protocol is het effect van de methode minder evident. Voor goede leerlingen lijkt het niet zoveel uit te maken. De zwakke leerlingen volhardden niet in het toepassen van de methode en kwamen er daardoor niet helemaal uit. Ik denk dat dit mede komt doordat een heleboel moeilijk te beïnvloeden factoren van invloed zijn op dit meetinstrument (bijvoorbeeld: motivatie van de leerlingen, moeilijkheidsgraad van de tekst, etc.).

Op basis van het woordweb kom ik niet tot bijster spannende conclusies. Logischerwijs wordt in de nameting vaker gerefereerd aan het gestructureerd aanpakken van een vertaling. Dat leerlingen niet melden dat het vertalen gemakkelijker geworden is, heeft m.i. meer te maken met het feit dat we nu met Ovidius bezig zijn, dan met het falen van de methode.

De resultaten van een enquête, die ik onder de leerlingen gehouden heb, geven het meest aanleiding tot optimisme. De leerlingen zijn het er unaniem over eens dat de methode nuttig is, dat het hen helpt bij het vertalen en ze meer overzicht over de zinnen krijgen. Er zijn geen leerlingen die de methode nooit toepassen. Wel doen ze het op verschillende manieren (sommigen doen het alleen in hun hoofd). Ook zijn er leerlingen die de methode alleen toepassen op langere en/of complexere zinnen. Niet iedereen is blij met de bespreking via een Powerpoint. Voor sommige leerlingen is het een langdradige herhaling van iets dat ze al begrepen hebben. Nu we met Ovidius bezig zijn, geldt dat minder, omdat de leerlingen dat heel moeilijk vinden. De presentatie geeft hen een behoorlijke houvast. De meerderheid denkt dat zijn/haar vermogen tot vertalen door de methode verbeterd is. Van degenen die dat niet denken, zijn er 2 die het sowieso wel goed kunnen, en is er 1 die de methode al min of meer toepaste.

Het lijkt erop dat de gemiddelde leerling het meeste baat heeft bij de methode: de sterke leerlingen hebben überhaupt weinig moeite met vertalen of gingen onbewust al min of meer op dezelfde manier te werk, de zwakke leerlingen daarentegen hebben zo'n hiaat in hun kennis van naamvallen en werkwoordsvormen, dat daardoor het correct toepassen van de methode welhaast onmogelijk wordt. Goede basiskennis blijkt dus een *conditio sine qua non* voor het succesvol vertalen volgens de methode!

5. Sterkte-/Zwakteanalyse van het onderzoek

Sterk:

- Het onderzoek is op negen scholen tegelijk en op ongeveer gelijke wijze verricht. Dit tempert de invloed van niet onderzochte maar wel van invloed zijnde factoren (bijvoorbeeld motivatie van leerlingen, didactische bekwaamheid van de docent).
- Overall zijn min of meer dezelfde resultaten behaald.
- Het onderzoek is gebaseerd op verschillende onderzoeksmethoden (woordweb, proefvertaling, hardop-denken-protocol). De resultaten van al deze onderzoeksmethoden wijzen in dezelfde richting.
- De resultaten van het onderzoek worden bevestigd door wat leerlingen zelf in een enquête ingevuld hebben.

Zwak:

Ten aanzien van de proefvertaling:

- Ik constateer een totaal gebrek aan motivatie bij de controlegroep. Zelfs in mijn eigen groep ligt dat hier en daar lastig ('waarom zou ik mijn best doen voor een toets waar ik toch geen cijfer voor krijg?').
- Alle proefvertalingen zijn door mij nagekeken. Dat is denk ik in het voordeel van mijn groep, die steeds beter weet welke dingen ik goed/fout reken en waar ik op let.

- Mijn groep heeft, in aansluiting op de methode, van mij voor de nameting een overzichtelijker geprinte tekst gekregen, met witruimte tussen de regels en gelegenheid om naar hartelust te kleuren en te strepen. De controlegroep heeft beide keren de kopie uit de docentenhandleiding gekregen.
- Ik vraag me af of de gekozen tekst –achteraf bezien- de meest geschikte was. In deze tekst komen namelijk nogal wat zaken aan de orde die meer met kennis van allerlei grammaticale constructies te maken hebben, dan met de structuur van de zinnen op zich. Om enkele voorbeelden te geven: AcP, irrealis, gerundivum, NcI, AcI met passieve infinitivus. We hadden beter een tekst kunnen kiezen waarin vooral inzicht in de structuur getoetst werd.
- Ook zonder methode mag je verwachten dat de leerlingen in een tijdsbestek van 3 maanden beter worden in het vertalen. De stof die in de toets aan de orde komt, is natuurlijk na 3 maanden meer ‘ingesleten’.

Ten aanzien van het hardop-denken-protocol:

- De moeilijkheidsgraad van de zinnen van de nulmeting en nameting loopt nogal uiteen.
- Bij het Hardop-denken-protocol is denken ik, meer nog dan bij de proefvertaling, erg sprake van een momentopname. Het resultaat is mede afhankelijk van de motivatie van de leerlingen, die zoals gezegd, niet overal even groot was.
- Het Hardop-denken-protocol betreft maar een luttel aantal zinnen. Hoeveel zegt dat nou eigenlijk?
- Het analyseren van alles wat de leerlingen zeggen was een moeilijke klus, waarbij enige interpretatie van de luisteraar niet uit te sluiten valt.

Ten aanzien van het woordweb:

- Is het niet heel erg voor de hand liggend dat leerlingen die een aantal maanden lang consequent een bepaalde methode van aanpak opgelegd hebben gekregen, in een vrije associatie refereren aan diezelfde methode? Wat zegt dat eigenlijk?

Docent: Floortje de Jonge
Klas: 3 Gymnasium Latijn

1. Woordweb

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Funcies/ Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moelijk / Opzien tegen toetsen |
|-----------|--------------------------------------|-------------------|------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|--------------------------------|
| Nulmeting | 15 | 11 | 7 | 12 | 10 | 4 | 3 | 5 | 8 | 8 |
| Nameting | 12 | 6 | 10 | 8 | 11 | 4 | 1 | 5 | 6 | 5 |
| Vershil | - 3 | - 5 | + 3 | - 4 | + 1 | 0 | - 2 | 0 | - 2 | - 3 |

Opmerkingen:

De twee metingen die ik heb gedaan geven een beetje een vertekend beeld. De eerste (nulmeting) heb ik gedaan in februari, de tweede (nameting) in mei. Toen ik de leerlingen voor de tweede keer vroeg om een woordweb te maken, zei een aantal: ‘Alweer’. Ze schreven in totaal minder dingen op dan de eerste keer. In de tweede plaats waren de leerlingen voordat ik met mijn onderzoek begon, al bekend met het PSOLMO-model. Bovendien hamerde ik reeds op het kijken naar persoonsvorm, functies en constructies. Daarnaast is er in deze klas een aantal heel goede leerlingen dat het consequent toepassen van het PSOLMO-model teveel tijd vindt kosten en het ook zo wel kan. Opvallend is wel dat bij de overige opmerkingen in de nameting bij een aantal leerlingen de termen ‘P(S)OLMO, beginnen met PV, verwachtingen, leestekens’ voorkwamen. Dat betekent dat een aantal leerlingen het PSOLMO-model heeft geïnternaliseerd als methode om een tekst te lijf te gaan.

Conclusie: De methode van een woordweb is niet een heel betrouwbaar middel als het gaat om het meten in absolute aantallen. Het geeft wel een beeld van hoe leerlingen denken. Het blijkt dat leerlingen al voor het werken met het PSOLMO-model, gericht waren op het benoemen van grammaticale functies, constructies en dergelijke. Dat is niet vreemd, aangezien ik daar altijd al op hamerde. Nieuw is dat een aantal leerlingen (niet allemaal) na het werken met het PSOLMO-model, dit model ook in hun woordweb laten terugkomen (P(S)OLMO, beginnen met PV, verwachtingen, leestekens enz.). Dit betekent dat ze zich het model eigen hebben gemaakt.

2. Hardop-denk-protocol

Ik heb een hardop-denk-protocol gedaan met drie koppels: twee jongens die zwak zijn (en een beetje flierefluiter), twee middelmatige, maar wel redelijk ijverige meisjes en twee heel slimme meisjes.

Zwakke leerlingen

Bij de nulmeting valt op dat de jongens zich direct op de tekst storten en meteen beginnen met lineair vertalen. Ze lezen niet eerst de hele zin. Ze beginnen heel braaf met de persoonsvorm, maar daarna laten ze alles vallen en vertalen ze woordje voor woordje op gevoel. Dat gaat goed, zolang de constructies niet te ingewikkeld zijn. Zodra de zinnen iets lastiger worden, gaat het onmiddellijk mis. Zo herkennen ze een ablativus absolutus niet als zodanig en vertalen ze de persoonsvorm niet als een passieve werkwoordsvorm. Bij de zin ‘*Convenerunt multi homines, quod Tiberio imperatore ludi non saepe edebantur: viri feminaeque omnis aetatis*’ gaat het tot aan ‘*quod*’ goed met lineair vertalen. Daarna vertalen ze echter ‘*Tiberio imperatore*’ als het onderwerp van de zin, zonder de ablativus absolutus te herkennen, en dan

gaat het fout. Ze kijken duidelijk absoluut niet naar uitgangen en functies, maar vertalen puur op gevoel.

Bij de nameting blijkt dat ze nog steeds weinig letten op uitgangen en functies. Ook vertalen ze nog steeds vooral lineair. Een klein beetje vooruitgang hebben ze toch geboekt, want ze kijken wel beter naar de persoonsvorm, zonder die echter stelselmatig als zodanig te benoemen. Bij de zin *'Agrippina. velut dolore victa, complectitur Britannicum, filium Claudii, et variis artibus eum moratur et ita impedit, ne cubiculo egrederetur'*, begonnen ze met het onderwerp *'Agrippina'* en daarna met de bepaling daarbij *'velut dolore victa'*, voordat ze bij de persoonsvorm *'complectitur'* kwamen. Daarna begonnen ze wel stelselmatig te kijken naar de persoonsvormen, voordat de rest vertaald werd, namelijk *'moratur'* en *'impedit'* en, in de bijzin, *'egrederetur'*. Ze kijken echter niet verder dan dat en spreken geen verwachtingen uit. De fouten die ze maken zijn vooral te wijten aan slechte kennis van de vormleer en de werkwoordstijden. Hun resultaten zijn allebei iets vooruit gegaan: leerling 7 (nulmeting: 5.7, nameting 6.8) en leerling 15 (nulmeting 4.0, nameting 4.6).

Middelmatige leerlingen

Bij de nulmeting blijkt dat deze meisjes lineair vertalen, maar zich wel bewust zijn van het belang van de persoonsvorm. Zo gaan ze altijd eerst op zoek naar de persoonsvorm en benoemen die ook als zodanig. Net als de zwakke leerlingen, gaan ze echter de mist in bij *'edebantur'*, in de zin *'Convenerunt multi homines, quod Tiberio imperatore ludi non saepe edebantur: viri feminaeque omnis aetatis'*, omdat ze de persoonsvorm niet als passivum herkennen. Opvallend is dat ze juist bij het lange, en op het oog onoverzichtelijke zinsdeel *'quod Tiberio imperatore ludi non saepe edebantur'* in paniek lijken te raken en dan maar lineair vertalen. Juist bij dit soort complexe zinsdelen, kan het PSOLMO-model goed uitkomst bieden.

Bij de nameting blijkt dat ze het PSOLMO-model heel bewust toepassen. Hoewel ze bij de zin *'Agrippina, velut dolore victa, complectitur Britannicum, filium Claudii, et variis artibus eum moratur et ita impedit, ne cubiculo egrederetur'*, voor de hand liggend beginnen met het onderwerp, gaan ze daarna direct op zoek naar de persoonsvorm en benoemen die ook als zodanig: *'complectitur'*. Daarna spreken ze direct op basis van de persoonsvorm de verwachting uit dat er een lijdend voorwerp moet staan. Ze stellen de vraag: 'Wie omhelst Agrippina?', en concluderen dan, 'iets in de accusativus'. Opvallend is dat deze meisjes veel bewuster bezig zijn met de structuur van het Latijn. Zo gaan ze ook na 'ne' op zoek naar een conjunctivus. Het lijkt erop dat het PSOLMO-model ze een nieuwe manier heeft geboden om naar Latijnse zinnen te kijken. Hun resultaten zijn ook verbeterd. Van één van de twee leerlingen is het resultaat zelfs opvallend beter: leerling 9 (nulmeting 6,3, nameting 8,8) en leerling 19 (nulmeting 6,0, nameting 6,9).

Sterke leerlingen

Zowel bij de nulmeting als bij de nameting blijkt dat de sterke leerlingen lineair vertalen. Ze hebben zo'n goed ontwikkeld taalgevoel dat het lijkt alsof ze het PSOLMO-model bij dit type zinnnetjes niet nodig hebben. Ze vroegen mij ook expliciet of ze echt dat model moesten toepassen. Ze vonden het veel werk en niet nodig. Uiteraard heb ik ze de vrijheid gegeven. Het lijkt me niet zinnig om zeer goede leerlingen te dwingen. Wel heb ik ze erop gewezen dat ze dit model kunnen gebruiken, als ze een keer niet uit een zin komen. Daar zien ze het nut van in. Opvallend is verder dat deze leerlingen in het algemeen de zinsdelen en hun functies niet benoemen, behalve als het om lastige constructies gaat. Zo benoemen ze in de zin *'Convenerunt multi homines, quod Tiberio imperatore ludi non saepe edebantur: viri feminaeque omnis aetatis'*, de ablativus absolutus *'Tiberio imperatore'*. En zo benoemen ze in de zin *'Agrippina, velut dolore victa, complectitur Britannicum, filium Claudii, et variis*

artibus eum moratur et ita impedit, ne cubiculo egrederetur, het p.p.p 'victa' enz. Beide leerlingen hebben betere resultaten bij de nameting: leerling 23 (nulmeting 9,2, nameting 9,8) en leerling 24 (nulmeting 8,1, nameting 8,7).

3. Proefvertaling

| Leerling | Nul-meting | Na-meting | Vershil |
|-----------|------------|-----------|---------|
| 1 | 5,7 | 4,3 | - 1,4 |
| 2 | 7,8 | 7,3 | + 0,5 |
| 3 | 5,0 | 5,8 | + 0,8 |
| 4 | 6,1 | 6,9 | + 0,8 |
| 5 | 8,1 | 9,3 | + 1,2 |
| 6 | 7,4 | 8,8 | + 1,4 |
| 7 | 5,7 | 6,8 | + 1,1 |
| 8 | 4,4 | 5,2 | + 1,2 |
| 9 | 6,3 | 8,8 | + 2,5 |
| 10 | 6,2 | 6,2 | gelijk |
| 11 | 7,3 | 7,8 | + 0,5 |
| 12 | 6,2 | 5,4 | + 0,8 |
| 13 | 4,5 | 4,7 | + 0,2 |
| 14 | 8,5 | 8,8 | + 0,3 |
| 15 | 4,0 | 4,6 | + 0,6 |
| 16 | 7,4 | 8,6 | + 1,2 |
| 17 | 3,5 | 3,6 | + 0,1 |
| 18 | 5,0 | 5,6 | + 0,6 |
| 19 | 6,0 | 6,9 | + 0,9 |
| 20 | 8,1 | 8,5 | + 0,4 |
| 21 | 8,1 | 9,8 | + 1,7 |
| 22 | 6,3 | 7,7 | + 1,4 |
| 23 | 9,2 | 9,8 | + 0,6 |
| 24 | 8,1 | 8,7 | + 0,6 |
| 25 | 7,6 | 8,8 | + 1,2 |
| 26 | 8,0 | 8,4 | + 0,4 |
| Gemiddeld | 6,6 | 7,2 | + 0,6 |

Opmerkingen:

De toets was een niet al te moeilijke vertaling, gemaakt door een collega van mij. Al tijdens de nulmeting was de toets vrij goed gemaakt. Leerlingen maakten vooral fouten in hoofd- en bijzinnen, lastige constructies en slordigheidfouten (werkwoordstijden, enkelvoud/meervoud enz.). Bij de nameting bleek dat hun niveau in de afgelopen weken toch behoorlijk was toegenomen. Onduidelijk is of dit helemaal op het conto van het PSOLMO-model mag worden geschreven, omdat hun kennis van het Latijn mettertijd ook is toegenomen. Opvallend was wel dat ze nu in het algemeen de kern van de zin (persoonsvorm en argumenten) beter onder de knie hadden. Daar waren opvallend minder fouten mee gemaakt.

4. Conclusie

De klas, waarin ik het PSOLMO-model heb uitprobeerde, is een klas van uitersten. Zo zit er een aantal heel sterke leerlingen en een aantal heel zwakke leerlingen in. Opvallend genoeg

lijkt het PSOLMO-model nu juist voor de gemiddelde leerlingen verbetering te hebben gebracht. Dit gaven zij ook zelf aan en zie je ook terug in het hardop-denken-protocol. Zwakke leerlingen blijven lineair vertalen en moeite hebben met het herkennen van structuur in een Latijnse zin, sterke leerlingen vertalen ook lineair, maar dan omdat ze de zin toch al doorgronden.

Ik vind zelf het PSOLMO-model bijzonder effectief, maar dan in een simpele versie, namelijk door alleen te kijken naar persoonsvorm en de argumenten. Om daarna verder te zoeken naar het lijdend voorwerp (L), meewerkend voorwerp (M) en overig (O), vind ik persoonlijk verwarrend, omdat dat de leerlingen weer meer laat kijken naar morfologie en de functies van de naamvallen. Dit kan verwarring scheppen, met name omdat er nogal wat werkwoorden zijn in het Latijn die met een andere naamval gaan, dan je op grond van de argumenten zou verwachten (denk aan werkwoorden als *parco*, *utor*, *obliviscor*, *memini* enz.). Als je puur het model hanteert van het kijken naar de persoonsvorm en de argumenten die daarbij horen, ga je meer uit van de semantische waarde van de persoonsvorm. Dat is nu juist de winst van het model, omdat leerlingen in het algemeen niet goed zijn in hun morfologie.

Een aantal sterke leerlingen had niet veel zin om het PSOLMO-model gedwongen te moeten toepassen. Ze konden het zonder ook wel. Ik denk dat je zo'n vertaalstrategie het beste kan aanbieden als mogelijkheid, maar het niet moet afdwingen. Tenslotte leiden er meerdere wegen naar Rome en zijn er meerdere wegen om een Latijnse zin te vertalen. Wel merkte ik dat het PSOLMO-model een aantal leerlingen beter houvast gaf. Daarom lijkt het me bijzonder effectief om te werken met vertaalstrategieën. Het lijkt me ook interessant om deze strategie af te zetten tegen de dynamische analyse, die nu juist gebaseerd is op het lineaire vertalen.

5. Sterkte-/Zwakteanalyse

Sterk:

- De vertaalstrategie is eenvoudig, leerlingen vinden het overzichtelijk en leuk om in Latijnse teksten te strepen en te schrijven
- Het is belangrijk om leerlingen ervan bewust te maken dat ze de Klassieke Talen enerzijds analytisch kunnen benaderen (via vertaalstrategieën vertalen), terwijl ze anderzijds ook een beroep op hun taalgevoel kunnen doen (intuïtief vertalen)
- Het is een goed hulpmiddel. Je moet het naar mijn idee ook aanbieden als een hulpmiddel, niet als een verplichting
- Het onderzoek richt zich op het perspectief en de denkwereld van de leerling. Het is voor ons als docenten belangrijk om daar inzicht in te krijgen.

Zwak:

- De leerlingen kregen dezelfde tekst voorgelegd als toets in februari en mei. Ondertussen hebben ze behoorlijke vorderingen gemaakt. Een stijging in de resultaten was daarom te verwachten.
- Er was geen controlegroep
- Bij het woordweb van februari werd meer ingevuld dan bij het woordweb in mei. Daardoor krijg je een scheef beeld. Zo'n woordweb is bovendien erg afhankelijk van de stemming van de leerlingen. Het is alleen nuttig als instrument om een globaal beeld te krijgen, niet om heel precieze metingen mee te doen.

Docent: Didier Winterstein
Klas: 2A Latijn

1. Woordweb

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Funcities/ Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moeilijk / Opzien tegen toetsen |
|-----------|--------------------------------------|---------------------|------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------------------------|
| Nulmeting | 3 | 2 | 7 | 0 | 2 | 0 | 2 | 11 | 13 | 12 |
| Nameting | 6 | 7 | 7 | 0 | 4 | 0 | 3 | 10 | 7 | 3 |
| Vershil | + 3 | + 5 | 0 | 0 | + 2 | 0 | + 1 | - 1 | - 6 | - 9 |

Opmerkingen:

Wat onmiddellijk opvalt is het grote verschil in de eerste twee kolommen. Eén van de doelen van ons hele project is om de leerlingen meer structuur en bewustwording bij te brengen bij het vertalen. De nameting toont in ieder geval aan dat de leerlingen bij het begrip ‘vertalen’ meer dan voorheen associaties noemen, die te maken hebben met hetgeen waarop wij gehamerd hebben om dit doel te bereiken.

Daarnaast valt op dat bij de nameting de laatste twee kolommen veel minder vaak genoemd worden (veel tijd/werk; moeilijk/opzien tegen toetsen). Dat komt niet overeen met het feit dat zowel de leerlingen als de docenten de PSOLMO-methode als arbeidsintensief en tijdrovend bestempelen en moet dus op een andere manier verklaard worden (slecht weer bij nulmeting en zonnig bij nameting?).

2. Hardop-denk-protocol

Op grond van de cijfers en mijn inschatting als docent heb ik drie duo’s samengesteld met de etiketjes: zwak, gemiddeld en sterk. Wat blijkt: de zwakke leerlingen vertalen de nulmeting veel beter dan de gemiddelde. Een verklaring hiervoor (behalve mijn incompetentie?) zou kunnen zijn dat ze gemotiveerder dan het andere duo waren om deze ‘gekke’ opdracht voor mij te doen en dat de tekst ook niet erg ingewikkeld was. De opdracht was om van tekst 12.2 (VESVII ERVPTIO) uit Via Nova 1 (Urbs) de eerste regels te vertalen. Van het ‘zwakke’ koppel neemt de beste leerling het initiatief en vertaalt vrijwel alles. Deze leerling werkt (altijd) zeer snel en (dus) vaak slordig. De Latijnse tekst bevat veel korte (hoofd)zinnen, waardoor de kans op fouten relatief klein is. Slechts tweemaal maken ze bij de nulmeting een fout met betrekking tot de functie. Zo wordt de zin *irrupit cubiculum meum mater* foutief vertaald met: *hij stormde de slaapkamer van mijn moeder binnen*. Bij de nameting begint het duo in deze zin zoals gewenst met de persoonsvorm, dan het subject en als laatste het object. Zo wordt de fout uit de nulmeting, die voortkwam uit het lineair vertalen (als een kip zonder kop), voorkomen, dankzij de PSOLMO-strategie(!).

Ook het gemiddelde koppel gaat er na het project op vooruit in het vertalen van de tekst. Dit komt het best naar voren in een zin, die zij in de nulmeting hadden overgeslagen (‘te moeilijk’), maar in de nameting wel juist vertaalden. Deze zin luidt: *Vusuvii eruptionem vita superavisti, Plini,* inquit Marcus. In de nulmeting worden wel de twee persoonsvormen genoemd en vertaald, maar verder wordt geen enkele poging genomen de zin te kraken. In de nameting echter loopt men het stappenplan door met als resultaat de juiste vertaling. Wat bij dit stel verder opvalt, is dat ze bij de nameting iedere zin beginnen met het volledig (!) vertalen van de persoonsvorm, daar waar ze voorafgaand aan het project wel vaak met de

persoonsvorm begonnen, maar die dan als infinitief vertaalden.

Voor het sterke duo geldt dat ze bij de nulmeting twee fouten maakten, waarvan één fout met de tijd van de persoonsvorm en één woordbetekenis (*terrae* als *territae* vertaald in de zin: *tremores terrae praecesserant*). In de nameting werden deze fouten niet meer gemaakt, maar werd er een andere persoonsvorm met de verkeerde tijd vertaald. Verder lijkt dit tweetal zich weinig aan te trekken van PSOLMO en vooral hun eigen weg te volgen (met een prima resultaat). Toch blijkt uit het luisteren naar de vertaalstappen, dat ze in de nulmeting vooral lineair vertalen (op het beginnen met de persoonsvorm na), maar in de nameting af en toe PSOLMO toepassen.

Als laatste kan opgemerkt worden dat alle drie de duo's maar heel weinig gebruik hebben gemaakt van de woordenlijst. Dat kan te maken met het feit dat twee nu eenmaal meer weten dan één, maar persoonlijk zal ik hier in de klas meer aandacht aan gaan geven.

3. Proefvertaling

| Leerling | Nul-meting | Na-meting | Vershil |
|-----------|------------|-----------|---------|
| 1 | 4,5 | 6,6 | + 1,9 |
| 2 | 7,7 | 9,3 | + 1,6 |
| 3 | 7,5 | 7,9 | + 0,4 |
| 4 | 8,6 | 9,5 | + 0,9 |
| 5 | 3,0 | 7,6 | + 4,3 |
| 6 | 6,6 | 7,3 | + 0,7 |
| 7 | 9,5 | 9,3 | - 0,2 |
| 8 | 6,3 | 9,1 | + 2,8 |
| 9 | 5,9 | 7,8 | +1,9 |
| 10 | 5,3 | 7,0 | + 1,7 |
| 11 | 6,0 | 6,8 | + 0,8 |
| 12 | 3,0 | 7,6 | + 4,6 |
| 13 | 6,9 | 7,6 | + 0,7 |
| 14 | 4,4 | 6,7 | + 2,3 |
| 15 | 8,0 | 9,2 | + 1,2 |
| 16 | 4,5 | 7,5 | + 3,0 |
| 17 | 7,3 | 6,8 | - 0,5 |
| 18 | 3,5 | 4,4 | + 0,9 |
| 19 | 7,1 | 8,3 | + 0,8 |
| 20 | 8,9 | 9,3 | + 0,4 |
| 21 | 5,4 | 3,7 | - 1,7 |
| 22 | 5,1 | 6,4 | + 1,3 |
| 23 | 9,2 | 10,0 | + 0,8 |
| Gemiddeld | 6,3 | 7,6 | + 1,3 |

Opmerkingen:

De cijfers spreken voor zich, al dient er wel rekening gehouden te worden met het feit dat er van de leerlingen na ruim twee maanden enige progressie verwacht mag worden (daarnaast vertaalden ze deze tekst voor de tweede keer). Boven verwachting scoort de klas gemiddeld

1,3 punt hoger! Slechts drie leerlingen scoren lager, waarvan één zakt van een 9,5 naar een 9,3 hetgeen dus te verwaarlozen valt. De twee overige ‘zakkers’ zijn toevalligerwijs van plan om Latijn over enkelen weken te laten vallen...

Daarnaast kan worden opgemerkt dat het de docent bij het nakijken is opgevallen dat, waar in de nulmeting bepaalde samengestelde zinnen steevast fout vertaald werden, deze zinnen in de nameting veelvuldig juist vertaald zijn.

4. Conclusie

Eén van de doelen van dit project was om de leerlingen bewuster de kern van de zin te leren vinden en vertalen. Daarnaast was het de bedoeling om de leerlingen beter gebruik te laten maken van hun eigen verwachtingen. Behalve de feedback van de leerlingen, die op deze punten veelal positief was, tonen zowel de scores bij het hardop-denken-protocol als die van de proefvertaling, dat hierin flinke vooruitgang geboekt is. Er worden bijvoorbeeld veel minder fouten gemaakt in het herkennen en vertalen van de functies, die tot de kern van de zin behoren: de zwakke leerlingen maakten in de nulmeting 2 functiefouten en in de nameting 1; de gemiddelde leerlingen maakten 9 functiefouten in de nulmeting en nog maar 3 in de nameting; de sterke leerlingen maakten 1 functiefout in de nulmeting en geen (!) in de nameting.

Als grootste probleem van de PSOLMO-methode wordt ervaren dat zowel de docent als de leerling veel meer werk heeft. Daar komt bij dat echt goede leerlingen geremd worden door deze (voor hen onnodig intensieve) wijze van vertalen. Toch dient de basis van deze methode al in de onderbouw te worden aangeleerd, mijns inziens voor korte tijd (zoals de 6 weken van dit project) verplicht., zodat men in het vervolg in ieder geval bij ingewikkelde zinnen op PSOLMO terug kan vallen wat de vertaling van de kern van de zin betreft. Vertalen met behulp van verwachting is volgens mij een grote winst voor de leerlingen. Voor zover ik heb gezien, raakten er velen opgewonden als hun verwachtingen uitkwamen en het vertalen gemakkelijker en beter ging.

Ergo conclusio: op alle nametingen zijn de scores beter te noemen dan de nulmetingen: deze aanpak is de tijd en de moeite die het kost waard. Vooral de zwakkere leerlingen profiteren gegarandeerd van deze methode: voor hen lijkt PSOLMO dé succesformule!

5. Sterkte-/Zwakteanalyse

Sterk:

- Slechte leerlingen krijgen structuur aangeboden (met resultaat).
- Positieve reacties van meerdere leerlingen (die het gevoel hebben dat deze manier hen (soms) kan helpen).
- Leerlingen lijken na PSOLMO eerder te beginnen met het vertalen van de persoonsvorm.
- Sommige leerlingen kiezen ervoor geen vertaling meer op te schrijven omdat ze die aan de hand van hun PSOLMO aantekeningen direct kunnen geven.
- Leerlingen hebben het nog over *Trojan horse* van LUV (een blijvende herinnering aan een les Latijn)

Zwak:

- Goede leerlingen worden door PSOLMO vertraagd.
- De echt goede leerlingen vertalen liever lineair (of op hun eigen manier).
- De methode is tijdrovend voor de leerlingen (het vertaaltempo ligt veel lager)

- Het kost de docent veel energie om leerlingen te (blijven) motiveren voor deze aanpak.
- Leerlingen hebben het nog over *Trojan horse* van LUV (een blijvende herinnering aan een les Latijn)

Docent: Ivonne Langedijk
 Klas: V4 Latijn

1. Woordweb

| | Persoonsvorm / Gezegde / Werkwoorden | Funcies/ Ontleden | Vorm: uitgangen / naamvallen | Constructies | Grammatica | Aanpak woorden voor grammatica | Waardering positief | Waardering negatief | Veel tijd / werk | Moeilijk / Opzien tegen toetsen |
|------------------|--------------------------------------|-------------------|------------------------------|--------------|------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|---------------------------------|
| Nulmeting | 8 | 6 | 9 | 3 | 7 | 1 | 0 | 5 | 4 | 3 |
| Nameting | 7 | 7 | 9 | 4 | 8 | 1 | 1 | 5 | 4 | 5 |
| Verskil | -1 | +1 | 0 | +1 | +1 | 0 | +1 | 0 | 0 | +2 |

Opmerkingen:

Kwantitatief is in de categorieën na de nameting weinig verschil te constateren ten opzichte van de nulmeting. Met betrekking tot de overige associaties van de leerlingen zie ik wel wat meer verschil. Opvallend is dat er een groot verschil is van de associatie met betrekking tot de woordenlijst: -4. Ook is opvallend is dat de naam van de vorige docent niet terug komt, maar mijn naam wel! Opvallend is dat PSOLMO wordt genoemd: +5. Dit laatste geeft te kennen dat de leerlingen ‘vertalen’ op het moment van de nameting associëren met het gegeven vertaalonderwijs.

Mijn conclusies van de nulmeting en nameting door middel van het woordweb zijn op rij:

- In de 5 eerste categorieën (die het meest belangrijk zijn in de stappen van het vertalen) is er een stijging van +3 (ongeveer 20% van 15 leerlingen). Echter bij de eerste categorie (persoonsvoorm, werkwoord), de belangrijkste stap in het denkproces bij het vertalen, is er een daling van -1 (op 15 leerlingen). Dus totaal een stijging van +2.
- Het feit dat de associatie “PSOLMO” bij het woord vertalen bij de nameting veel werd genoemd geeft te kennen dat de leerlingen ‘vertalen’ op het moment van de nameting associëren met het gegeven vertaalonderwijs door middel van het vertaalsysteem “PSOLMO”.
- De leerlingen associëren mij als docent met het vertalen.

2. Hardop-denken-protocol

Ik heb een hardop-denken-protocol gedaan met drie koppels:

1. twee slimme meiden
2. twee jongens van wie er één heel goed is in vertalen en de ander gemiddeld
3. twee meiden die de zwakste leerlingen zijn van de klas

Ik heb de koppels bij de nulmeting en nameting dezelfde zinnen gegeven uit de proefvertaling. Ik heb de eerste zin gekozen en de derde zin.³⁴ Mijn keuze werd bepaald door de moeilijkheidsgraad (bijzinnen, constructies, etc.) van de te vertalen zinnen.

³⁴Zin 1: *Hadrianus, imperator factus, etiam publice et cum omnibus lavare solitus erat.* Zin 2: *Quodam die veteranum quendam, notum sibi in militia, conspexit.*

Ad 1. (twee slimme meiden)

NULMETING

- De leerlingen lezen de zinsdelen in het Latijn voor
- De leerlingen begonnen bij het onderwerp.
- Ze doorzagen in zin 1 niet meteen dat het *lavare* bij *solitus erat* hoorde als compleet gezegde
- Ze vertalen zin 1 goed.
- Bij zin 2 beginnen ze lineair, maar herstellen zich door naar de persoonsvorm te gaan.
- Ze vertalen zin 2 goed.

NAMETING

- De leerlingen lezen de zinsdelen in het Latijn voor
- De leerlingen doorzagen snel in zin 1 de persoonsvorm met behulp van het onderwerp en *lavare* als heel gezegde.
- Ze vertalen zin 1 goed.
- Bij zin 2 beginnen ze lineair, maar herstellen zich door naar de persoonsvorm te gaan.
- Ze vertalen zin 2 goed.
- Het koppel had ruim tijd over om nog twee zinnen te vertalen

OPVALLEND

Zin 1:

- Ze isoleerden bij de nameting eerder het hele gezegde
- Ze pakten bij de nameting later de bijzin aan.

Zin 2

- Ze beginnen bij de nulmeting en de nameting lineair, maar herstellen zich door naar de persoonsvorm te gaan.

Ad 2. (twee jongens van wie er één heel goed is in vertalen en de ander gemiddeld)

NULMETING

- De leerlingen lezen de zinsdelen in het Latijn voor
- De leerlingen begonnen bij het onderwerp, maar isoleerden daarna meteen het volledige gezegde
- Ze bewaarden de bijzin voor het laatst.
- Ze zagen de participiumconstructie eerst foutief aan voor ablativus absolutus, maar herstelden zich goed.
- Ze vertaalden de participiumconstructie niet helemaal goed.
- Bij zin 2 beginnen ze lineair met de bijwoordelijke bepaling, maar herstellen zich door bij het zien van het lijdend voorwerp naar de persoonsvorm te gaan.
- Ze vertaalden zin 2 goed.

NAMETING

- De leerlingen lezen de zinsdelen in het Latijn voor
- Ze beginnen in zin 1 weer met het onderwerp (lineair), maar isoleren direct de persoonsvorm met behulp van het onderwerp en *lavare* als heel gezegde.
- Ze vertaalden zin 1 goed, behalve de participiumconstructie niet helemaal.

- Bij zin 2 begonnen ze nu direct bij de persoonsvorm, daarna lijdend voorwerp, daarna bijwoordelijke bepaling.
- Ze vertaalden de zin in één keer goed.
- Het koppel had ruim tijd over om nog een zin te vertalen.

OPVALLEND

Zin 1

- Ze isoleerden bij de nameting eerder het hele gezegde

Zin 2

- Ze begonnen bij de nulmeting lineair te vertalen, maar bij de nameting richtten ze zich eerst op de persoonsvorm waardoor ze de zin sneller vertaald hadden.

Ad 3. (twee meiden die de zwakste leerlingen zijn van de klas)

NULMETING

- De leerlingen lazen de zinsdelen in het Latijn voor
- Ze begonnen met het onderwerp (lineair)
- Opvallend is dat de leerlingen de bijzin bewust oversloegen, maar dat ze na de bijzin door gingen met lineair vertalen.
- De persoonsvorm werd als één na laatste genoemd
- Ze herkenden de participiumconstructie niet
- De leerlingen maakten van de brij zinsdelen een goede vertaling op de participiumconstructie na.
- Bij zin 2 begonnen ze wederom lineair (met de bijwoordelijke bepaling)
- Ze zochten veel woorden op
- Ze raakten verward door de zinsdelen die ze niet herkenden. Ze waren er ook niet naar op zoek.
- Toen ze uiteindelijk bij de persoonsvorm kwamen, kregen ze toch zicht op de zinsdelen die ze bij het lineair vertalen niet konden onderscheiden
- Ze vertaalden zin 2 foutief; de constructie ontspoorde geheel doordat ze een deel van de bijwoordelijke bepaling aanzagen voor een voegwoord.

NAMETING

- De leerlingen beginnen weer met het onderwerp (lineair) te vertalen
- Ze slaan gek genoeg nu niet eerst de bijzin over
- Ze komen weer als laatste op het gezegde uit
- De participiumconstructie vertalen ze weer foutief
- Zin 2 vertalen de leerlingen exact volgens dezelfde strategie, maar herstellen zich door van de persoonsvorm het hoofdwerkwoord te maken waardoor de zin uiteindelijk goed vertaald wordt.

OPVALLEND

- De leerlingen hadden grote moeite om de zinnen te vertalen. Ze pakten bij de nameting zin 2 iets slimmer aan, maar pas op het allerlaatste moment. Er was bijna geen verbetering. Er lijkt niets veranderd in hun manier van vertalen; ze bleven lineair vertalen.
- Het koppel probeerde vaart te maken, maar bleef slordig.

Conclusie Hardop-denk-protocol

Bij de eerste twee koppels is enige verandering te zien in hun manier van vertalen ten opzichte van de nulmeting. Dit werd ook duidelijk door de tijd die ze besteedden aan de vertaling van de zinnen; ze hadden aanmerkelijk minder tijd nodig voor het vertalen van de zinnen.

Bij het derde koppel was geen verandering te zien in de manier van vertalen.

3. Proefvertaling

| Leerling | Nulmeting | Nameting | Vershil |
|------------------|-----------|------------|--------------|
| 1 | 1,7 | 2 | + 0,3 |
| 2 | 4,7 | 7,2 | + 2,5 |
| 3 | 4,5 | 7,8 | + 3,3 |
| 4 | 6,5 | 7,7 | + 1,2 |
| 5 | 2,5 | 3,3 | + 0,8 |
| 6 | 6,5 | 7,5 | + 1 |
| 7 | 4,2 | 5,4 | + 1,2 |
| 8 | 3,2 | 4,8 | + 1,6 |
| 9 | 3,5 | 4,8 | + 1,3 |
| 10 | 2,3 | 3,3 | + 1 |
| 11 | 4 | 5,7 | + 1,7 |
| 12 | 4,3 | 5,9 | + 1,6 |
| 13 | 3 | 5,8 | + 2,8 |
| 14 | 5,2 | 8,5 | + 3,3 |
| 15 | 4 | 4,2 | + 0,2 |
| 16 | 5,3 | 7,8 | + 2,5 |
| 17 | 2,8 | 5,3 | + 2,5 |
| Gemiddeld | 4 | 5,7 | + 1,7 |

Opmerkingen:

Bij de nulmeting ging in het bijzonder veel fout:

- Bijzinnen (ablativi absoluti, participiumconstructies, cum-zin, si-zin)
- Constructies (AcP, AcI)

Bij de nameting werden er opmerkelijk minder fouten gemaakt in de bijzinnen.

Wel werden er juist weer fouten gemaakt in grammaticale onderwerpen die wat waren weggezakt (NcI, gerundivumconstructie en irrealis).

4. Conclusie

De introductie van de vertaalstrategie had ik met veel enthousiasme gebracht. De leerlingen vonden het leuk om mee te doen aan het onderzoek. Ze waren na de eerste les er achter gekomen dat het veel werk was om met name bij elke persoonsvorm zich af te vragen wat ze konden verwachten aan zinsdelen. Hoewel ik moeite moest doen kon ik ze motiveren om voor een paar weken dit steeds bij te houden. Ik kon dit doen door betekenis te geven aan de

situatie doordat ik ze erop kon wijzen dat we na de laatste teksten uit het boek, authentieke teksten zouden gaan lezen waarbij een dergelijk strategie onontbeerlijk zou zijn. Ook wees ik ze er op dat ik bij de toetsing om een ontleding van zinnen zou vragen met behulp van “PSOLMO”.

Naar mate de weken vorderden ging het ze steeds sneller af en ze zeiden dat ze merkten dat ze makkelijker zinnen te lijf konden. Sommige leerlingen zetten de zinsdelen bij naam boven de tekst, anderen gebruikten kleuren om de zinsdelen te onderscheiden. Bij de bespreking van de teksten bracht ik door middel van een overheadprojector en sheets de zinnen door de interactie met de leerlingen zelf ‘in beeld’. De leerlingen zeiden dat door het op deze manier in beeld brengen van de zinnen, de zinnen duidelijk een systeem kregen. Bij een van de toetsen heb ik “PSOLMO” afgedwongen als hulpmiddel.

Na de afronding van het vertaalproject heb ik mijn leerlingen gevraagd wat ze ervan vonden en of ze er wat aan hadden gehad. Ik kreeg verschillende reacties. Sommige leerlingen hadden het echt een *eyeopener* gevonden. Een collega van mij die Grieks aan een paar leerlingen van mij geeft, zag dat zij zelfs bij een proefvertaling Grieks mijn vertaalstrategie toepasten! Anderen hadden het als nuttig ervaren als hulpmiddel in het geval ze niet met hun eigen methode een zin zouden kunnen vertalen, en een leerling zei gewoon haar eigen methode te blijven hanteren die ze de laatste 3 jaar had ontwikkeld.

Door de bijval van de klas bij de evaluatie merkte ik, dat het grootste deel van de klas het vertaalproject als nuttig had ervaren (hoewel ze het ook zeker zwaar vonden vanwege de tijd die erin ging zitten). Ik ben erg blij met deze opmerkingen als resultaat, want ik heb bereikt dat ik blijkbaar een goed alternatief voor mijn leerlingen heb geboden als hulpmiddel bij het vertalen.

Dat het onderwijs behalve kwalitatief ook kwantitatief iets heeft opgeleverd, blijkt uit de stijging van de toetsresultaten van de proefvertaling. Bij enkele heeft het vertaalproject minder opgeleverd. Mijns inziens heeft dit te maken met de inzet van de leerlingen in kwestie. Voor een nog beter resultaat zou een verplichte periode van dergelijk vertaalonderwijs mijns inziens nog strenger in acht genomen moeten worden.

5. Sterkte-/Zwakteanalyse

Sterk:

- De strategie vraag van de docent consequent te zijn in het bespreken van teksten en creëert daarmee duidelijkheid voor de leerlingen.
- De uitvoer van de strategie is voor de leerlingen begrijpelijk
- Leerlingen werden enthousiast om mee te doen aan een onderzoek en hoopten er zelf veel baat bij te hebben. Ze ervoeren dat het almaar toepassen van de strategie hen uiteindelijk helpt om overzicht te krijgen in de brij van zinnen en om moeilijke zinnen adequaat aan te pakken. Ze gaven aan dat het aangeleerde systeem vooral handig is als ze voor het oplossen van moeilijke zinnen staan. Het heeft ze naar hun zeggen een handvat gegeven.
- Door het afnemen van het hardop-denken-protocol komt naar voren hoe leerlingen ‘van verschillende niveaus’ van inzicht ‘denken’ tijdens het vertalen.
- Door dezelfde zinnen bij de nulmeting en nametingen in een hardop-denken-protocol af te nemen, valt te achterhalen of er een ontwikkeling in denken tijdens het vertalen heeft plaatsgevonden.
- Door het afnemen van dezelfde proefvertaling als nulmeting en nameting, is een duidelijk verschil te zien in de ontwikkeling van de aanpak van het vertalen van zinnen; het blijkt dat de leerlingen beter zijn gaan vertalen.
- De proefvertaling is tussentijds niet met de leerlingen besproken

Zwak:

- Leerlingen ervoeren het vertalen met behulp van het invullen van het onderwijsboekje als tijdrovend
- Externe factoren heb ik niet meegerekend in de beoordeling van de onderzoeksresultaten (De leerlingen waren bij de nameting eerder klaar met hun proefvertaling dus wellicht hebben ze meer ingevuld in het woordweb. Ook kan het zo geweest zijn dat sommige leerlingen het woordweb eerst hebben ingevuld waardoor ze de proefvertaling moesten afraffelen. Bij de nameting had ik een conflict met de klas, waardoor de toets verzet moest worden; wellicht had dit invloed op hun inzet)
- De toename in het gemiddelde cijfer van de proefvertaling kan ook te maken hebben gehad met voorschrijdend inzicht dat los staat van het onderwijs in “PSOLMO”.
- De koppels van leerlingen die mee hebben gedaan met het hardop-denken-protocol hebben dezelfde tekst vier keer voor ogen gehad. Bij de laatste afname van het hardop-denken-protocol konden sommige leerlingen de eerste zinnen van de tekst daarom wellicht beter vertalen.

Fleur de Snoo

"The transition from adapted Latin to unadapted Latin texts is always traumatic and many courses fail at this point", schrijven de auteurs van *Oxford Latin Reader* in hun inleiding. Deze overgang is echter niet meer zo traumatisch als vroeger, aangezien huidige Latijnse schoolboekteksten niet langer bestaan uit losse zinnen, maar uit contextgerichte teksten om zo de overgang te versoepelen. Op deze manier wordt benadrukt dat de te leren taal vanaf het begin al zo authentiek mogelijk moet zijn ten behoeve van het aan te leren taalgevoel. Desondanks beginnen de meeste Nederlandse lesmethodes Latijn wel met gefingeerde of sterk aangepaste teksten. Zo wordt in *Via Nova* aangevangen met gefingeerde teksten die gaan over het dagelijkse leven in Rome en begint *Disco* met geadapteerde teksten die ontleend zijn aan Ovidius' *Metamorfosen*. In de Vlaamse methode *Tolle Lege* is de situatie echter anders. Hierin zijn ook de allereerste teksten slechts licht aangepast.

Makers van Latijnse lesmethoden ontwikkelen hun methode om beginnende leerlingen Latijn te leren op basis van een aantal verwachtingen. Rekeninghoudend met het niveau, de interesse en de mogelijkheden van de doelgroep presenteren zij de grammatica, het vocabulaire en de teksten in de veronderstelling dat 12-jarigen langs deze weg de Latijnse taal gemakkelijk, goed en op aantrekkelijke wijze leren, zodat zij goed worden voorbereid op de lectuurfase. Er is echter nog niet eerder onderzocht of deze verwachtingen – veelal gebaseerd op ruime ervaring, maar niet allemaal theoretisch onderbouwd – congrueren met de capaciteiten, aanpak en behoeften van leerlingen, wanneer zij starten met het lezen van hun eerste Latijnse teksten. Om deze lacune te vullen, heb ik een masterscriptie geschreven over dit onderwerp, in de hoop hiermee een bijdrage te kunnen leveren aan de onderwijspraktijk. De methoden en de resultaten van deze masterscriptie zullen hieronder in samengevatte vorm worden gepresenteerd.

1 Methodes

In mijn onderzoek heb ik mij beperkt tot de geadapteerde beginnersteksten van eenzelfde auteur met het oog op het praktijkonderzoek waarin ik een groep leerlingen teksten uit verschillende methodes wilde voorleggen. Deze selectiecriteria maken dit mogelijk, omdat de kans wordt geminimaliseerd dat een tekst voor leerlingen problematisch wordt niet om de tekst, maar omdat de leerling inmiddels een andere basiskennis heeft verworven. Dit heeft geleid tot een keuze voor teksten ontleend aan de *Metamorfosen* van Ovidius uit de eerste zes hoofdstukken van de leergangen *Tolle Lege* (geschreven door Coghe, Panhuis en Vermeersch) en *Disco* (geschreven door Fisser en Verhoeven)². Na een grondige taalkundige analyse van het origineel³, waar ik hier omwille van de ruimte niet verder op in zal gaan, heb ik bekeken hoe het originele Latijn in beide methodes is geadapteerd tot lectuur voor de nieuwe doelgroep: Nederlandstalige 12-jarige leerlingen die beginnen met het leren van Latijn. Teneinde een beter begrip te krijgen van bepaalde concessies die aan het origineel zijn gedaan, heb ik ook Fisser en Panhuis in een telefonisch interview gevraagd naar de door hen gehanteerde didactische

¹ Mijn hartelijke dank gaat uit naar dr. Christoph Pieper en drs. Annemieke van der Plaat (Universiteit Leiden) voor hun commentaar en suggesties en naar dr. Dirk Panhuis en drs. Caroline Fisser voor eveneens hun commentaar en suggesties en hun medewerking aan het interview.

² *Disco*, teksten 3A/B, 4A/B, 5A/B, 6A/B, *Tolle Lege* teksten 1.3C en 6.2. Deze teksten zijn achtereenvolgens een adaptatie van *Met.* 5.341-571, *Met.* 8.616-724, *Met.* 6.146-312, *Met.* 4.55-166, *Met.* 5.341-571 en *Met.* 6.370-381. Zie voor de precieze gegevens van beide methodes de selecte bibliografie.

³ Immers, pas wanneer de aard van het origineel in beeld gebracht is en wanneer bekeken is welk verwachtingspatroon het genre ten aanzien van inhoud en taal oproept (dus: wat maakt een passage tot tekst van Ovidius, wat is de kracht en schoonheid van zijn taal) kan door middel van een comparatieve analyse beoordeeld worden hoe het originele Latijn is geadapteerd.

principes bij het aanpassen van de teksten. Naar aanleiding hiervan heb ik verschillende aspecten geïdentificeerd waarmee ik de verwachtingen van de methodemakers heb geoperationaliseerd. Deze criteria zijn hieronder schematisch weergegeven en zullen in de volgende paragraaf nader worden toegelicht:

| Criteria | <i>Disco</i> | <i>Tolle Lege</i> |
|--|--|---|
| 1. Belevingswereld | Inhoud Ovidius' <i>Metamorfosen</i> | Thema: dieren |
| 2. Directe rede | Spreekt de leerlingen aan | - |
| 3. Leesmethode | Analytisch lezen | Lineair lezen |
| 4. Poëtische stijl | Poëzie te moeilijk: volledig omgezet in proza | Poëtische kenmerken bewaren |
| 5. Woorden | Woorden onderaan en naast de tekst, ter verheldering | Interlineairs direct onder de woorden, ter verheldering |
| 6. Complexiteit van de zin | Niet te complex. Korte zinnen | Niet te complex. Langere zinnen |
| 7. Grammatica (Bijzinnen en participium en gerundium) | Alleen wat al behandeld is | Leerlingen kunnen veel aan op basis van hun taalgevoel |
| 8. Tijdgebruik | Alleen reeds aangeleerde tijden | Zo veel mogelijk natuurlijk tijdgebruik |
| 9. Woordvolgorde (Hyperbaton, plaats onderwerp en persoonsvorm, voorzetselgroep) | Eerst regels dan uitzonderingen: S-O-V-volgorde, geen hyperbaton | Meerdere volgordes mogelijk, af en toe hyperbaton bewaren |

Figuur 1: Criteria voor de aangepaste teksten

Vervolgens heb ik via een kwalitatieve methode onderzocht of deze veronderstellingen van de methodemakers al dan niet overeenkomen met de praktijk en heb ik geprobeerd om de resultaten een theoretisch fundament te geven. Op dit gedeelte van mijn onderzoek focus ik mij in dit artikel. In het praktijkonderzoek hebben vijf leerlingenkoppels gedurende 90 minuten in *task-based-interviews*⁴ hardop denkend een selectie uit de geadapteerde metamorfosen van *Tolle Lege* en *Disco* vertaald, die één of meer van de hierboven genoemde criteria bevatten. Elk interview is afgesloten met *stimulated-recall* om zo mogelijk niet uitgesproken gedachten alsnog te verbaliseren. De participanten, allen 12- of 13-jarige leerlingen van de Vrije school het Marecollege te Leiden (aangeduid met de codenummers L1 tot en met L10), namen deel aan het onderzoek in november van hun tweede jaar Latijn.

2 Resultaten

In deze paragraaf zal ik per criterium dat uit de interviews naar voren gekomen is aangeven wat de verwachting is van beide methodemakers en vervolgens door middel van de leerlingenprotocollen deze verwachtingen toetsen aan de praktijk.

Criterium 1: belevingswereld

⁴ Dit houdt in dat een leerling gevraagd wordt om tijdens het maken van een opdracht (in dit geval een vertaling) hardop te denken. Er is gekozen voor koppels boven individuen om op deze manier het hardop denken te stimuleren. Om betrouwbare gegevens te verkrijgen is het essentieel dat de interviewer tijdens het interview zo min mogelijk interfereert. Pas na het interview kunnen ter verheldering nog enkele vragen worden gesteld (*stimulated recall*). Cf. Van Someren et al. (1994) & Calderhead (1981).

Zowel Panhuis en Fisser kiezen voor geadapteerde metamorfosen als beginnersteksten vanwege het feit dat zij qua inhoud aansluiten op de belevingswereld van leerlingen van 12 jaar oud. Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat het inderdaad belangrijk is dat leerlingen zich een voorstelling kunnen maken bij wat ze aan het vertalen zijn, omdat ze dan meer plezier hebben in het vertalen door hun succeservaring. Hieronder licht ik twee voorbeelden uit de protocollen om dit te laten zien. In het eerste voorbeeld vertalen L5 en L6 *venter, pars maxima corporis, albet* (*Tolle Lege*, tekst 1.3C, r. 16) als volgt:

- L5: Deel ..grootste deel. Van het lichaam. De buik is het grootste deel van het lichaam.
 L6: Wit zijn.
 L5: En is wit.
 L6: Nee, wacht. Het grootste deel van het lichaam.. is wit. De buik, het grootste deel van het lichaam, is wit. Volgens mij is dat het.
 (even stilte)
 Het klopt want de buik van een kikker is altijd wit! (roept ze blij).

Deze leerling is blij dat haar vertaling in overeenstemming is met de inhoud van de tekst. Als leerlingen zich ergens een voorstelling van kunnen maken (in dit geval kennen ze het uiterlijk van kikkers), worden ze enthousiast. Een andere leerling roept, wanneer ze de zin *quamquam sunt sub aqua, sub aqua maledicere temptant* (*Tolle Lege*, tekst 1.3C, r. 8 en 9) heeft vertaald:

- L1: Ik begrijp het, ze kunnen niet meer schelden, alleen nog maar kwaken! (roept ze enthousiast).

Dat het aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen effect heeft, is te meten aan hun enthousiasme wanneer ze het succes van goed begrip ervaren. Deze en andere voorbeelden uit de protocollen laten ook zien dat een leerling niet tevreden is als hij een tekst slechts tot het eerste *surface-code*-niveau (de grammatica en vocabulaire op woordniveau) of tweede *text-base*-niveau (de semantische relatie tussen de zinnen) begrijpt, maar pas als hij de tekst helemaal tot aan het derde niveau (het situatiemodel)⁵ begrijpt, omdat hij zich dan een compleet beeld heeft kunnen vormen van de tekst.

criterium 2: directe rede

Zoals we in het schema hebben gezien, is directe rede een criterium dat we alleen in *Disco* vinden. Fisser heeft in de teksten van *Disco* veelvuldig directe rede ingevoegd, omdat deze een kenmerk is van jeugdliteratuur. De directe rede is een bewuste toevoeging ten opzichte van het origineel en vinden we in *Tolle Lege* niet. Hieronder zien we hoe de leerlingen L3 en L4 de zinnen '*Pyrame, tua carissima Thisbe te vocat! Pyrame, Pyrame, responde mihi!*' (*Disco*, tekst 6B, r. 5 en r. 9) vertalen:

- L3: *Pyrame tua carissima*
 L4: Jouw allerliefst...
 L3: Jouw allerliefste Thisbe
 L4: Wat is *vocat*?
 L3: Van roepen
 L4: Wat is *te*?
 L3: Iets met jij of je.
 L4: Pyramus jouw allerliefste Thisbe roept je.
 L3: Pyramus Pyramus *responde*.
 L3: Antwoord
 L4: *Mihi*
 L3: Wat is dat
 L4: Mij ofzo
 L3: Ja zoiets.
 L4: Staat niet in de woordenlijst.

⁵ Kamalski (2005).

- L3: Antwoord mij denk ik.
- L3: Dat is het logischste
- L4: Antwoord mij.

Hoewel de leerlingen ter bevestiging veel aan elkaar vragen, vertalen net als deze leerlingen ook de andere leerlingen de meeste passages in de directe rede vlot en foutloos of zonder veel fouten. Dit komt vermoedelijk door de herkenbare, overzichtelijke, korte en minder complexe zinsstructuur; zo geeft bijvoorbeeld L5 aan: "Het is leuker en makkelijker, want je ziet gauw wanneer iemand iets zegt. Dan kun je dat makkelijker vertalen". De tekst blijkt de leerlingen door de direct aanspreekvorm ook werkelijk aan te spreken, hetgeen in overeenstemming is met de opmerking van Fisser dat de directe rede een kenmerk is van jeugdliteratuur en aansluit bij hun belevingswereld. L5 noemde de tekst van Pyramus en Thisbe: "Het makkelijkst, er stonden geen moeilijke woorden in, ik vond het het leukste verhaal. Het is tragisch en mooi". L9 noemde de tekst van Pyramus en Thisbe "levendig". Wat dit aspect betreft congrueert de verwachting van Fisser dus met wat de praktijk uitwijst.

criterium 3: analytisch lezen versus lineair lezen

Wat betreft de leesmethode hebben *Disco* en *Tolle Lege* allebei een eigen uitgangspunt. Met *Disco* leren de leerlingen analytisch lezen (eerst de persoonsvorm zoeken, dan op basis van de betekenis van het gezegde gegevens over de samenstelling van de zin afleiden: kun je alleen een onderwerp verwachten of ook een lijdend voorwerp en een meewerkend voorwerp?⁶), terwijl de leerlingen met *Tolle Lege* lineair leren lezen (van links naar rechts). Panhuis wil dat de leerlingen zo snel mogelijk de verschillende woordgroepen herkennen zodat ze die kunnen vormen tijdens het lezen. Ook de structuur binnen woordgroepen moet volgens Panhuis leerlingen snel duidelijk gemaakt worden. Dit is de reden dat het adjectief al in hoofdstuk 4 van *Tolle Lege* expliciet wordt uitgelegd en het al van af het eerste hoofdstuk zonder verdere commentaar over functie of congruentie voorkomt. Dat in *Disco* het lezen van woordgroepen niet de eerste zorg is blijkt uit het feit dat het adjectief en het verschijnsel congruentie pas in hoofdstuk 13 worden behandeld. In onderstaand voorbeeld kunnen we zien hoe een koppel leerlingen te werk gaat bij het vertalen van de zin *In templo novo sacerdotes esse et ibi simul vitam finire cupimus* (*Disco*, tekst 4B, regel 5):

- L1 In templo.
- L2 Templo In de nieuwe tempel. Het is in de nieuwe tempel.
- L3 Sacerdotes zijn priesters toch? Zijn.
- L2 In de nieuwe tempel priesters zijn en hier. Wat is *simul*? Tegelijkertijd.
- L3 Wat is *esse*? Zijn toch? In de nieuwe tempel priesters zijn (zeggen ze allebei tegelijkertijd) en hier...
- L2 Tegelijkertijd. Wat is *vitam*? (zoekt vita op).
- L3 *Finire* beëindigen.
- L2 Ons leven.
- L3 Oh, ze willen in de nieuwe tempel priester zijn en daar dood gaan (parafraseert hier de inhoud).
- L2 Maar hoe vertalen we dat dan goed?
- L3 In de nieuwe tempel willen wij priesters zijn en daar tegelijkertijd ons leven beëindigen.

Het is duidelijk dat deze zin door de leerlingen volledig lineair gelezen wordt. L1 geeft bij het vertalen van de oefentekst expliciet aan haar medeleerling aan hoe zij te werk gaat bij het vertalen: "Weet je wat ik altijd doe? Ik vertaal altijd woord voor woord en dan maak ik er een zin van". Ondanks het feit dat zij met *Disco* geleerd heeft om analytisch te lezen, is zij een lineair lezer. Het was opvallend dat, net als zij, geen enkele van de participerende leerlingen analytisch las. Alle leerlingen begonnen steeds met het eerste woord in de zin en lazen vervolgens van links naar rechts in plaats van te beginnen bij de persoonsvorm en het bijbehorende onderwerp. Dit is zeer begrijpelijk, aangezien leerlingen teksten in hun eigen taal ook van links naar rechts lezen. Ook de onderzoeken van Van Krieken en Eikeboom⁷

⁶ Disco (2007), vertaaltip blz. 39.

⁷ Van Krieken (1982) en Eikeboom (1967).

bij bovenbouwleerlingen bevestigen dat het overgrote merendeel van de leerlingen een lineaire leesmethode hanteert ondanks het jarenlange onderwijs in een andere aanpak.

Uit het voorafgaande kan worden geconcludeerd dat leerlingen van nature de neiging hebben om lineair te lezen. Deze conclusie sluit aan bij de gedachtegang van Panhuis en niet bij die van Fisser en onderschrijft Panhuis' verwachting dat leerlingen bij het leren lezen van Latijnse teksten hun eerder opgedane taal- en leeservaring meebrengen.

criterium 4: Latijnse poëzie

Fisser is van mening dat Latijnse poëzie te moeilijk is voor beginnende leerlingen. Panhuis is daarentegen van mening dat het voor leerlingen inspirerend is om in aanraking te komen met elementen uit Latijnse poëzie. Bovendien is dit noodzakelijk voor het lezen van Ovidius. Met tekst 6.3C uit *Tolle Lege* heb ik willen toetsen of de leerlingen – die Latijns proza gewend zijn en nooit eerder Latijnse poëzie gelezen hebben – kunnen omgaan met een poëtische tekst en wat hun mening hierover is. In deze tekst vinden we niet alleen een anafoor, diverse hyperbata, abstract taalgebruik en een andere onderwerpkeuze, maar ook een andere zinslengte dan de leerlingen gewend zijn en een voor hen afwijkende woordvolgorde. De leerlingen blijken de tekst leuk te vinden en ze komen over het algemeen tot een goede vertaling. Een leerling zei aan het einde van het interview: “De tekst met die kikkers vond ik het leukste. Ik wilde graag doorlezen, omdat ik wilde weten hoe het verhaal verder ging”. De leerlingen hadden wel moeite met de zin *Dilatant patulum convicia os* (r. 12). Ten eerste bleek het werkwoord *dilatant* een struikelblok, ten gevolge van het feit dat de vertaling ‘verwijden’ de leerlingen niet bekend was. Sommige leerlingen maakten er ‘verwijderen’ van, anderen ‘verwijten’:

- L1 Verwijden
- L2 Wat is dat?
- L1 Ik verwijt jou dat
- L2 Ja maar verwijden dat is toch...
- L1 Nee dat klopt wel.

Weer anderen lieten de vertaling verwijden staan, maar begrepen totaal niet wat er mee bedoeld werd, zo blijkt bijvoorbeeld uit onderstaande dialoog:

- L9 *hu verwijden?*
- L10 *Wat is patulum?*
- L9 Breed
- L10 Alleen dan staat er *um*.
- L9 Verwijden scheldwoorden breed de mond.
- L10 En nu in het Nederlands. Goede zin.
- L9 Hun mond.
- L10 Dat is raar.
- L9 Verwijden is een werkwoord. Het is meervoud nt. *Patulum* is lijdend voorwerp.
- L10 Misschien is het de scheldwoorden komen breed uit de mond.
- L9 Ja.

In dit voorbeeld ontgaat het de leerlingen dat Ovidius hier niet alleen beschrijft dat de kikkers proberen te schelden, maar dat hij ook beschrijft dat de mond van de kikkers in een brede bek verandert. Het geven van de vertaling ‘verwijden’ voor *dilatate* helpt de leerlingen in dit geval niet. Integendeel: het verhoogt de drempel bij het lezen waardoor ze niet goed tot deze abstracte tekst kunnen doordringen. In principe hebben de leerlingen inderdaad plezier in het lezen van Latijnse poëzie. Bovendien zullen we later zien dat de leerlingen niet in de war raken van de woordvolgorde in poëzie die anders is dan zij gewend zijn. Latijnse poëzie en de bijbehorende kenmerken hoeven dus

op zich geen problemen op te leveren voor leerlingen. Wel is duidelijk dat abstract taalgebruik een factor is die voor een leerling belemmerend kan zijn, omdat hij dan een tekst niet kan doorgronden tot en met niveau 3 (situatiemodel van Kamalski⁸).

criterium 5: aantekeningen bij de tekst

Terwijl in *Disco* de betekenis en uitleg van de woorden in een woordenlijst onder de tekst staan, staan zij in *Tolle Lege* daarentegen als interlineaire glossen direct onder de woorden zelf⁹. In het praktijkonderzoek kwam het geregeld voor dat leerlingen een woord opzochten in hun woordenlijst, hoewel de vertaling van dit woord gegeven wordt in de aantekeningen. Dit was het geval in onderstaand voorbeeld waarin *frustra* (*Disco*, tekst 5B, r. 4) onnodig wordt opgezocht:

- L3 Frustra?
- L4 Wat betekent dat?
- L3 Geen idee...
- L4 Van frustreren of zo? (gaat het opzoeken in de woordenlijst)

Een andere leerling vroeg of ze op de opgaven mocht schrijven. Ze zette vervolgens de vertalingen van de woorden direct onder de woorden zelf, hoewel de vertalingen al in een woordenlijst onder de tekst gegeven waren. Leerlingen hebben dus baat bij interlineaire glossen zoals deze voorkomen in de methode *Tolle Lege* en Panhuis' verwachting dat leerlingen graag de betekenis direct bij een woord zien, blijkt te kloppen. Voor leerlingen wordt hun werkgeheugen ontlast, wanneer een vertaalmogelijkheid direct bij het Latijn zelf in beeld wordt gebracht. Aangezien leerlingen zeer veel dingen tegelijkertijd moeten onthouden, is dit van groot belang.

Uit de protocollen is ook gebleken hoe belangrijk goede aantekeningen bij de tekst zijn¹⁰. De leerlingen hadden problemen met het woord *exanimis* in de zin *Diu sedet inter exanimis filios et filias* (*Disco*, tekst 5B, r. 10). *Exanimis* werd slechts door twee koppels vertaald als bijvoeglijk naamwoord. Twee keer werd *exanimis* na een lange dialoog¹¹ als een zelfstandig naamwoord vertaald ("Nu treurt Niobe lange tijd om de dood van haar dochters en zoons"). Vermoedelijk komt dit doordat deze koppels bij het vertalen niet precies genoeg te werk zijn gegaan waardoor zij vergeten zijn het woord *inter* te vertalen. Ook is dit te wijten aan het feit dat zij het werkwoord *sedere* vervangen hebben door het werkwoord *dolere* dat in de vorige zin staat. Zij hebben daarbij niet goed naar elkaar geluisterd en bovendien niet bedacht dat dood behalve een zelfstandig naamwoord ook een bijvoeglijk naamwoord kan zijn. Bovendien hebben zij zich niet gecorrigeerd, omdat de vertaalde zin een in de context betekenisvolle representatie oplevert die ook niet botst met hun eigen interne logica. Eén keer werd *exanimis* als bijwoord bij Niobe vertaald ("Ontzield zat ze met haar zonen en dochters"). Ook zij hebben de aantekening '*exanimis*: ontzield, dood' dus niet goed begrepen en daardoor *exanimis* niet gekoppeld aan *filios et filias*.

Ook de woorden 'wedijveren' (zie ook p. 8) en 'plooi' waren de leerlingen niet bekend. Dergelijke aantekeningen kunnen voor leerlingen onnodig obstruerend zijn (men herinnere zich ook de hierboven genoemde problemen bij 'verwijden'). Aanvullend onderzoek is nodig om te achterhalen hoe alle denkprocessen van leerlingen zich onderling verhouden.

criterium 6: zinslengte

⁸ Cf. n. 5.

⁹ Omdat de leerlingen echter gewend zijn aan de lay-out van *Disco*, heb ik in het onderzoek de tekstpresentatie van *Tolle Lege* geüniformeerd aan *Disco*.

¹⁰ Ook uit de protocolgegevens van Eikeboom (1967), die leerlingen uit de bovenbouw hardop denkend teksten liet vertalen, blijkt dat de verklarende aantekeningen wel eens te wensen overlaten (blz. 68).

¹¹ Eén van beide dialogen ging als volgt: L2: Lange tijd. *Sedet*. L1: zitten. *inter*. L2: dood. *filios et filias*. Wat is dat? L1 wat is *diu* en wat is *sedet* ook al weer? L2 Dit is tussen (wijst naar *inter*), dat is dood. L1 klopt. L2: *Sedet*. dochters en zoons. L1: Is het niet ze treurt lange tijd om haar dochters en zoons of zo. L2: Ja maar wat is *sedet*? L1: zitten. L2: Lange tijd treurt ze, toch? Ik denk over de dood van haar....L1: om de dood.

Ook bij het bestuderen van de zinslengte zijn er tussen de lesmethodes verschillen waar te nemen. In *Disco* wordt aangevangen met zeer korte zinnen, terwijl in *Tolle Lege* de zinnen direct in het begin al wat langer zijn.

Het viel op dat de leerlingen veel korte zinnen uit *Disco* aan elkaar koppelden en er één lange zin van maakten. Eén koppel vertaalde *Tandem casam parvam vident. Ianuam pulsant* (*Disco* tekst 4A, r. 4) als: “Ze zien een klein hutje en kloppen op de deur”. Door een ander koppel werd er van de zinnen *Nunc dolet Niobe. Diu sedet inter exanimos filios et filias* (*Disco* tekst 5B, r. 10) één zin gemaakt. Dit komt vermoedelijk doordat leerlingen in hun eigen taal ook geen zinnen maken van drie woorden en allang het taalniveau van dat van beginnende leesboekjes als *Nijntje* zijn ontstegen.

Wanneer de zinnen echter te lang worden, zoals het geval is in tekst 4, verliezen de leerlingen het overzicht volledig. In onderstaande vertaling door L3 en L4 van de zin *Dum in silva Proserpina aut violas aut candida lilia carpit dumque corbes sinumque implet et certat superare amicas legendo, paene simul visa est dilectaque raptaque a Plutone* (*Tolle Lege*, tekst 6.2, r. 6 t/m 9) is duidelijk te zien dat de zinscomplexiteit voor hen problemen oplevert: de leerlingen verliezen zich in de structuur van de zin. Dit wordt trouwens nog versterkt doordat zij onbekend zijn met de betekenis van de woorden ‘wedijveren’ en ‘plooï’ of deze in elk geval niet in hun representatie weten in te passen. Ook hier kunnen we goed zien dat beginnende lezers door een cumulatie van moeilijkheden al gauw door de bomen het bos niet meer zien tijdens de zeer complexe taak van het lezen en vertalen van Latijnse literatuur:

Terwijl in het bos Proserpina of viooltjes of schitterende lelies plukte en terwijl ze de mand vulde met plooïen en wedijverde en overtrof haar vriendinnen in het verzamelen, bijna tegelijk gezien is en bemind en beroofd door Pluto (vertaling van L3 en L4).

Uit de protocollen, waarvan bovenstaande voorbeelden slechts een greep zijn, is gebleken dat het voor lesboekschrijvers van belang is om zinnen niet te kort te maken, omdat dit niet aansluit bij de reeds door de leerlingen verworven taalvaardigheid¹². Tegelijkertijd moeten de zinnen ook niet te complex worden, omdat de leerlingen dan het overzicht verliezen door een cumulatie van complexe factoren. Voor de leerling frustrerend, maar ook voor de docenten, omdat hun inzicht nog niet voldoende is om te achterhalen op welk punt zij de leerling moeten bijsturen.

criterium 7: grammatica wel/niet bekend

Over het aanleren van de grammatica hebben Panhuis en Fisser elk een totaal andere mening. Volgens Panhuis kan een 12-jarige leerling Latijn op basis van zijn Nederlandse taalgevoel in het begin al heel wat aan. Naar zijn mening mogen de beginteksten bijvoorbeeld best al accusativi bevatten, ook al kennen de leerlingen de Latijnse uitgangen en technische termen nog niet. Op basis van hun taalgevoel weten ze namelijk toch dat iets een lijdend voorwerp is. Volgens Fisser is het daarentegen beter om alleen aan te bieden wat reeds bekend is. Dat is de reden waarom de teksten in *Disco* in het begin nog geen accusativi bevatten. In het onderstaande heb ik van een aantal nog niet behandelde grammaticale aspecten bekeken hoe moeilijk deze voor de leerlingen in werkelijkheid blijken te zijn.

Bijzinnen¹³

In tekst 1.3C uit *Tolle Lege* staat in regel acht een door *quamquam* ingeleide bijzin, die de leerlingen nog niet hebben geleerd. Fisser is van mening dat bijzinnen erg moeilijk zijn voor leerlingen. Panhuis vindt

¹² Cf. Cummins (1980): 12-jarigen kennen de basiselementen van hun moedertaal en zijn op die leeftijd toegerust om hun bestaande kennis te verfijnen en te verdiepen.

¹³ Zie het schema aan het begin van dit artikel.

daarentegen dat leerlingen door hun moedertaal geoefend zijn in bijzinnen. Zijn verwachting is dat leerlingen probleemloos zullen doorlezen wanneer de vertaling van het voegwoord gegeven wordt.

De meeste leerlingen hadden inderdaad niet veel moeite met de bijzin *et, quamquam sunt sub aqua, sub aqua maledicere temptant* en pasten de Latijnse woordvolgorde aan de Nederlandse aan, net zo als dit koppel:

- L5 En
L6 *Quamquam*
L5 En hoewel zijn
L6 Wat is *sub* ook al weer?
L5 Oh ja onder
L6 water
L5 En hoewel
L6 Water
L5 Wacht even hoor
L6 Ik vind het een rare zin nou ja er komt nog een komma dus
L5 En hoewel zijn onder het water
L6 En hoewel ze onder het water zijn
L5 Ja ik denk het
L6 Ja, komma?
L5 Ja
L5 En dan onder water schelden... wacht even proberen ...Wacht even. En onder water proberen ze te schelden.
L6 Dat lijkt me tenminste. Hé wacht even hoor (Andere leerling schrijft al)
L5 Onder water proberen
L6 *Hoewel ze onder water zijn, onder water proberen ze te schelden.*
L5 *Dit is een goede zin. Oh nee het klopt niet echt.*
L6 *En hoewel ze onder water zijn, proberen ze onder het water te schelden".*

Eén koppel vergeet slechts de herhaling van “onder water” en schrijft de volgende vertaling op: “En hoewel ze onder water zijn, proberen ze te schelden”.

Twee koppels passen de Latijnse woordvolgorde niet aan de Nederlandse aan: het ene koppel schrijft als vertaling op “En hoewel ze onder water zijn, onder water proberen ze te schelden”, het andere voegt het *saepe* uit de vorige regel toe en vertaalt: “en hoewel zij vaak onder water zijn, ze proberen vaak onder water te schelden”. De andere (*dum* en *cum*-) bijzinnen worden door deze koppels wel goed vertaald. De leerlingen begrijpen met andere woorden de *quamquam*-bijzin waarschijnlijk wel, maar hebben per ongeluk de volgorde in het Latijn overgenomen. Het blijkt dus dat voor leerlingen, wanneer zij een voegwoord op betekenisniveau toegelicht krijgen, de syntactische constructie zelf – ook al is deze voor de Latijnse taal niet eerder toegelicht – niet per se problematisch hoeft te zijn.

Participium en gerundium

De zin *colla intercepta videntur* (*Tolle Lege*, tekst 1.3c, r. 14): vertalen drie koppels direct goed, ondanks het feit dat ze het participium nog niet hebben geleerd. Ik geef hiervan een voorbeeld:

- L5 Hun halzen schijnen weggenomen. Denk ik. *Colla* is halzen.
L6 Halzen weggenomen schijnen.
L5 Wat?
L6 Even naar de uitgangen kijken.
L5 Ja doe maar: *hun halzen schijnen weggenomen*. Want het gaat over de verandering. Er wordt denk ik beschreven hoe ze eruit zien.

Ook een ander koppel voelt de participium-vorm goed aan en vertaalt:

- L9 Hun halzen schijnen weggenomen
L10 *Te zijn: om het goed Nederlands te maken.*

De andere koppels vertalen: 'schijnen weg te worden genomen' en 'zijn weggenomen'.

De zin met het gerundium *legendo* (voorvertaald als: 'in het verzamelen') in de achtste zin van tekst 6.2 (*Tolle Lege: et certat superare amicas legendo*) leverde nogal wat problemen op. Deze werden echter voornamelijk veroorzaakt doordat het woord 'wedijveren' bij de leerlingen onbekend was. De zinsstructuur snaptten de leerlingen wel, want ze koppelden vrijwel allemaal *superare* en *legendo* aan elkaar:

- L7 En wedijveren (legt klemtoon op de tweede lettergreep) wat betekent dat?
- L8 Wedijvert het is enkelvoud
- L7 Overtreffen
- L8 In het verzamelen
- L7 Haar vriendinnen
- L8 Wedijveren
- L7 Overtreffen
- L8 Overtreffen in het verzamelen.
- L7 (Schrijft op)En haar vriendin wedijvert overtreffen in het verzamelen.

Hoewel twee andere leerlingen evenmin in staat zijn een volledig correcte vertaling te leveren, komen zij wel een heel eind in de goede richting:

- L9 *Et* en
- L10 Wedijveren (legt klemtoon op de tweede lettergreep). Wat is dat?
- L9 Overtreffen in het verzamelen
- L10 En ze wedijvert over het overtreffen in het verzamelen.
- L9 *Amicas* zijn vriendinnen.
- L10 En ze wedijvert met haar vriendinnen over het overtreffen in het verzamelen.

Volgens Fisser zijn de participium- en gerundiumvorm bij leerlingen niet bekend, maar eigenlijk kunnen de leerlingen over het algemeen deze vormen op metacognitief niveau nog niet begrijpen; *op betekenisniveau* echter wel, dankzij de kennis van hun moedertaal.

criterium 8: tijdgebruik

Ook wat het tijdgebruik in de zinnen betreft, zijn er verschillen tussen de lesmethodes van Fisser en Panhuis. Deze verschillen zijn terug te voeren op het eerder genoemde principe om de leerlingen te bieden wat ze qua moedertaal kennen en kunnen (Panhuis) of hun te bieden wat qua Latijn is aangeboden, benoemd en uitgelegd (Fisser)¹⁴. Samengevat leert Fisser de leerlingen het tijdgebruik stap voor stap aan in een volgorde die traditioneel is in gangbare schoolgrammatica's: alleen de tijden waarvan de leerlingen de vormleer geleerd hebben, komen in de teksten voor. Dit heeft als consequentie dat in beginnersteksten de verschillen in tijdgebruik genegeerd of gesimplificeerd worden ten behoeve van het geleidelijke leerproces. Panhuis leert de leerlingen al direct een natuurlijk gebruik. Hij zet tijden waarvan de leerlingen de vormleer nog niet gehad hebben, zoals een plusquamperfectum, al wel in de beginteksten, en voorziet deze van een vertaling.

Met de tekst over Philemon en Baucis (*Disco*, tekst 4A en B) wilde ik de hypothese toetsen dat onnatuurlijke praesens – bij Ovidius staat deze passage helemaal in de verleden tijd! – botst met de lezersverwachting van de leerlingen die met de taalvaring van een 12-jarige naar deze mythologische verhalen kijken en er aan gewend zijn dat een verhaal in de verleden tijd verteld wordt¹⁵. Inderdaad blijkt deze verwachting van leerlingen ten dele te wringen met de tijden die zij in de Latijnse teksten tegenkomen. Eén koppel vertaalde de tekst helemaal in de verleden tijd. Een ander koppel vertaalde de zin *Tum Philemon respondet* (r. 4) in eerste instantie – op basis van gevoel – als een verleden tijd en pas in tweede instantie, na controle van de grammatica, als een tegenwoordige tijd. De andere koppels vertaalden de tekst correct (dus: in de tegenwoordige tijd).

¹⁴ Tip for further reading is Hillocks (2003) over de functie van grammatica bij taalverwerving.

¹⁵ Deze hypothese is gebaseerd op mijn praktijkervaring en die van collega's.

Hoewel er verschillen waren in het vertalen van de tijden, vonden vrijwel alle leerlingen de zin *Thisbe semper exclamabat* (Disco, tekst 6B, r. 9) onlogisch, net zo als L1 en L2:

- | | |
|----|---|
| L1 | Wat is <i>semper</i> ? |
| L2 | Altijd. |
| L1 | <i>Exclamabat</i> . Uitroepen. Weer verleden tijd met die ba. |
| L2 | <i>Thisbe</i> roept altijd uit. Dat is toch raar. Je kan toch niet altijd roepen. |
| L1 | Het is verleden tijd. Dan maken we ervan de hele tijd. |

Hoewel het woord *semper* bedoeld is om aan te geven dat het imperfectum iteratief is, brengt het alleen maar verwarring bij de leerlingen teweeg. Toch vinden ze deze prachtige oplossing.

Van een geforceerd imperfectum raken de leerlingen dus wel degelijk in de war. Hoewel het gefaseerd invoeren van de verschillende tijden oorspronkelijk bedoeld is om leerlingen te helpen doordat zij niet direct geconfronteerd worden met onbekende vormen, werkt dat eigenlijk juist averechts. Terwijl natuurlijk tijdgebruik een verteltechnische functie heeft en leerlingen dus helpt, kan onnatuurlijk tijdgebruik één van de belemmerende factoren zijn waardoor leerlingen niet goed tot de tekst kunnen doordringen. Onlogisch tijdgebruik dat vooral in dienst van de verwerving en oefening van de basisgrammatica staat¹⁶, sluit een weg naar tekstbegrip af of laat deze op zijn minst onbenut.

Criterion 9: woordvolgorde

Over de woordvolgorde hebben de methodemakers eveneens uiteenlopende meningen. Fisser vindt het aan te bevelen om in het begin alle zinnen in de S-O-V-volgorde te zetten, omdat dit de meest frequente volgorde is. Pinkster heeft dit in zijn onderzoek naar woordvolgorde echter al lang onderuit gehaald¹⁷. Volgens Fisser moeten de leerlingen eerst gewend raken aan deze regel, alvorens te worden geconfronteerd met uitzonderingen in deze woordvolgorde. Panhuis is echter van mening dat je leerlingen al direct vanaf het begin moet laten zien dat er verschillende woordvolgordes mogelijk zijn¹⁸. Ik heb bekeken in hoeverre leerlingen in de war raken van een voor hen afwijkende woordvolgorde.

Hyperbaton

In het onderzoek bleken de geïnterviewde leerlingen hier geen van allen moeite mee te hebben. Het eerste koppel komt heel snel tot een goede vertaling van de zin *saepe in gelidam resiliunt aquam* (Tolle Lege, tekst 1.3C, r. 6) en heeft geen problemen met het hyperbaton:

- | | |
|----|---|
| L1 | Vaak in koud hmmm terugspring.....eh vaak in koud water terugspringen, vaak springen ze terug in het koude water. |
| L2 | Oké. |

Op de vraag waarom de leerlingen “koud water” vertaald hebben, antwoordde de ene leerling: “We hebben een beetje de woordjes vertaald en toen gekeken wat logisch is”¹⁹, en de andere: “Dat sprak voor zich, vond ik”. Ook alle andere koppels hebben noch problemen met het hyperbaton noch met

¹⁶ Ook Pinkster (1970 en 1994) merkt op dat het tijdgebruik in schoolboekteksten nog al eens te wensen over laat.

¹⁷ Pinkster (1990), *Latin syntax and semantics* (hoofdstuk 9).

¹⁸ Panhuis (2006): “Toch kan de leerkracht in een aantal gevallen van meet af aan de leerlingen op het goede spoor zetten en hen laten wennen aan de juiste benadering en terminologie. De leerlingen hoeven die niet te ‘kennen’, maar ze krijgen zonder het te weten wel een gevoel voor samenhang in de tekst. Die anticipatie is dan mooi meegenomen voor later”.

¹⁹ De leerlingen gaan hierbij dus direct, niet via niveau 1 (morfologie) en 2 (semantiek), naar het situatiemodel (niveau 3 van Kamalski, zie ook n. 5) op basis van kennis uit hun eigen bezit (Cf. proefschrift Weshoff 1981 over voorspellend lezen).

het nog niet behandelde bijvoeglijk naamwoord. Ondanks het feit dat zij nog geen kennis hebben van congruentie van naamvallen en zij dus niet op basis van vormkenmerken kunnen zien dat beide vormen bij elkaar horen, koppelen ze op basis van logica (hun kennis over de wereld) het bijvoeglijk naamwoord automatisch aan het zelfstandig naamwoord.

Plaats onderwerp en persoonsvorm

In de laatste zin van tekst 1.3C van *Tolle Lege (Limosa in aqua resiliunt ranae)* raakte geen enkele leerling in de war van het helemaal achteraan in de zin geplaatste onderwerp en de eerder geplaatste persoonsvorm.

Voorzetselgroep met voorzetsel in het midden

De woordgroep *limosa in aqua* in dezelfde regel werd daarentegen slechts door één koppel goed vertaald:

- L1 Modderig
- L2 *limosa*
- L1 water rondspringen de kikkers.
- L2 *In het modderige water* springen de kikkers rond.
- L1 ja

De andere koppels vertaalden *limosa* als *predicativum* bij kikkers, zoals blijkt uit onderstaand dialoog:

- L8 Modderig springen ze in het water als een kikker.
- L9 Dus springen modderig als een kikker in het water.
- L8 Ze springen modderig als een kikker in het water.
- L9 Nee niet als, ze zijn een kikker.
- L8 De kikkers springen *modderig* in het water.

De vertaling van *limosa* als *predicativum* kan worden verklaard doordat de leerlingen op dit moment in hun opleiding nog niets over naamvallen hebben gehoord noch over de congruentie van het adjectief en substantief. In dit voorbeeld zien we dat leerlingen zich voornamelijk bezighouden met verhaallogica. “Modderig” of in “het modderige water” levert allebei een logische zin op, dus is er geen noodzaak tot revisie²⁰. Bij twijfel kijken de leerlingen niet naar de woordvolgorde, omdat zij dat niet geleerd hebben. Wanneer zij dat wel geleerd zouden hebben, zouden ze wellicht tot een goede vertaling zijn gekomen.

Een afwijking in de woordvolgorde in de vorm van een hyperbaton of een achteraan in de zin geplaatst onderwerp blijkt dus, afgezien van een voorzetselgroep met een voorzetsel in het midden, meestal geen probleem te zijn. Dit pleit ervoor om leerlingen al in de beginteksten in aanraking te brengen met de verschillende mogelijke woordvolgordes zoals deze in het originele Latijn voorkomen. Daar komt nog bij, dat dit leerlingen helpt, aangezien de woordvolgorde een verteltechnische functie heeft.

3 Conclusies

Naar aanleiding van het praktijkonderzoek heb ik de volgende aanbevelingen voor methodemakers die teksten schrijven voor beginnende leerlingen Latijn. Ten eerste zou ik willen aanbevelen om teksten te kiezen die aansluiten bij de belevingswereld van 12-jarige leerlingen. Dit kan door een aansprekend thema of passages met directe rede te kiezen, maar óók door teksten zo snel mogelijk qua taalstructuur op het niveau van een 12-jarige lezer aan te bieden. Ten tweede denk ik dat het goed

²⁰ Als leerlingen tot op dit niveau de tekst tot een logisch verhaal kunnen maken, zijn zij tevreden, ook al kunnen zij deze metacognitief (het benoemen van de taalstructuur) of op niveau 1(vormleer) niet motiveren.

zou zijn om de leerlingen een lineaire – en niet analytische – leesmethode aan te leren, aangezien zij deze leesmethode van nature toepassen. Ten derde dienen de aantekeningen zeer helder te zijn, omdat deze anders onnodig belemmerend kunnen werken. Bovendien deponeer ik de stelling dat vertalingen direct onder de woorden voor leerlingen nuttiger zijn dan aparte woordenlijsten, omdat op deze manier het werkgeheugen van de leerlingen wordt ontlast. Verder moeten de zinnen door methodemakers niet te kort worden gemaakt, aangezien dit niet aansluit bij de reeds door de leerlingen verworven taalvaardigheid. Tegelijkertijd ben ik van mening dat de zinnen niet te complex dienen te zijn, omdat de leerlingen dan het overzicht verliezen. Overigens kan de complexiteit van teksten door middel van lay-out (typologie of kleur) eenvoudig verhelderd worden zodat het mogelijk is om enerzijds dichtter aan te sluiten bij de taal- en tekststructuur die de leerlingen gewend zijn en anderzijds hen van meet af aan te laten wennen aan de complexiteit, maar tegelijkertijd ook aan de schoonheid van literair taalgebruik.

De laatste en belangrijkste aanbeveling die ik zou willen doen is om dicht bij het origineel te blijven en recht te doen aan de oorspronkelijke taal en stijl daarvan. Het feit dat Latijnse schoolboekteksten dienen tot het leren lezen van authentieke Latijnse literatuur pleit hiervoor. Ik hoop duidelijk te hebben uiteengezet dat leerlingen inderdaad heel goed in staat zijn om metamorfosen van Ovidius te vertalen die dicht bij het origineel liggen. De gedachtegang van Panhuis dat leerlingen hun reeds verworven taalgevoel in het Nederlands inzetten bij het leren van de Latijnse taal, blijkt immers volledig te kloppen. Daardoor leveren nog niet behandelde Latijnse grammaticaonderdelen als een participium, gerundium en bijzinnen bij leerlingen geen problemen op, wanneer zij deze op betekenisniveau toegelicht krijgen. Ze kunnen de vormen echter alleen op metacognitief niveau nog niet toelichten in metataal noch benoemen (tekstbegrip niveau 1). Latijnse poëzie blijkt voor leerlingen bovendien prikkelend te zijn en ze hebben hierbij geen problemen met afwijkingen ten opzichte van de standaardwoordvolgorde, zoals het hyperbaton. Uit het onderzoek blijkt dat abstract taalgebruik wel belemmerend voor de leerlingen kan zijn. Dit kwam dan echter voornamelijk door onduidelijke aantekeningen bij de woorden. Schijnbare hulpmiddelen als het maken van zeer korte zinnen, start met alleen het presens en het gebruik van slechts één standaardwoordvolgorde, blijken averechts te werken. Een natuurlijk tijdgebruik en een natuurlijke woordvolgorde helpen de leerlingen daarentegen juist bij hun tekstbegrip.

Laat de docenten nader bekijken hoe hun leerlingen ondanks de onderwijstraditie een weg vinden in het begrijpen van Latijnse literatuur en laten zij zich afvragen hoe zij hun leerlingen daarbij het beste van dienst kunnen zijn. Ik hoop te hebben laten zien dat bovengenoemde constatering makers van Latijnse leergangen de mogelijkheid bieden om dichtter bij het origineel te blijven dan nu bij de meeste methodes het geval is. Op deze manier wordt er niet alleen recht gedaan aan het reeds verworven taalgevoel van de leerlingen (in plaats van dat voor hen een weg naar tekstbegrip moeilijk gemaakt wordt vanwege de in het artikel genoemde obstructies), maar bereiken de leerlingen ook sneller hun einddoel: het kunnen lezen van *originele* Latijnse literatuur.

Selecte bibliografie

- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Coghe, R. F., Panhuis, D. & Vermeersch, R. (2006). *Tolle Lege*. Antwerpen: Uitgeverij De Boeck.
- Cummins, J. (1980), The cross-lingual dimensions of language proficiency, *TESEOL-Quarterly*, (14), 175.
- Eikeboom, R. (1967). *Het beginonderwijs in het Latijn. Een empirisch-didactisch onderzoek*. Tilburg: Uitgeverij H. Gianotten N.V.
- Fisser, C. & Verhoeven, P. (2004). *Disco*. Leiden: Uitgeverij Primavera pers.
- Hillocks, G., Jr., & Smith, M. W. (2003). Grammars and literacy learning. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd. ed., pp. 721-737. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Kamalski, J.M.H., Sanders, T.J.M., Lentz, L.R. & Bergh, H. van den (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(5), 3-9.
- Panhuis, D. (2006). Woordvolgorde: theorie en onderwijspraktijk. *Prora*, 11(1), 3-12.
- Krieken, van, R. (1982). Vertalen en begrijpen. *Toegepaste Taalkunde in artikelen*, 13(2), 128 ff.
- Pinkster, H. (1971). Het Latijnse tempussysteem en de weergave daarvan in schoolgrammatica's. *Lampas*, 3(4), 333-348.
- Pinkster, H. (1994). Een taalkundige beschouwing over drie basisleergangen. *Lampas*, 27(1), 28-42.
- Someren, van, M. W., & Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*. Londen: Academic press.
- Westhoff, G. J. (1981). *Voorspellend lezen: een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Tekst 4.5. Lof van de degelijke vrouw (naar Seneca, *Ad Helviam de consolatione* 16, 2-4)

De filosoof Seneca (1ste eeuw n.C.) ziet zijn moeder als een vrouw die zeker niet tot het ‘zwakke geslacht’ kan worden gerekend.

| | | |
|----|---|---------------------------------------|
| | A te omnia muliebria vitia afuerunt. Non te maximum saeculi | <i>muliebris, e; vitium, i</i> |
| | vrouwelijk eeuw | |
| 2 | malum, impudicitia, in numerum plurium adduxit. Non | <i>(mv.) plures, plura</i> |
| | schaamteloosheid | |
| | gemmae te, non margaritae flexerunt. Non tibi divitiae velut | <i>flectere</i> |
| | edelsteen parel rijkdom als | |
| 4 | maximum generis humani bonum refulserunt. Non te periculosa | <i>fulgere</i> |
| | schitteren gevaarlijk | |
| | peiorum feminarum imitatio detorsit. Numquam te fecunditatis | <i>peior, peius; torquere</i> |
| | slechter nabootsing misvormen nooit vruchtbaarheid | |
| 6 | tuae puduit. Numquam more aliarum tumescentem uterum | <i>te pudet</i> ‘jij schaamt je over’ |
| | zwellen schoot | |
| | abscondisti quasi indecens onus, nec foetum elisisti. | <i>foetus, us; elidere</i> |
| | verbergen onfatsoenlijk last vrucht uitdrijven | |
| 10 | Non faciem coloribus ac lenociniis polluisti. Numquam tibi | <i>lenocinium, i</i> |
| | lokmiddelen bezoedelen | <i>polluere</i> |
| | placuit vestis quae nihil amplius nudaret cum deponeretur. | |
| | ontbloten | |
| 12 | Unicum tibi ornamentum, pulcherrima et nulli aetati obnoxia | |
| | enig sieraad onderworpen | |
| | forma, maximum decus visa est pudicitia. | <i>videri</i> |
| | fatsoen | |

Begripsvragen

- 1 In welk opzicht was Helvia een bijzondere vrouw?
- 2 Welke kwaal van de meeste vrouwen van die tijd heeft geen invloed op Helvia gehad?
- 3 Hoe waren de vrouwen in het algemeen en hoe was de moeder van Seneca? Som op.
- 4 *Peior* (r. 5) dan wie?
- 5 Wat betekende *pudicitia* voor haar?

Gedrag als discussiepunt

- 1 Welke elementen/zinnen uit de tekst vormen vandaag ook een punt van discussie? Confronteer je mening met die van anderen en geef argumenten.
- 2 De zin op r. 10-11 is een doordenkertje. Leg uit.

Een tekst is als textiel

- 1 Ga na of de eerste zin als titel van de tekst zou kunnen dienen.
- 2 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.
- 3 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?
- 4 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?
- 5 De laatste zin (r. 12-13) is zeer positief. Hoe zie je dat?

Uit: *Tolle Lege* 2, p. 103-104 (Dirk Panhuis)

- 6 Het laatste woord van de tekst, dat terugwijst naar het begin (r. 1-2), vormt een mooie afsluiting. Hoezo?
- 7 Wat zou de beste vertaling van dat laatste woord zijn?

Latijn (en Grieks) lees je met een potlood – een eenvoudige vertaalstrategie die werkt

VCN Bulletin nummer 122
2007

Marianne Baas-den Teuling

Inleiding

Het onderstaande verhaal is een weergave van de presentatie die Monique Havenga en ik op de jaarvergadering in maart hebben gehouden. Het is een uitleg over hoe wij op het Dr. Nassau College in Assen onze leerlingen leren vertalen. Sinds we deze methode aan onze leerlingen aanleren, gebruiken we hem zelf ook bij het lezen van onbekende teksten, en dat gaat verbluffend snel. Mits er niet al te veel vreemde woorden in staan, kunnen we met deze methode Grieks en Latijn lezen “als de krant”. Een Franse krant, dat wel, maar het gaat toch stukken sneller dan voorheen. We hopen met het in de openbaarheid brengen van deze methode een bijdrage te leveren aan de vertaalvaardigheid van de leerling, waardoor er ook meer ruimte ontstaat voor verdieping. Onze vertaalstrategie is in wezen niet heel anders dan de meeste classici gewend zijn. Het verschil zit erin dat wij een heel consequente en overzichtelijke aanpak hanteren.

Voor wie snel aan de slag wil, volgt hieronder eerst een beknopt overzicht van deze vertaalstrategie. Wie de theorie erachter wil weten, de theorie toe wil passen op “lastige constructies” met bijvoorbeeld participia, of over onze ervaringen wil lezen, verwijs ik naar de rest van de tekst.

De vertaalstrategie

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.
2. a. Onderstreep de persoonsvorm(en)
b. 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.

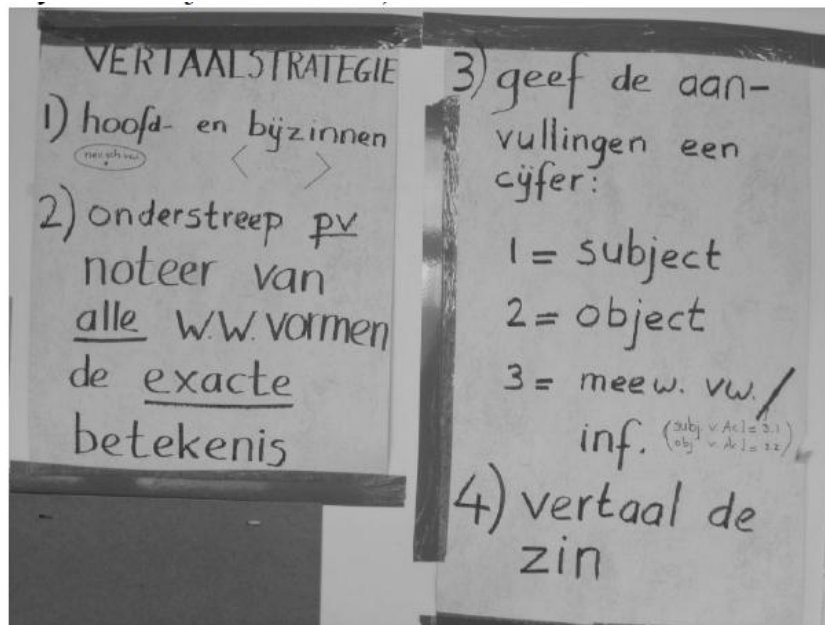
De theorie

Ons ideaal is dat de leerlingen zo natuurlijk mogelijk leren lezen. Dat wil zeggen: als ze een accusativus tegenkomen, moeten ze zich er meteen van bewust zijn dat de kans groot is dat het een object is – en dan niet in die bewoordingen, maar liefst met de vrijwel onbewuste vraag “wat gebeurt er met deze?” Echt natuurlijk lezen, zoals met bijvoorbeeld Engels wel lukt, is voor de klassieken een onhaalbaar ideaal, maar dat wil niet zeggen dat we er niet naar streven.

Om dit te bereiken beschouwen we de werkwoorden (nadrukkelijk niet alleen de persoonsvorm) als de kapstukken van de zin. We leren de leerlingen dat je bij ieder werkwoord bepaalde aanvullingen kunt verwachten, en dat je die aanvullingen dan ook gericht moet zoeken, als je ze nog niet vanzelf bent tegengekomen (zoals idealiter het geval zou zijn).

Ook leren we de leerlingen om gecompliceerde zinnen op te delen in hanteerbaardere

eenheden. Daartoe trainen we ze in het herkennen van de verschillende soorten voegwoorden. Daarnaast kunnen ze ook eenvoudig persoonsvormen tellen, en daarna kijken of en met welk voegwoord deze persoonsvormen van elkaar gescheiden zijn. Bovenstaande heeft geleid tot het stappenplan vertaalstrategie, zoals dat hierboven al staat.. Dit stappenplan moeten ze uit hun hoofd leren, maar hangt ook in de vaklokalen (cf. het periodiek systeem bij scheikunde).



De vertaalstrategie als periodiek systeem, zoals hij nu bij ons in de lokalen hangt. Eenvoudig, niet mooi, maar wel effectief.

Hieronder volgt het stappenplan nog een keer, maar nu wat uitgebreider:

Stap 1 Onderscheid hoofd- en bijzinnen, door

- a. voegwoorden te markeren: nevenschikkende worden omcirkeld, onderschikkende een < ervoor. Aan het einde van de bijzin komt het andere haakje >
- b. persoonsvormen te onderstrepen en te tellen, en daarna weer rondjes of <> toe te voegen

Toelichting: We hebben bewust gekozen voor volgorde a en b, omdat dat de volgorde is die het meeste recht doet aan het ideaal van “natuurlijk lezen”. Voor leerlingen is in eerste instantie persoonsvormen tellen makkelijker dan voegwoorden herkennen, maar daar geven we niet aan toe.

Ook relatieve bijzinnen worden gemarkeerd met <...>. Bij het aanleren van deze strategie zijn de relativa echter nog niet aan bod gekomen. Tegen de tijd dat de relativa wel aan de orde komen, passen de leerlingen de <...> probleemloos toe. Hetzelfde geldt voor afhankelijke vragen.

Na deze eerste stap ziet een zin er als volgt uit:

Vergilius Aeneis, I 1-11

Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris
Italiam fato profugus Laviniaque venit
litora, multum ille et terris iactatus et alto
vi superum, saevae memorem Iunonis ob iram,
multa quoque et bello passus, dum conderet urbem
inferretque deos Latio, genus unde Latinum
Albanique patres atque altae moenia Romae.

Het begin van de Aeneis na stap 1

Stap 2 Vertaal ALLE werkwoordsvormen EXACT.

Toelichting: Op dat EXACT kan niet genoeg gehamerd worden. Als leerlingen hierin goed getraind zijn, komen Actief/Passief-fouten, verkeerde tijden etc. niet meer voor. Een volgende valkuil is dat leerlingen in hun vertaalstrategie wel de goede vorm hanteren, maar in hun uiteindelijke tekst toch voor iets anders kiezen – wat dan dus fout is. Een strakke begeleiding hierin is heel belangrijk. Een gevolg van dit gebod is ook dat participia en –nd-vormen in eerste instantie zeer letterlijk vertaald worden. “Zullende drinken”, of “drinkbaar”, krijg je dan in een werkvertaling. In eerste instantie laten we dat zo. Als de leerlingen iets vertrouwder zijn met deze vormen, maken ze er alsnog bijzinnen van. Daar zijn we niet snel mee, om te voorkomen dat ze in hun vertaling van het participium een hoofdzin en van de hoofdzin een bijzin maken – zoals we allen vaak genoeg tegenkomen. Feitelijk laten we dit over aan de individuele leerling. De ene is er sneller mee dan de ander, maar uiteindelijk zetten ze allemaal de stap naar de bijzin.

Stap 3 Zoek bij ALLE werkwoordsvormen de benodigde aanvullingen. Daarbij gebruiken wij de volgende cijfers:

1. subject
2. object
3. meewerkend voorwerp en infinitivus

Een ablabs/genabs zetten we tussen [...].

Toelichting: Hier heeft de rationaliteit ons enigszins in de steek gelaten. Achteraf gezien was het logischer geweest om ook de infinitivus van een 2 te voorzien, maar bij ons is iedereen hier nu aan gewend, dus we laten het maar zo. Waarom zou dat logischer geweest zijn? Omdat de 1 staat voor de eerste benodigde aanvulling, de 2 voor de tweede, en de 3 voor de derde. Een infinitivus is echter na het subject de tweede benodigde aanvulling bij een bepaalde categorie werkwoorden. Deze cijfers komen nadrukkelijk NIET overeen met de naamvallen. Een object staat bij sommige werkwoorden in de dativus. Het subject van een AcI staat niet in de nominativus.

Na deze stap ziet een zin er als volgt uit:

Vergilius Aeneis, I 1-11

Arma virumque cano, <Troiae qui primus ab oris
Italiā fatus profugus Laviniaque venit
litora; multum ille et terris iactatus et alto
vi superum, saevae memorem Iunonis ob iram,
multa quoque et bello passus, <dum conderet urbem
inferretque deos Latium; >>genus unde Latinum
Albanique patres atque altae moenia Romae.

De tekst na stap 3

Stap 4 Schrijf de vertaling van de zin op, waarbij je de woorden die je niet weet, opzoekt. De kern van de zin is bekend, de rest is, simpel gezegd, een kwestie van woorden invullen.

Toelichting: Tot deze stap zijn alleen de betekenissen van werkwoorden opgezocht. Voor de andere woorden hebben ze zich in stap 1 t/m 3 moeten behelpen, als ze de betekenis niet wisten, met het altijd te gebruiken woord “smurf(en)”. Dit om te voorkomen dat vertalen toch weer neerkomt op het achter elkaar zetten van woordbetekenissen. Ze moeten zich éérst concentreren op de zin. Pas als ze de kern van de zin te pakken hebben, mogen ze hun aandacht richten op bijvoorbeeld een woordenboek. Zo raken ze *en passant* ook getraind in het afleiden/raden van betekenissen, wat ze weer een stapje dichterbij “natuurlijk lezen” brengt. (Bij het lezen van een Engelse tekst grijpen ze immers ook niet voor ieder wissewasje naar een woordenboek.)

Bijzondere notaties

Voor eenvoudige zinnen is het bovenstaande waarschijnlijk wel helder. Maar zodra er een AcI of een participium in beeld komt, wordt het wat lastiger. Het cijfersysteem wordt ook dan consequent gebruikt. De infinitivus is een 3. Het bijbehorende subject krijgt dan een 3.1: het is het subject (1) van een infinitivus (3). En als er ook een object in de AcI staat, wordt dat natuurlijk een 3.2. Participia hebben vaak aanvullingen, omdat het werkwoordsvormen zijn. Maar ze congrueren ook met aanvullingen bij andere werkwoorden. Bijvoorbeeld: *Pater, atrium intrans, Corneliā salutat*. *Intrans* hoort bij het subject, en krijgt daarom een (1). De haakjes geven aan dat het bij het subject hoort, maar het subject niet is. *Atrium* is object bij *intrans*, en krijgt daarom (1).2: de (1) geeft aan dat het bij *intrans* hoort, de 2 dat het het object is. Dit geldt ook als het subject niet in de zin staat. Op dezelfde manier behandelen we het naamwoordelijk deel van het gezegde. Voor leerlingen in klas 2 (bij ons beginonderwijs) is dat altijd een lastig onderwerp. Tegenwoordig omzeilen wij de term, en noteren onder *deus* in *Juppiter deus est* een (1), omdat het bij het onderwerp hoort, maar niet het onderwerp is. (Verbied ze dan wel naar de grammatica-uitleg in het boek te kijken, anders raken ze alsnog in paniek.) In een later stadium gebruiken we de term wel gewoon, en dan blijken ze er

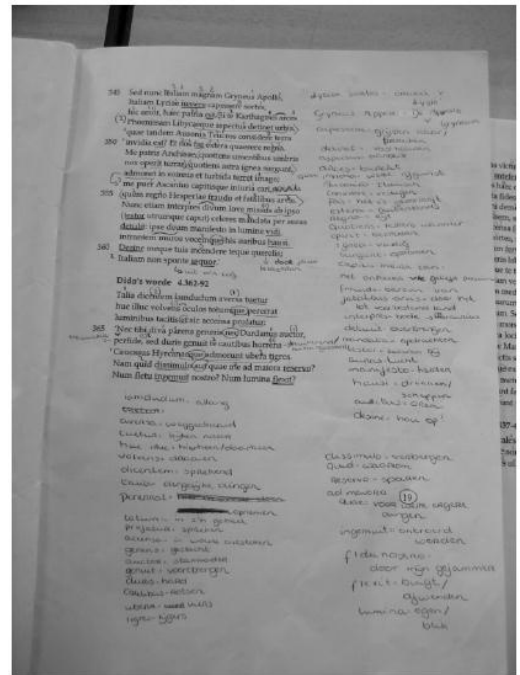
geen moeite meer mee te hebben.

In theorie is er een eindeloze opstapeling van cijfers mogelijk, in de praktijk blijkt dat wel mee te vallen. Als het toch een keer voorkomt, weet de leerling er doorgaans wel raad mee. De vaardigheid van de leerling groeit immers mee met de ingewikkeldheid van het systeem.

De praktijk

Alle leerlingen krijgen van alle teksten een kopie. Ze werken dus met een los “strepboekje”. Deze strepboekjes hebben we in het boekenfonds laten zetten. De kosten per exemplaar zijn niet hoog, maar voor het hele gymnasium is het meer dan de vakgroep kan dragen. Wij zijn erg blij met uitgeverij die het pensum op een diskette of via de mail meeleveren.

De lay-out van deze boekjes is vrij ruim. De leerlingen moeten genoeg ruimte hebben om erbij te schrijven. Bijvoorbeeld stap 2: de exacte werkwoordbetekenissen, komen op de vrije ruimte. Alleen de definitieve vertaling komt in een schrift.



Een 'strepboekje'

Als we een tekst gaan lezen, leest de docent hem eerst per zin voor. Afhankelijk van het niveau van de leerlingen en de moeilijkheidsgraad van de zin wordt de zin dan besproken op moeilijkheden, maar doorgaans nog niet vertaald. Voor dit onderdeel zijn we aan het sparen voor een vaste beamer in de vaklokalen, om makkelijk met de leerlingen “mee” te kunnen schrijven. We willen dan de tekst projecteren op een whiteboard, waar we dan de cijfers op kunnen invullen (wij hebben geen krijtborden meer, maar op een krijtbord kan het waarschijnlijk ook wel). Als we (een deel van) de tekst zo klassikaal doorgelezen hebben, gaan de leerlingen zelf aan de slag. Zij vullen de niet-besproken delen van de vertaalstrategie aan, en schrijven de vertaling uit. Daarna kijken ze hun werk zelf na met behulp van correctiemodellen. Een of twee lessen later wordt de tekst nog een keer nabesproken. De leerlingen hebben hem dan nog een keer voorbereid (huiswerk). Het nabespreken gebeurt met een “schone” tekst, uit het tekstboek, en met het schrift dicht. De tekst wordt nog een keer zin voor zin vertaald. Dan is er eventueel nog gelegenheid om op de grammatica in te gaan, maar eigenlijk is dat een gepasseerd station. Deze nabespreking is bedoeld voor de inhoudelijke, contextuele en esthetische kanten van de tekst, die tijdens deze laatste bespreking aan bod komen.

De hulpboeken bij de bovenbouwpena worden amper gebruikt. Zelfs de woordenlijsten bij de teksten kijken de leerlingen vaak niet in. Ze zoeken de woorden “achterin” op, of in een woordenboek. De aanwijzingen in de trant van “lees als” ervaren ze vaak als verwarrend.

Hoe dichter de leerling bij het ideale natuurlijk lezen komt, hoe minder hij vasthoudt aan de volgorde van de stappen. Iemand die natuurlijk leest, zal bij de nominativus meteen een 1 neerzetten – al dan niet tussen haakjes -, en daarmee niet wachten tot stap drie. Dat is niet erg. Integendeel, dat is juist goed! Als die leerling het maar écht onder

de knie heeft, en het niet uit gemakzucht doet.

De mens is van nature gemakzuchtig, en dat geldt voor leerlingen in het bijzonder. In eerste instantie lijkt deze vertaalstrategie omslachtig. Een zinnetje als “*Jupiter deus est*” is immers veel sneller te vertalen zónder gestreep en gecijfer. Maar zodra de zinnen wat ingewikkelder worden, zal het rendement blijken. Daarom is het heel belangrijk om de leerlingen niet te kans te geven eronder uit te komen. Wij becijferen bij proefvertalingen óók de vertaalstrategie, zeker tot en met de derde klas. En de schriften en strepenboekjes worden ook regelmatig door ons bekeken.

Meer weten?

Wij gebruiken deze vertaalstrategie inmiddels een jaar of zeven. Het heeft ertoe geleid dat onze leerlingen ondanks de steeds verder afgenomen contacttijd toch nog aardig kunnen vertalen. Als je een keer bij ons zou willen komen kijken hoe dit in de praktijk werkt, neem dan contact op via baa@dr.nassaucollege.nl of m.havenga@praedinius.nl.

Advies voor een toets taalvaardigheid Latijn

ter afsluiting van de onderbouw,
aan de hand van de doorlopende leerlijnen

Universiteit van Amsterdam

Interfacultaire Lerarenopleidingen
Profiel Ontwikkelaar

Profielproduct

Gudrun Lehmann
LIO Latijn en Klassieke Culturele Vorming (stud.nr. 5764696)
docente Latijn/KCV, Spinoza Lyceum Amsterdam

Opdrachtgever

Rosanne Bekker
Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

januari 2011

INHOUD

Dank

| | |
|---|----|
| 1. INLEIDING | 3 |
| 1.1 Aanleiding voor dit profielproduct | |
| 1.2 Onderzoeksvragen | |
| 2. ONDERBOUWING VAN HET PROBLEEM | 6 |
| 2.1 Methode | |
| 2.2 Resultaten analyse toetsen | |
| 2.3 Conclusie | |
| 3. TOETSEN VAN DE BOVEN- NAAR DE ONDERBOUW | 15 |
| 3.1 Ideaal en werkelijkheid bij toetsen in de bovenbouw | |
| 3.2 Lessen uit de literatuur over toetsen in de onderbouw | |
| 4. ADVIES VOOR EEN AFSLUITENDE TOETS TAALVAARDIGHEID IN DE ONDERBOUW | 20 |
| 5. ALGEMENE TIPS VOOR HET TOETSEN IN HET VAK LATIJN | 29 |
| 6. TOT SLOT | 36 |
| 7. LITERATUUR | 38 |
| 8. BIJLAGE | |
| ▪ I Doorlopende leerlijn leerjaar 3 | |
| ▪ II Taxonomie van Bloom | |

Dank

Ik wil mijn grote dank uitspreken aan de docenten klassieke talen uit het hele land, die op mijn oproep hebben gereageerd en hun toetsmateriaal met mij hebben gedeeld. Zonder deze medewerking had dit onderzoek niet tot stand kunnen komen.

1. INLEIDING

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

De klassieke talen en hun didactiek zijn in Nederland volop in beweging. Dit onderzoek sluit aan bij het project doorlopende leerlijnen Klassieke Talen, een veldaanvraag van de Vereniging Classici Nederland en een aantal scholen, uitgevoerd door SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).¹ Aanleiding voor dit project was voornamelijk de door docenten gesignaleerde discrepantie van leerlingenresultaten tussen de onderbouw en de bovenbouw. De kennis en vaardigheden, die in de onderbouw aan de hand van een lesmethode worden aangeleerd, blijken vaak in niet voldoende mate ontwikkeld te zijn om de authentieke, literaire teksten in de bovenbouw te kunnen lezen.² Daarom ontstond de behoefte om een algemene lijn taalvaardigheid te formuleren waarin expliciet wordt gemaakt, welke kennis en vaardigheden een leerling moet hebben om aan de (eindexamen)eisen te voldoen.

In het huidige onderwijs Latijn bepaalt vaak de lesmethode de opbouw en presentatie van de leerstof. Een methodeonafhankelijke leerlijn heeft het voordeel dat docenten zich bewust worden van de doorlopende lijn die in het curriculum zit: alle stof uit de onderbouw staat in directe relatie met de stof van de bovenbouw. Docenten hebben gesignaleerd dat leerlingen grote moeite hebben met de overgang naar de bovenbouw (het lezen van originele teksten). Daaruit is te concluderen dat de doorloop nu nog vaak ontbreekt, omdat er in de onderbouw niet genoeg aandacht wordt besteed aan vaardigheden, die in de bovenbouw nodig zijn. De doorlopende leerlijnen, die geformuleerd zijn vanuit de bestaande eindtermen en kerndoelen voor Latijn, bieden een overzicht over alle eisen en doelen van het vak. Ze geven een voorbeeld voor de verdeling van de stof over alle leerjaren. Daarmee waarborgen ze de relatie tussen boven- en onderbouw, en ze maken zowel docenten als leerlingen bewust van de samenhang van de totale leerstof. De leerlijnen kunnen voor docenten als handvat dienen om eigen leerlijnen te ontwikkelen. Ook helpen zij docenten om kritisch te kijken, welke lijn er in de lesmethode wordt

¹ In het vervolg verwijs ik naar het stuk *Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Klassieke Talen* van Rosanne Bekker (SLO, te verschijnen maart 2011).

² Uit Bekker (2011), inleiding.

gevolgd. De doorlopende leerlijnen geven de mogelijkheid bewuster om te gaan met de lesmethode: de docent kan andere accenten leggen, aanvullen met extra oefenmateriaal of oefeningen schrappen. De lesmethode wordt duidelijk begrepen als een *middel* om de gestelde doelen te bereiken, niet als doel op zichzelf. Tenslotte geven de leerlijnen een handvat voor docenten om op de einddoelen gerichte toetsen te maken.³

In de doorlopende leerlijnen zijn 'kernen' geformuleerd; dit zijn elementen die relevant geacht worden voor het ontwikkelen van taalvaardigheid Latijn. Ze zijn afgeleid van de bestaande eindtermen, kerndoelen en 'CEVO-minimumlijsten' voor Latijn:

- Woordenschat (woordenschatverwerving, woordbouw, stamtijden),
- Grammatica (taalkennis van het Nederlands, kennis van morfologie en syntaxis, woordanalyse, toepassen van kennis van morfologie en syntaxis),
- Zinsbouw (complexiteit van zinnen, constructies, congruentie, vertaalstrategieën, stijlfiguren),
- Tekstbegrip (begrijpend lezen, leesstrategieën, onderscheid brontaal-doeltaal),
- Opzoekvaardigheden (in woordenlijst/woordenboek, grammaticaoverzicht, kiezen van juiste betekenis op grond van context),
- Leerproces (leren leren, foutenanalyse, evaluatie en reflectie).

Deze kernen zouden, in elk leerjaar, telkens op een hoger niveau, terug moeten komen. Aangezien alle kennis en vaardigheden, die onder deze kernen vallen, nodig geacht worden om in de bovenbouw originele teksten te kunnen lezen, volgt hieruit dat ook bij het toetsen van taalvaardigheid met deze kernen rekening moet worden gehouden.⁴

Dit profielwerkstuk gaat over de vraag hoe een toets eruit zou moeten zien die gebaseerd is op de doorlopende leerlijnen. De toets moet een goed beeld geven van de taalvaardigheid Latijn van een leerling aan het eind van de onderbouw, op het overgangsmoment tussen onderbouw en bovenbouw.⁵ Het gaat uiteindelijk om een toets die de fase van taalverwerving (aan de hand van de onderbouwlesmethode) afsluit en die zou moeten aangeven, of de leerling alle kennis en vaardigheden heeft om de bovenbouw (het lezen van originele teksten) aan te kunnen.

³ Zie Bekker (2011), punt 5 en 6.

⁴ Zie Bekker (2011), punt 3.

⁵ Op zelfstandige gymnasia is dit eind klas 3, op scholengemeenschappen met gymnasiumafdeling is dit ongeveer in het midden van klas 4.

1.2 Onderzoeksvraag

Zoals in de inleiding aangegeven, bestaat er een grote discrepantie tussen onderbouw- en bovenbouwresultaten van leerlingen. In de onderbouw is het niet al te moeilijk om goede resultaten het halen, maar in de bovenbouw is het vaak lastig om deze goede resultaten te handhaven.⁶ Docenten geven aan dat leerlingen bijvoorbeeld de grammatica in de onderbouw beheersen en kunnen reproduceren, maar dat ze het verband niet zien tussen deze kennis en de tekst die voor hen ligt.⁷ De aanname is dat veel docenten tot nu toe minder bewust de lijn in de lesmethode hebben waargenomen, en dat ze de lesmethode 'gewoon' hebben gevolgd en ook hun toetsen op de stof van het lesboek hebben afgestemd. Echter bevatten niet alle lesmethodes alle kennis en vaardigheden, die de leerling met blik op de eindtermen wél zou moeten opdoen.⁸ Hieruit volgt als hypothese dat er nu vaak nog niet genoeg met blik op de bovenbouw getoetst wordt, en dat dit mogelijk één van de redenen is, waarom de resultaten van leerlingen tussen onder- en bovenbouw zo uiteenlopen: de leerlingen krijgen met de laatste toetsen uit de onderbouw eigenlijk geen reëel beeld of ze genoeg weten en kunnen voor de bovenbouw. Anders gezegd: de onderbouwtoetsen weerspiegelen nog niet in voldoende mate wat eigenlijk (met blik op de bovenbouw) van de leerling verwacht wordt.⁹

Mijn onderzoek heeft twee doelen. Om de genoemde hypothese te onderbouwen, stel ik ten eerste de vraag hoe op dit moment in Nederland getoetst wordt in de overgangsfase van de onder- naar de bovenbouw. Klopt de veronderstelling dat op dit moment nog niet genoeg met blik op de bovenbouw getoetst wordt? Hiervoor neem ik een steekproef van toetsen en ik analyseer, in hoeverre deze toetsen rekening houden met de einddoelen, vertegenwoordigd door de kernen in de doorlopende leerlijnen. Ten tweede stel ik de vraag aan welke eisen een toets moet voldoen om beter een brug te slaan tussen onder- en bovenbouw. Hierover geef ik een advies en een aantal praktische voorbeelden. Als bronnen hiervoor dienen enerzijds de vakdidactische literatuur¹⁰ en anderzijds de toetsen uit de steekproef zelf. Toetsvragen en opdrachten, die goed aansluiten bij bepaalde kernen uit de leerlijnen, zijn als voorbeelden van 'good practices' in hoofdstuk 4 opgenomen.

⁶ Zie Bekker (2010), inleiding.

⁷ Zie Bekker (2010), punt 4.

⁸ De doorlopende leerlijnen helpen om dit tekort zichtbaar te maken en, zonodig, aan te vullen.

⁹ Bekker (2010), punt 3: '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.'

¹⁰ In Nederland heb ik op het gebied van toetsen voor het vak Latijn niet veel kunnen vinden, daarom ben ik te raad gegaan bij de Duitse literatuur. De eindtermen en kerndoelen van beide landen voor Latijn tonen geen wezenlijke verschillen (zie b.v. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004), *Lehrplan Gymnasium Latein 2004/2007*).

2. ONDERBOUWING VAN HET PROBLEEM

2.1 Methode

Mijn onderzoek is gebaseerd op de volgende veronderstellingen. De leerdoelen (kernen) in de doorlopende leerlijnen representeren in voldoende mate de kennis en vaardigheden die in de onderbouw behandeld moeten worden om de bovenbouw succesvol te kunnen doorlopen, aangezien de leerlijnen gericht zijn op de eindtermen. . Daarom neem ik hier als gegeven aan dat een toets, die de doelen uit de leerlijnen in voldoende mate representeert, een goede voorspellende waarde heeft voor de bovenbouw. Met andere woorden, een toets die inhoudsvalide is, omdat hij rekening houdt met de kernen uit de leerlijnen, is ook predictief valide. Toetsen daarentegen, die niet goed aansluiten bij de eindtermen (oftewel, die niet in voldoende mate de kernen uit de leerlijnen representeren), zijn niet predictief valide: ze geven geen goede prognose over de kansen van een leerling in de bovenbouw.

Na aanleiding van mijn oproep onder collega's hebben docenten Latijn uit het hele land en van verschillende schooltypes (categorale gymnasia en scholengemeenschappen) toetsen aan mij opgestuurd. Ik had gevraagd om toetsen die worden gegeven op het moment dat de onderbouwlesmethode wordt afgesloten en het lezen van authentieke Latijnse teksten begint (op de meeste scholen is dit aan het eind van de 3^e klas of begin 4^e klas). Ik kreeg verschillend materiaal: zowel toetsen die tegen het einde van de onderbouwlesmethode worden afgenomen, als ook toetsen die na de eerste kennismaking met authentieke Latijnse teksten worden gegeven. Het materiaal voor mijn analyse is dus heterogeen: ik heb niet alleen maar 'de' laatste, algemeen afsluitende toets voor de taalvaardigheid Latijn tot mijn beschikking, maar proefwerken die vlak voor of vlak na de overgang van onderbouwlesmethode naar originele teksten worden gegeven. Ik heb ervoor gekozen om het materiaal dan ook gescheiden van elkaar te analyseren: één analyse betreft de toetsen die over de laatste lessen van de onderbouwlesmethode gaan (in het vervolg: lesboektoetsen). De tweede analyse betreft de toetsen die tijdens de eerste lectuur van originele teksten worden afgenomen (in het vervolg: toetsen van originele/ authentieke auteurs/teksten).

Bij beide analyses van de toetsen was mijn vraag: welke kernen uit de doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Latijn zijn in de betreffende toets terug te vinden? Hierdoor kom ik de volgende dingen te weten:

- Welke kennis en vaardigheden worden in een bepaald proefwerk getoetst?

- Hoe is de spreiding van het toetsen van bepaalde kennis en vaardigheden in mijn materiaal?
- Zijn er verschillen tussen de lesboektoetsen en de toetsen over originele auteurs? (Is er een verschuiving in de importantie van bepaalde kernen vast te stellen?)

Voorafgaand aan de analyses heb ik vastgelegd waaraan ik een bepaalde kern in een toets kan herkennen. Zoals in hoofdstuk 1 is uitgelegd, bestaan de doorlopende leerlijnen voor álle leerjaren uit de volgende kernen: Woorden, Grammatica, Zinsbouw, Tekstbegrip, Opzoekvaardigheden, Leerproces¹¹. In de leerlijn voor het leerjaar 3 zijn deze kernen inhoudelijk precies ingevuld, waarbij ook het onderscheid tussen kennis van leerstof en vaardigheden is gemaakt. Hieronder volgen enkele voorbeelden (zie ook bijlage 1):

- kern Woorden: (onder andere) 'De leerling kent de betekenis van 1500 basiswoorden' [kennis],
- kern Grammatica: (onder andere) 'De leerling kent de vervoeging van het futurum exactum' [kennis],
- kern Zinsbouw: (onder andere) 'De leerling weet hoe een abl.abs. is opgebouwd' [kennis], 'De leerling kan de abl.abs. herkennen en vertalen' [vaardigheid],
- kern Tekstbegrip: 'De leerling kan vragen over de inhoud beantwoorden/ de inhoud van een tekst in eigen woorden samenvatten.' [vaardigheid].

Ook is in de leerlijn voor leerjaar 3 aangegeven op welke manier deze kennis en vaardigheden getoetst kunnen worden, bijvoorbeeld:

- Grammatica: 'Determineren/analyseren van verschillende vormen' of 'Reproductie van vervoegingen',
- Zinsbouw: 'In een tekst een abl.abs.-constructie aanwijzen en op de juiste wijze vertalen'.

Bij de analyse van het toetsmateriaal heb ik gekeken of dergelijke opdrachten worden gegeven; vervolgens kon ik afleiden op welke kern de opdracht betrekking heeft. Bijvoorbeeld: in een toets staat 'Geef naamval, getal en geslacht van de onderstaande

¹¹ Bij het concept Leerproces gaat het erom dat leerlingen b.v. hun eigen fouten kunnen benoemen en corrigeren. Dit concept laat ik in deze analyse achterwege, aangezien het niet expliciet de taalvaardigheid Latijn betreft, maar eerder het (niet per se vakspecifieke) vermogen van een leerling om zijn eigen leerverloop te reflecteren. Ook is dit een concept dat in de doorlopende leerlijnen wordt aangeraden om naast de 'gewone' toetsen te testen (b.v. in vorm van foutenanalyses, waaruit een speciaal vaardigheidscijfer kan voortkomen)

woorden: *artibus; nomina; voce* etc.'. Hier wordt het determineren van vormen gevraagd, het betreft dus de kern Grammatica.

Voor de duidelijkheid wil ik erop wijzen dat het niet mijn bedoeling was om te kijken *welke* inhoudelijke invullingen van de kernen in een toets zijn vertegenwoordigd. Het ging mij niet erom of in een toets het futurum exactum, het participium of het gerundivum voorkomen (dit zijn allemaal invullingen van het kern Grammatica). Ik keek alleen of er in een toets überhaupt aandacht aan een bepaalde kern wordt besteed. De precieze invulling en omvang ervan was voor mijn doel niet van belang.

Het beeld van de opbouw van een toets wordt echter niet zeer genuanceerd als alleen gekeken wordt naar 'bevat Woordenschat', 'bevat Grammatica', 'bevat Zinsbouw'. Voor een gedetailleerder beeld van de toetsen en de soorten opdrachten, die daarin worden gegeven, heb ik nog bij de concepten Grammatica en Zinsbouw nog een onderscheid gemaakt tussen analyse of reproductieopdrachten tegenover pure vertaalopdrachten. Hieronder staan alle categorieën, die ik bij de analyse heb gehanteerd, met een aantal voorbeelden:

| Kern | Invulling | Voorbeelden van vragen/opdrachten in de toets¹² |
|--------------|---|--|
| Woorden | Kennis van basiswoorden | <i>De toets wordt zonder woordenlijst of woordenboek gemaakt.</i> |
| Grammatica I | Determineren of reproductie van vormen; kennis van taalkundige begrippen, evt. actief gebruik hiervan maken ¹³ | <ul style="list-style-type: none"> - 'Benoem persoon, getal, tijd, modus, genus verbi van de volgende werkwoorden.' - 'Geef alle naamvallen (enkelvoud en meervoud) van het woord <i>manus</i>.' - 'Maak een passend gerundivum bij het volgende woord: <i>templo (facio, facere)</i>.' - 'Benoem de vorm (naamval, getal, geslacht) uit de tekst en verklaar de naamval (= welke grammaticale functie heeft het woord in de zin).' - 'In de onderstaande vertaling zijn drie grammaticale fouten aan te wijzen. Noem er twee en leg uit wat er fout aan is.' - 'Uit welke onderdelen bestaat een ablativus absolutus?' - 'Wat is het subject van <i>fecerunt</i> (r. 6)?' - 'Wat is het antecedent van <i>quae</i> (r. 4)?' |

¹² Sommige vragen kunnen betrekking hebben op meerdere kernen.

¹³ Om de vraag goed te kunnen beantwoorden, moeten leerlingen dus weten, wat een 'modus' is, of ze moeten zelf taalkundige begrippen hanteren bij het uitleggen wat verkeerd is aan een bepaalde vertaling.

| | | |
|--------------------|--|--|
| Grammatica II | Toepassen van grammaticale kennis door expliciete vertaling van vormen/zinnen/tekst | 'Vertaal de volgende vormen/zinnen/tekst.' |
| Zinsbouw I | Herkennen van zinsconstructies; herkennen structuur van zinnen (hoofd- en bijzin) | <ul style="list-style-type: none"> - 'Geef uit de tekst een voorbeeld van een Ncl.' - 'Onderstreep de abl.abs. in de zinnen.' - 'Noteer uit de tekst een hoofdzin met en relatieve bijzin. Onderstreep het relativum en zet een pijltje bij het woord waarnaar het relativum verwijst.' - 'Citeer een afhankelijke vraagzin uit de tekst.' - 'Verklaar bij de volgende vormen het conjunctivusgebruik.'¹⁴ - 'Geef van de rest van de tekst in het Latijn de zinskern: persoonsvorm, onderwerp, signaalwoorden.' |
| Zinsbouw II | Toepassen van kennis over zinsbouw door expliciete vertaling van zinnen/tekst | 'Vertaal de volgende zinnen/tekst.' |
| Tekstbegrip | Beantwoorden van vragen over de inhoud van een tekst | <ul style="list-style-type: none"> - 'Wie beschouwt de auteur als <i>beatissimi</i>? Geef het tekstelement.' - 'Wie of wat wordt bedoeld met <i>idem</i> (r. 8)?' - '[...] Leg in het Nederlands uit wat de schrijver hiermee precies bedoelt.' - '[...] Op grond van welke waarneming komt de persoon tot deze conclusie? Citeer uit de tekst.' - '[...] Leg uit dat de schrijver hier een woordgrap maakt.' - '[...] Geeft deze bijzin hier een doel of gevolg aan? Beargumenteer jouw antwoord.' |
| Opzoekvaardigheden | Woorden kunnen opzoeken in woordenboek/woordenlijst; vormen uit zinnen/tekst kunnen herleiden tot de 'woordenboekvorm' | <i>De toets wordt met een woordenlijst of woordenboek gemaakt.</i> |

De termen Grammatica en Zinsbouw II staan voor pure vertaalopdrachten (Grammatica/Zinsbouw II), terwijl Grammatica en Zinsbouw I staan voor opdrachten waar de leerling iets anders met zijn kennis moet doen *behalve* vertalen.¹⁵ Voor de interpretatie

¹⁴ Hiervoor moet een leerling kunnen onderscheiden of de conjunctivus in een hoofd- of bijzin staat.

¹⁵ De bovenstaande voorbeelden van Grammatica I en Zinsbouw I laten zien dat deze opdrachten zeer uiteen kunnen lopen in hun niveau: van noemen en opsommen tot analyseren en verklaren. Ik heb geen onderscheid

van de resultaten geldt daarom straks dat een toets met pure vertaalopdrachten in principe wel al voldoet aan de kernen Grammatica en Zinsbouw, alleen bevat zo een toets dan niet de subcategorieën Grammatica I en Zinsbouw I.

De kernen Woordenschat en Opzoekvaardigheden sluiten elkaar uit.. Een docent kiest in het algemeen óf voor het toetsen van woordenschat (geen woordenlijst toegestaan) óf voor toestaan van een woordenlijst (waarmee de leerling dan moet bewijzen of hij in staat is om daarmee om te gaan). Een toets die óf het concept Woordenschat óf het concept Opzoekvaardigheden bevat, wordt volgens mijn interpretatie daarom niet geclassificeerd als 'missende één kern'.

Door de toetsen aan de hand van de bovenstaande criteria te analyseren, ontstaat er een beeld van de soorten opdrachten die gegeven worden en op welke kernen zij betrekking hebben. Tijdens de analyse werd echter duidelijk dat zelfs een nog genuanceerder beeld mogelijk is. Hiervoor heb ik in een tweede doorloop van de analyse nog één onderscheidende vraag gesteld, namelijk: worden de categorieën Grammatica I+II, Zinsbouw I+II en Tekstbegrip getoetst aan de hand van

- a) losse Latijnse vormen,
- b) losse Latijnse zinnestelsels,
- c) een bekende Latijnse tekst (reeds een keer tijdens de les gelezen en besproken),
- d) een onbekende Latijnse tekst.

Bij de beoordeling van de resultaten uit mijn analyse, ben ik mij ervan bewust dat het moeilijk is om algemene uitspraken te doen. Ik heb alleen een steekproef genomen, in totaal zijn 33 toetsen door mij onderzocht. Alle uitspraken richten zich op dit *corpusculum*; ik zal aangeven wat ik zie en wat ik daaruit concludeer, maar zonder te beweren dat dit al representatief is voor de manier waarop in Nederland in het vak Latijn getoetst wordt. Behalve het geringe aantal toetsen, spelen ook mogelijk uiteenlopende doelen van de toetsen een rol. Ik heb namelijk niet met zekerheid alleen maar 'de' algemeen afsluitende toets taalvaardigheid van collega's ontvangen, maar de geanalyseerde toetsen hebben verschillende doelen (het afsluiten van een bepaald hoofdstuk, het herhalen van bepaalde woorden en vormen of het tonen van vertaalvaardigheid). Als ik bijvoorbeeld zie dat bij de pure proefvertalingen de kern Tekstbegrip ontbreekt, dan klopt dat wel voor deze toets, maar dan betekent dit niet automatisch dat de betreffende docent in zijn toetsen het

meer gemaakt tussen de niveaus van toetsvragen volgens de Taxonomie van Bloom. Dit valt buiten het doel van deze analyse.

concept Tekstbegrip verwaarloost. Dezelfde docent geeft misschien op een ander moment in de 3^e klas ook nog een toets waarin wél tekstbegrip aan de orde komt. Op zich kunnen de kernen in aparte proefwerken of proefwerkdelen getoetst worden. (In het geval van de concepten Woordenschat en Opzoekvaardigheden kan het zelfs nauwelijks anders.) De vraag is misschien eerder of het wenselijk en didactisch zinvol is om bepaalde kernen inderdaad gescheiden van elkaar te toetsen.¹⁶

2.2 Resultaten analyse toetsen

Van de in totaal 33 onderzochte toetsen gaan 21 over de laatste hoofdstukken van de onderbouwlesmethode en 12 toetsen gaan over originele auteurs (bovenbouwstof). Tabel 1 laat zien in hoeveel proefwerken bepaalde kennis en vaardigheden (kernen uit de leerlijnen) getoetst worden.

Tab. 1: Het aantal toetsen (in procent en absoluut aantal), dat bepaalde kernen uit de leerlijnen toetst.

| | Gramatica I | Zinsbouw I | Grammatica II | Zinsbouw II | Woordenschat | Opzoekvaard. | Tekstbegrip |
|---|-------------|-------------|---------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Lesboektoetsen (21=100%) | 76% (16) | 48% (10) | 100% (21) | 100% (21) | 71% (15) | 33% (7) | 29% (6) |
| Toetsen originele auteurs (12=100%) | 75% (9) | 8% (1) | 75% (9) | 75% (9) | 33% (4) | 66% (8) | 75% (9) |

In alle lesboektoetsen wordt het expliciete vertalen geëist (Grammatica II, Zinsbouw II); verder wordt bij ongeveer de helft tot drie kwart van de toetsen ook de reproductie of analyse van grammaticale vormen of de analyse van zinsconstructies gevraagd (Grammatica I, Zinsbouw I). Grotendeels wordt ook de woordenschat van leerlingen getoetst.¹⁷ Opvallend weinig lesboektoetsen besteden aandacht aan tekstbegrip.

¹⁶ Daarop zal ik dan in hoofdstuk 3 en 4 ingaan.

¹⁷ De problematiek tussen de concepten Woordenschat en Opzoekvaardigheden heb ik al eerder aangeduid. Het blijft een wat moeilijke afweging, hoe en in welke mate je aan beide kernen moet voldoen. In het grootste deel van de onderzochte toetsen moeten de leerlingen laten zien dat ze over de basiswoordenschat beschikken. Dit is begrijpelijk, aangezien bij een taalvaardigheidstoets uiteraard de woordenschat de basis vormt. In een aantal van de onderzochte toetsen zijn wel woordenlijsten toegestaan, en ook daarvoor valt iets te zeggen. De leerlingen moeten ook leren om met dit hulpmiddel om te gaan (in de bovenbouw kun je niet meer zonder een woordenboek werken, want het aantal onbekende woorden in de originele teksten is te groot). Een ander argument voor het gebruik van een woordenlijst kan zijn, dat andere vaardigheden van de leerlingen zo meer tot hun recht komen. Zonder woordenlijst kan het gebeuren dat een leerling niet kan laten zien wat hij/zij eigenlijk wel kan. Als hij/zij in een tekst bijvoorbeeld één woordje niet weet, en dit is toevallig de persoonsvorm waarvan de vertaling van een hele zin afhangt, dan is er vaak geen correcte vertaling van de hele zin mogelijk, terwijl de leerling op zich misschien zowel alle andere woorden uit de zin kent, als ook over de grammaticale en syntactische kennis en vertaalstrategie beschikt. – In het kader van dit werkstuk ga ik mij

In de toetsen over originele auteurs valt een aantal veranderingen ten opzichte van de lesboektoetsen op. Het expliciete vertalen wordt niet meer in alle toetsen geëist. Tekstbegrip daarentegen krijgt in de bovenbouwproefwerken een veel prominentere rol, het is net zo belangrijk als het expliciete vertalen. Opvallend is verder de geringe aandacht voor de expliciete analyse van zinsconstructies of zinstructuren (Zinsbouw I).¹⁸ In de bovenbouw wordt tenslotte veel vaker een woordenlijst of woordenboek toegestaan, wat te maken heeft met de originele teksten.

De onderzochte lesboektoetsen zijn zeer verschillend van opbouw, of met andere woorden: de kernen Grammatica, Zinsbouw en Tekstbegrip worden aan de hand van verschillend ‘materiaal’ getoetst. Er zijn pure proefvertalingen van onbekende teksten, vaak zonder verdere opdrachten, die daarom uitsluitend vertaalvaardigheid toetsen (Grammatica II, Zinsbouw II). Daarnaast zijn er toetsen, waar niet alleen een nieuwe tekst, maar ook nog zinnnetjes vertaald moeten worden.¹⁹ Daarenboven kunnen nog veel punten gescoord kunnen worden door de analyse of reproductie van vormen (Grammatica I), of de analyse van losse zinnnetjes (Zinsbouw I). In een aantal toetsen worden ook Grammatica- en zinsbouwvragen gesteld aan de hand van reeds gelezen teksten. Het valt op dat tekstbegrip, als het überhaupt in de toets een rol speelt, bijna uitsluitend aan de hand van reeds bekende teksten wordt getoetst.

Tabel 2 geeft de precieze uitkomsten van de ‘materiaal’-analyse weer voor de lesboektoetsen (de procenten zijn berekend op basis van het geheel, b.v.: in hoeveel procent van alle lesboektoetsen wordt tekstbegrip aan de hand van een bekende tekst getoetst).

Tab. 2: Het ‘materiaal’ in de lesboektoetsen aan de hand waarvan de kernen worden getoetst, in procent en absolute aantallen (21 = 100%).

| | Grammatica I | Zinsbouw I | Grammatica II | Zinsbouw II | Tekstbegrip |
|---------------------|---------------------|-------------------|----------------------|--------------------|--------------------|
| losse vormen | 33% (7) | - | 10% (2) | - | - |
| losse zinnen | 24% (5) | 10% (2) | 52% (11) | 52% (11) | - |
| tekst bekend | 29% (6) | 24% (5) | 19% (4) | 19% (4) | 24% (5) |
| tekst nieuw | 19% (4) | 14% (3) | 71% (15) | 71% (15) | 5% (1) |

niet verdiepen in de kwestie of je grammatica en syntaxis wel of niet apart van woordenschat zou moeten toetsen. Dit zou genoeg stof voor een ander onderzoek zijn. Wellicht zou een tweedelige toets (een deel zonder, een deel met woordenlijst), zoals dit in één van de onderzochte toetsen het geval was, een bruikbaar compromis kunnen zijn.

¹⁸ Je zou verwachten dat er juist bij de teksten van de originele auteurs veel aandacht wordt besteed aan de constructie en opbouw van lange zinnen, maar dit is niet het geval.

¹⁹ De reden hiervoor is waarschijnlijk dat je in losse zinnen vaker een bepaald grammaticaal of syntactisch fenomeen kunt toetsen (b.v. de abl.abs.), dat in een samenhangende tekst niet zo vaak voorkomt.

Tabel 3 laat zien welk ‘materiaal’ in de toetsen over originele auteurs gebruikt wordt om grammatica, syntaxis en tekstbegrip te toetsen.

Tab. 3: Het ‘materiaal’ in de **toetsen originele auteurs** aan de hand waarvan de kernen worden getoetst, in procent en absolute aantallen (12 = 100%).

| | Grammatica I | Zinsbouw I | Grammatica II | Zinsbouw II | Tekstbegrip |
|---------------------|---------------------|-------------------|----------------------|--------------------|--------------------|
| losse vormen | 0 | - | 0 | - | - |
| losse zinnen | 0 | 0 | 0 | 0 | - |
| tekst bekend | 75% (9) | 8% (1) | 42% (5) | 42% (5) | 75% (9) |
| tekst nieuw | 0 | 0 | 33% (4) | 33% (4) | 0 |

Zoals in tabel 3 is te zien, spelen losse vormen of zinnen in de bovenbouwproefwerken geen rol meer; in alle toetsen staat een tekst centraal. Opvallend is dat alle vragen over grammatica, zinsbouw of tekstbegrip zich richten op een bekende (in de les gelezen) tekst. Onbekende teksten dienen alleen als materiaal voor het toetsen van pure vertaalvaardigheid.

In de onderzochte bovenbouwtoetsen is in feite de tweedeling zien, die ook in het Centraal Examen wordt gehanteerd: een proefvertaling van een onbekende tekst (zonder verdere opdrachten) tegenover grammatica- en begripsvragen over reeds gelezen teksten.

2.3 Conclusie

De bovenstaande resultaten laten een aantal discrepanties zien tussen de lesboektoetsen en de toetsen over originele auteurs. De verschillen hebben zowel betrekking op de vaardigheden die getoetst worden, als ook op het ‘materiaal’ aan de hand waarvan bepaalde vaardigheden worden getoetst.

In de inleiding en doelstelling van de doorlopende leerlijnen wordt gesteld dat de overgangsfase van de onderbouw naar de bovenbouw problematisch is, en dat veel leerlingen grote moeite met de bovenbouwstof hebben en in de eerste toets van de bovenbouw lager scoren dan in hun laatste onderbouwtoets. De vraag was of één van de redenen voor deze discrepantie zou kunnen zijn, dat in de onderbouw nog niet goed getoetst wordt met blik op wat in de bovenbouw belangrijk wordt geacht, dat dus leerlingen in de onderbouw nog niet voldoende worden geconfronteerd met wat ze in de bovenbouw opeens zouden moeten kunnen.

Uit mijn analyse blijkt dat de lesboektoetsen inderdaad op twee punten tekort schieten ten aanzien van wat vervolgens van de leerlingen in de bovenbouw verwacht wordt.²⁰ Ten

²⁰ Natuurlijk zijn de toetsen niet het enige probleem bij de overgang van onder- naar bovenbouw. Ik laat nu buiten beschouwing het probleem van de ‘kunstmatige’ lesboekteksten en de moeilijkheidsgraad van de echte

eerste: hoewel in de bovenbouw tekstbegrip duidelijk een belangrijke vaardigheid is, wordt in onderbouwtoetsen hieraan nauwelijks aandacht besteed.²¹ Ten tweede worden grammatica en syntaxis te weinig tekstgericht (d.w.z. aan de hand van onbekende teksten) getoetst. Terwijl in de bovenbouw dan langere teksten in het middelpunt staan, wordt in de onderbouw de kennis van grammatica en syntaxis vaak nog aan de hand van losse vormen en zinnen getoetst, maar de link met een te vertalen tekst wordt in de meeste gevallen niet gelegd. Er wordt niet expliciet gemaakt, dat het een voor het ander dient.²² Het doel van het Latijnonderwijs is dat leerlingen een Latijnse *tekst* zowel taalkundig als ook semantisch kunnen doorgronden. Ze moeten een tekst naar het Nederlands kunnen vertalen, maar ook de inhoud en de betekenis van de tekst kunnen begrijpen.²³ Deze doelstellingen zijn in de toetspraktijk (in mijn steekproef van de lesboektoetsen) niet altijd in voldoende mate gerepresenteerd. Daarom wil ik een aanbeveling doen, die in het volgende hoofdstuk wordt onderbouwd met argumenten uit de literatuur, en die concreter wordt gemaakt met een aantal voorbeelden. Mijn pleidooi voor een de onderbouw afsluitende toets taalvaardigheid is:

- In het middelpunt van de toets staat een onbekende Latijnse tekst.
- Bij deze tekst hoort een aantal grammaticale en syntactische vragen, die de leerling op weg kunnen helpen tijdens het vertalen en het begrijpen van de tekst (doordat de leerling gedwongen wordt om bepaalde vormen grondig te analyseren, of om zich van bepaalde structuren bewust te worden).²⁴
- Naast het vertalen van deze tekst wordt met een paar vragen expliciet getoetst wat de leerling inhoudelijk van de tekst heeft begrepen.²⁵

originele teksten ('im Gegensatz zur Lektionsanordnung des Sprachlehrbuchs erstmals die totale Präsenz aller schon behandelten Phänomene, die möglichst unbeeinträchtigte Verfügbarkeit des Gelernten', Maier (1984), p. 74). Ook ga ik nu voorbij aan de vraag met welke originele auteur in de bovenbouw het beste begonnen kan worden (is er tijd voor een soort 'overgangslectuur', of wordt meteen begonnen met een redelijk moeilijke auteur).

²¹ Aangezien ik de doorlopende leerlijnen als criterium voor inhoudelijke validiteit handhaaf, zouden daarom veel van de onderzochte lesboektoetsen nog niet inhoudsvalide zijn (ze missen een belangrijke vaardigheid uit de leerlijnen: Tekstbegrip). Daarmee zijn deze proefwerken ook niet predictief valide over de kansen van een leerling in de bovenbouw.

²² Het toetsen van bepaalde kennis aan de hand van losse vormpjes en zinnestukjes is op zich niet verkeerd, maar het dient dan een ander doel, bijvoorbeeld het afsluiten van één bepaald hoofdstukje, het toetsen van één bepaald grammaticaonderdeel. Hier echter gaat het mij om grotere, afsluitende toetsen van de onderbouw, die de leerling ook al een beeld moeten geven over zijn/haar kansen in de bovenbouw.

²³ Taal- en tekstreflectie in de eindtermen.

²⁴ De *tekstgerichte* vragen over vormen en syntaxis bieden in zekere mate hulp, die de leerling misschien beter in staat stelt, om aan alle eisen uit de toets te voldoen.

²⁵ Voorstanders van de pure proefvertalingen zouden hiertegen in kunnen brengen, dat uit een goede vertaling al zou moeten blijken, of een leerling de tekst begrepen heeft. Want volgens de vertaaltheorie is een vertaling de weergave van de *betekenis* van een tekst in een vreemde taal in je eigen moedertaal. Eerst moet je begrijpen, wat in de vreemde taal wordt gezegd, dan pas kun je deze betekenis in de moedertaal weergeven, zie b.v. Demoen (2008). Echter weten we uit de praktijk dat leerlingen soms een 'technisch acceptabele proefvertaling' afleveren, zonder dat ze kunnen aangeven, waar de tekst eigenlijk over gaat. Ook andersom is het mogelijk om 'een tekst begrepen te hebben – blijkend uit bijvoorbeeld een parafrase – zonder dat de

Een dergelijke toets representeert in betere mate de doelen van het vak, vooral met blik op de bovenbouw: hij toetst *gedifferentieerd* de verschillende vaardigheden (kernen), namelijk beheersing van grammatica en syntaxis, vertaalvaardigheid (ook met blik op de kwaliteit van het Nederlands) en tekstbegrip,²⁶ maar al deze vaardigheden zijn gericht op één samenhangende, nieuwe tekst.

3. TOETSEN VAN DE BOVEN- NAAR DE ONDERBOUW

Een artikel over toetsen in het vak Latijn, geschreven anno 2010/2011, kan niet voorbijgaan aan de actuele discussie rond het Centraal Examen Latijn. Het CE beïnvloedt namelijk al in grote mate, hoe docenten hun proefwerken voorafgaand aan de 6^e klas vormgeven. Alle door mij onderzochte bovenbouwtoetsen imiteren de opbouw van het CE: proefvertaling van een ongeziene tekst aan de ene kant, aan de andere kant grammaticavragen en korte inhoudelijke vragen over een bekende tekst. En ook sommige onderbouwtoetsen uit mijn steekproef laten in wezen al deze ‘tweedeling’ zien.

Hoofdstuk 3.1 gaat kort in op de recente discussie rond het Centraal Examen met de vraag hoe ‘bindend’ de opbouw van het huidige Centraal Examen inderdaad ervaren moet worden bij het ontwerpen van toetsen. In hoofdstuk 3.2 wordt tenslotte mijn advies voor een onderbouwtoets, die in zijn opbouw ook afwijkt van de toetsvormen die het CE hanteert, onderbouwd met argumenten uit de literatuur.

3.1 Ideaal en werkelijkheid bij toetsen in de bovenbouw

In dit artikel staat de afsluitende toets van de onderbouw centraal, die aan moet geven of de leerling ‘rijp’ is voor de bovenbouw. Wat zijn precies de doelen in de bovenbouw? En hoe worden de bovenbouwseisen (idealiter) getoetst? Een blik hierop kan implicaties geven voor de manier van toetsen in de onderbouw, met name bij de afsluiting van de onderbouw.

Latijn in de bovenbouw is literatuuronderwijs.²⁷ In het middelpunt staan originele, literaire antieke teksten. Het werken met deze teksten speelt zich in principe op drie niveaus af.²⁸ De teksten worden vertaald, dat betekent taalkundig en stilistisch ontsloten, hun inhoud

proefvertaling technisch zodanig is uitgevoerd dat het een voldoende oplevert’ (Kroon/Sluiter (2010), p. 28). Om een duidelijk beeld te krijgen of een leerling een tekst heeft begrepen, ontcom je niet aan het expliciete toetsen van tekstbegrip (door vragen of door het laten maken van een samenvatting in eigen woorden).

²⁶ Zie ook Kroon/Sluiter (2010), p. 28.

²⁷ Zie de domeinen in de eindtermen, genoemd in het *Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen* (zie Kroon/Sluiter (2010), p. 18).

²⁸ Maier (1984), p. 52/53.

moet in de doeltaal (Nederlands) worden gebracht en worden begrepen. Daarna begint de interpretatie van de tekst: de boodschap van de auteur wordt onderzocht (wat bedoelt hij, aan wie is de tekst gericht, onder welke voorwaarden is de tekst tot stand gekomen etc.). De derde stap is het beoordelen: de leerling wordt geacht zich persoonlijk met de motieven en probleemstellingen uit de tekst uiteen te zetten. De leerling vraagt kritisch naar de betekenis van de tekst voor het heden: 'wat betekent deze tekst nog voor ons, is hij algemeen geldig?' Bijvoorbeeld roept het thema van de tekst exemplarisch een van de 'grote vragen' op, bijvoorbeeld: 'wat is de ideale staatsvorm?', 'wat is nodig voor een gelukkig leven?', 'moet je aan een tiran gehoorzamen of aan de morele wet in jezelf?'. De leerling wordt gestimuleerd om zich hierover een beredeneerd oordeel te vormen.

Dit is wat in de lessen gebeurt. Hoe zien vervolgens de afsluitende toetsen (schoolexamina en Centraal Examen) er uit? Als afspiegeling van de doelen van het literatuuronderwijs zou je verwachten dat er ook in deze toetsen een nieuwe tekst vertaald zou moeten worden en dat, naast het vertalen, ook vragen over de interpretatie en betekenis van deze tekst een rol spelen. Dit is echter niet altijd het geval. Het onlangs verschenen *Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen* laat de problematiek zien:²⁹

'belangrijke leerdoelen van zelfstandige oordeelsvorming, cultuurreflectie, receptie en actualisering [worden] onvoldoende gereflecteerd';

'het CE [bevat] op dit moment geen toetsvorm die leerlingen op adequate wijze en in overeenstemming met de doelstellingen laat demonstreren hoe zij omgaan met een ongeziene originele tekst';

'waarschijnlijk deels als gevolg van de aard van het CE [spiegelt] ook in het SE het soort van tekstbegrip dat getoetst wordt niet optimaal de wenselijke doelstellingen van het vak weer'.³⁰

Uit het onderzoek van de Verkenningcommissie blijkt dat de manier van toetsen in het Centraal Examen niet met alle doelstellingen van het vak overeen komt. Helaas drukt het Centraal Examen ook al een stempel op de les- en toetspraktijk van de hele bovenbouw, wat ik, zoals gezegd, ook in mijn steekproef heb gezien. Één kritiekpunt van de commissie is dat de tekstvragen over de bekende teksten te weinig uitdagend zijn, de leerdoelen actualisatie, zelfstandige oordeelsvorming en de grotere culturele context komen te weinig aan bod. Het tweede kritiekpunt betreft de vraag wat het doel is van de pure proefvertaling

²⁹ Zie Kroon/Sluiter (2010).

³⁰ Kroon/Sluiter (2010), p. 23, het derde citaat met verwijzing naar het onderzoek van Verhoeven, P. (1997), *Tekstbegrip in het onderwijs Klassieke Talen*. Dissertatie, Universiteit Leiden.

in het CE. Heeft het zin en is het verantwoord om een ongeziene tekst te laten vertalen en er vervolgens niet te vragen of de leerling ook heeft begrepen wat hij/zij heeft vertaald, en zonder de leerling te stimuleren zich verder in deze net vertaalde tekst te verdiepen, hem te beoordelen? Waarvoor heeft hij/zij dan de tekst vertaald?! Het probleem van deze toetsvorm is verder dat taalkundige kennis, vertaalvaardigheid en tekstbegrip niet van elkaar gescheiden getoetst worden.³¹ Het kan gebeuren dat er punten worden toegekend aan leerlingen, die wél letterlijk opschrijven wat het beoordelingsmodel eist, maar die niet begrijpen wat ze eigenlijk hebben opgeschreven.³² En andersom: leerlingen die zich bijvoorbeeld in een woordbetekenis vergissen, maar die toch de strekking van de zin in eigen woorden zouden kunnen weergeven, worden hiervoor niet beloond. Bovendien wordt de leerling niet meer gevraagd om op de hele tekst (diens opbouw, samenhang, inhoud, stilistische vormgeving) terug te kijken. Een goede leerling kan daardoor ook niet laten zien dat hij/zij misschien in staat is tot een dieper inzicht in de betekenis van de tekst, want die valt in een letterlijke vertaling niet uit te drukken (en wordt ook niet gevraagd).³³ Het is nu nog niet te voorspellen of en in hoeverre er een verandering van de toetsvorm in het Centraal Examen plaats gaat vinden.³⁴ Het moge echter duidelijk zijn, dat de manier, waarop op dit moment in het CE wordt getoetst, niet per se het non-plus-ultra is. Wij als docenten hoeven ons bij het maken van toetsen daarom ook niet slaafs te houden aan deze tweedeling: proefvertaling van een ongeziene tekst – grammaticavragen en begripsvragen (op microniveau) over een bekende tekst. We zijn vrij om ook naar andere wegen te zoeken (bijvoorbeeld: grammaticavragen en beperkte begripsvragen bij een ongeziene tekst – en daarentegen ‘grotere’ vragen naar achtergrond, interpretatie en een

³¹ Kroon/Sluiter (2010), p. 28.

³² De leerling kan, bij wijze van spreken, gewoon van zin naar zin ‘klimmen’, want hij/zij weet ook dat er punten per zin worden gegeven en dat niemand meer naar het geheel van de tekst en de diepere betekenis ervan vraagt.

³³ Voor een helder voorbeeld van de tekortkomingen van het proefvertalen als toetsvorm zie ‘Het geheim van de blauwe broer’ op de achterkant van het *Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*, Kroon/Sluiter (2010) en het filmpje op <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/nieuws/rappkt/>.

³⁴ Het is een dilemma hoe je een goed examen ontwerpt waarin alle aspecten van de leerdoelen aan bod komen (vertaling én interpretatie van een tekst). Als dit aan de hand van één en dezelfde tekst zou moeten gebeuren, bestaat er het risico van de ‘dubbele straf’ (voor verkeerde vertaling én mogelijk daaruit volgende verkeerde interpretatie). Maar als je een tekst laat vertalen zonder er verder begrips- of interpretatievragen over te stellen, blijft het onduidelijk of de leerling de vertaalde tekst inderdaad begrepen heeft. In Duitsland staat men uiteraard voor hetzelfde probleem; daar worden voor het eindexamen (in verschillende deelstaten) de volgende modellen gehanteerd: (I) vertaling van een Latijnse tekst en interpretatie ervan op basis van net verkregen inzicht; (II) vertaling van tekst en interpretatie ervan met behulp van achteraf gegeven vertaling; (III) vertaling van tekst en interpretatie van een andere (onbekende) Latijnse tekst, die met vertaling wordt geleverd; (IV) vertaling van tekst met opgaven die voor een deel op de tekst zelf betrekking hebben, voor een deel naar andere teksten uit de les vragen. (Modellen vastgelegd in de *Einheitliche Prüfungsanordnungen in der Abiturprüfung der Kultusministerkonferenz vom 1. 2. 1980*, geciteerd uit Nieman (1999), p. 11).

Een wezenlijk verschil met het Nederlandse CE is dat in het Duitse eindexamen zowel de vertaling als ook de interpretatie van een *onbekende* tekst (al dan niet met een ter plekke meegeleverde vertaling) in het middelpunt staan. De leerling wordt in elk van de modellen gevraagd om zich ter plekke in een nieuwe tekst te verdiepen (die qua auteur en genre natuurlijk aansluit op de lesstof). In het Nederlandse CE daarentegen wordt de inhoudelijke verdieping in een *ongeziene* tekst op dit moment niet geëist.

beredeneerd oordeel over reeds gelezen teksten). De manier van toetsen in de bovenbouw ligt dus niet vast, en hetzelfde geldt dan voor de toetsen in de onderbouw. Ook daar moeten we *qua vorm* niet op het huidige CE anticiperen, maar kunnen we kijken of er een betere manier van toetsen bestaat.

3.2 Lessen uit de literatuur over toetsen in de onderbouw

De echte tekstinterpretatie, de beoordeling en reflectie op ‘grote vragen’ spelen in de onderbouw een nog ondergeschikte rol. Ten eerste is dit nog niet het hoofddoel van de onderbouw – hier is het voornaamste doel het ontwikkelen van taalvaardigheid. Ten tweede biedt het tekstmateriaal in de onderbouw ook niet altijd aanleiding tot stilistisch of inhoudelijk interessante vragen, aangezien nog geen literaire teksten worden gelezen, maar ‘kunstmatige’ teksten die speciaal voor de lesmethode zijn gemaakt. Echter de taalkundige analyse van een tekst, het vertalen ervan en gewoon het begrijpen van de inhoud, dit is wat we van leerlingen tegen het eind van de onderbouw wél moeten eisen om ze voor te bereiden op de bovenbouw. Fink (1996) bijvoorbeeld stelt expliciet dat al in de fase van de taalverwerving (onderbouw) langzamerhand begonnen moet worden met het werken aan teksten *behalve* vertalen.³⁵ Volgende vaardigheden zullen geleerd worden: een tekst kunnen structureren (onder andere door middel van voegwoorden), de hoofduitspraak van de tekst kunnen parafraseren, het dominante thema kunnen herkennen aan hand van woordvelden of herhalingen, de opzet van de tekst kunnen weergeven (ook lettend op tempusvolgorde, verdeling actief/passief, het optreden van personen). Dit is precies wat ook in de doorlopende leerlijnen staat beschreven als

*‘Het gaat uiteindelijk om het geheel: de onderdelen [d.w.z. Woordenschat, Grammatica, Syntaxis, Tekstbegrip] kunnen afzonderlijk geoefend en geleerd worden, maar uiteindelijk moet er een verband aangebracht worden tussen wat geleerd is en het kader waarbinnen dat gebeurt.’*³⁶

Voor de leerling moet duidelijk zijn dat de analytische vaardigheden ertoe dienen om een tekst beter te begrijpen. De kennis van woordenschat, grammatica en syntaxis heeft dienende functie bij het lezen (en begrijpen) van een tekst. Dit is het doel van het taalonderwijs – het kunnen ‘opdreunen’ van losse declinaties of het vertalen van losse zinnestukjes daarentegen is geen doel op zich, het is alleen een middel.

Zoals ik in hoofdstuk 2 heb vermeld, staan in een aantal toetsen uit mijn steekproef nog losse vormpjes of zinnestukjes in het middelpunt, maar niet altijd een tekst. Ook worden er

³⁵ Fink (1999), p. 122/123, zo ook Maier (1984), p. 20.

³⁶ Bekker (2011), punt 6.

nauwelijks vragen over (eenvoudig) tekstbegrip gesteld bij een te vertalen tekst. En er worden weinig taalkundige vragen gesteld, die op de ontsluiting of een beter begrip van een (nieuwe) tekst zijn gericht.

Glücklich (2008) benadrukt dat de grotere proefwerken of repetities (die het zwaarst wegen op het rapport) hoogtepunten zijn in de documentatie van leerlingenprestaties.³⁷ Daarom zijn proefwerken dan ook hét moment waarop alle leerdoelen uit de lessen aan bod moeten komen en de leerlingen de *integratie* ervan moeten kunnen aantonen: tekstontsluiting, vertaling, begrip én reflectie op taal en tekst, die niet alleen door middel van een vertaling zichtbaar gemaakt kunnen worden.³⁸ Dit laatste punt – dat je niet *alles* in een proefvertaling kunt zien – is reeds genoemd³⁹ en wordt door meerdere auteurs benadrukt:

*'Alle stappen in het proces naar tekstinterpretatie (hoe simpel de tekst in het begin ook nog is) [moeten] steeds expliciet gemaakt worden.'*⁴⁰

Ook bij Maier (1995) is te lezen dat een vertaling heel veel dingen tegelijkertijd toetst, maar dat het nodig is om bepaalde kennis ook meer doelgericht en geïsoleerd te toetsen.⁴¹

*'Die bloße Übersetzung, so wertvoll und unersetzbar sie ist, genügt nicht. Andere Formen der Leistungserhebung sind auch in der Mittel- und Unterstufe erforderlich.'*⁴²

Er wordt daarom in de literatuur gepleit voor *'Abgrenzung der einzelnen Prüfungselemente'* binnen een proefwerk, dus het gedifferentieerd toetsen van verschillende vaardigheden.⁴³

Over het niveau van de extra opdrachten over tekstbegrip, taal- en tekstreflectie merkt Maier (1984) op dat deze niet allemaal van het hoogste denkniveau moeten zijn. Het vertalen zelf is al een hoog complexe vaardigheid; daarnaast moeten daarom ook

³⁷ Volgens Glücklich (2008) zijn opdrachten, die alleen een deel van de gewenste vaardigheden toetsen (b.v. het declineren van vormen) stof voor kleinere overhoringen, maar niet voor proefwerken. Het gaat hem bij de proefwerken vooral erom dat leerlingen de *integratie* van hun kennis en vaardigheden kunnen aantonen. Het kunnen declineren b.v. is alleen een deelvaardigheid (horend bij *'Dekodieren'*), maar dit is nog niet genoeg om een tekst te kunnen begrijpen en vertalen (*'Rekodieren'*). Zie Glücklich (2008), p. 189.

³⁸ Glücklich (2008), p. 178. Zie ook de problematiek, die docenten hebben genoemd (Bekker (2010), punt 4), dat leerlingen vaak geen verband tussen hun grammaticale kennis en een tekst zien.

³⁹ Kroon/Sluiter (2010), p. 28.

⁴⁰ Bekker (2010), punt 9.

⁴¹ Maier, (1995), p. 234/235.

⁴² Maier, (1995), p. 237. 'Mittel- und Unterstufe' betekent de klassen 5 (of 7) t/m 10 (afhankelijk of Latijn als eerste of tweede vreemde taal wordt gekozen); overgedragen op Nederlandse verhoudingen is 'Mittel- en Unterstufe' dus klas 1 t/m 4.

⁴³ Maier, (1995), p. 262.

opdrachten staan van een ander niveau, zodat de moeilijkheidsgraad van het proefwerk in zijn geheel evenwichtig is.⁴⁴ Voor het bepalen van de moeilijkheidsgraad van een vraag (het denkniveau dat de vraag eist), is bijvoorbeeld de Taxonomie van Bloom een hulpmiddel.⁴⁵

Het pleidooi vanuit de literatuur gaat duidelijk uit naar een tekstvertaling plus daarbij extra opdrachten.⁴⁶ Het effect van toegevoegde opdrachten over tekstbegrip bij een proefvertaling kan ook boven de leerling uitstijgen: toetsen met deze verschillende soorten opdrachten maken ook naar bijvoorbeeld ouders of critici van het vak duidelijk, dat Latijn zich niet beperkt tot pure *ver-taalvaardigheid*, maar dat het taal in brede zin opvat,⁴⁷ en dit is wat ook volgens de doorlopende leerlijnen onder ‘taalvaardigheid’ moet worden verstaan (vertalen én begrijpen).

4. ADVIES VOOR EEN AFSLUITENDE TOETS TAALVAARDIGHEID IN DE ONDERBOUW

Uit de bovenstaande overwegingen resulteren de volgende eisen aan een groot, de onderbouw afsluitend proefwerk.⁴⁸ Centraal staat een samenhangende, voor de leerling nieuwe Latijnse tekst.⁴⁹ De tekst wordt in zijn geheel óf gedeeltelijk vertaald. Daarnaast worden er vragen gesteld over taal- en tekstreflectie en de inhoud van de tekst.⁵⁰ Deze opdrachten bestaan uit het herkennen en beschrijven van grammaticale verschijnselen en hun functie *in de tekstsamenhang*; daarnaast volgen vragen over (basaal) tekstbegrip. De redenen voor een dergelijke opzet – ze zijn voor een deel al boven genoemd – zijn:

⁴⁴ Als je alleen maar hoogcomplex toetst (door te laten vertalen plus opdrachten op het niveau van ‘toepassen’, ‘synthese’, ‘evaluatie’ in de taxonomie van Bloom), dan wordt het vak Latijn ook onevenredig veel moeilijker t.o.v. andere vakken (welke leerling zou dit vrijwillig kiezen?) (Maier (1984), p. 12).

⁴⁵ Zie bijlage II. In Duitsland wordt niet met de vijf cognitieve niveaus van Bloom gewerkt, maar met drie verschillende ‘Anforderungsbereichen’. Voor een overzicht met de daarbij mogelijke vragen en opdrachten voor het vak Latijn zie Maier (1984), p. 27-35. Bij tekstbegripvragen voor de onderbouw pleit Maier ervoor dat de vragen niet hoger zijn dan ‘Anforderungsbereich I’ (niveau ‘kennis’ en ‘begrip’ bij Bloom).

⁴⁶ *‘Durch solchermaßen abgestufte Anforderungen fühlen sich die Schüler angemessen gefordert und gefördert, womöglich auch dadurch für das Fach motiviert.* (Meier (1995), p. 262).

⁴⁷ Maier (1995), p. 262.

⁴⁸ Voor het vervolg zie ook Glücklich (2008), p. 188-190 en Nieman (1999), p. 10.

⁴⁹ Glücklich (2008), p. 189. Er moet natuurlijk goed naar de moeilijkheidsgraad van de tekst gekeken worden (zie hoofdstuk 5).

⁵⁰ Ik wil hier nog geen voorstel geven hoe de precieze puntenverdeling dan eruit komt te zien (hoe zwaar de vertaling gewogen wordt en hoe zwaar de vragen). In de Duitse literatuur is het pleidooi eenduidig: de schriftelijke vertaling heeft het zwaartepunt (2:1 of zelfs 3:1 ten opzichte van de extra vragen). Maar in dit werkstuk gaat het mij vooral om het soorten vragen en hun aansluiting op de leerlijnen, nog niet om de exacte beoordeling van alle opdrachten.

- De combinatie van vertaling en extra opdrachten geeft een duidelijker beeld over kennis en vaardigheden dan alleen een vertaling dat doet.
- Door de combinatie van vertalingen en *tekstgerichte* opdrachten kan een betere kwaliteit van de vertaling worden bereikt (de opdrachten kunnen een controlefunctie hebben).
- Goed gekozen en geformuleerde vragen helpen bij het tekstbegrip. Vragen kunnen de leerling namelijk stimuleren om zich bewust te worden van bepaalde grammaticale functies, of de vragen kunnen verwijzen naar bepaalde zinnen, die belangrijk zijn voor het begrip van de tekst.
- Als de leerling weet dat hij/zij dit soort indirecte hulp krijgt, motiveert dit ook om vol te houden bij het vertalen, ook al heeft de leerling aanvankelijk moeite met de tekst.⁵¹

Hieronder is een voorbeeld te zien van een dergelijk proefwerk. Het bestaat uit een aantal opdrachten, die allemaal betrekking hebben op een (nieuwe) Latijnse tekst. In dit geval gaat het bij de vragen om het participium, maar het staat exemplarisch voor verschillende grammaticale thema's.⁵²

Tekst:

korte inleiding in de moedertaal

Latijnse tekst [hier: 80 woorden]

een aantal woordenaantekeningen

Opdrachten:

1. Onderstreep in de Latijnse tekst alle participia met de erbij horende zelfstandige naamwoorden (ppa: rood; ppp: blauw).
2. Vertaal de tekst naar het Nederlands.
3. Zoek uit de Latijnse tekst twee geschikte voorbeelden, aan de hand waarvan je de regels van de tijdverhouding (tussen participium en persoonsvorm in de zin) goed kunt uitleggen.
4. a) Laat aan de hand van het participium in zin [...] de verschillende manieren zien waarop je een participium kunt vertalen.
b) Beargumenteer kort, welke manier jou in de samenhang van dit verhaaltje het meest geschikt lijkt.

⁵¹ Zie Nieman (1999), p. 10.

⁵² Voorbeeld uit Nieman (1999), p. 9.

De volgende kennis en vaardigheden moeten de leerlingen hebben om deze vragen te kunnen beantwoorden:

- de twee vormen van het participium in verschillende casus/genera/numeri herkennen en van elkaar kunnen onderscheiden,
- de zelfstandige naamwoorden die erbij horen, herkennen,
- de tijdverhouding van participia kennen,
- verschillende mogelijkheden voor de vertaling van het participium kennen.

Deze kennis en vaardigheden worden hierbij aangetoond door

- het markeren van de participia en erbij horende zelfstandige naamwoorden in de tekst,
- het vertalen van zinnen met participia uit de tekst,
- het uitleggen van de tijdverhouding,
- de presentatie van verschillende mogelijkheden voor vertaling met keuze en redenering voor de beste vertaling in déze context;

maar *niet* door:

- declinatie van geïsoleerde participiumvormen,
- benoeming van geïsoleerde participiumvormen in verschillende casus/ genera/numeri,
- vertaling van geïsoleerde zinnen met participium (waarbij dan per zin een andere vertaalmogelijkheid moet worden gekozen).

Dit voorbeeld maakt duidelijk hoe *tekstgerichte* vragen over grammatica en syntaxis eruit kunnen zien, die daarenboven ook nog betrekking hebben op tekstbegrip (zie opdracht 4). Het valt niet te ontkennen dat deze taalkundige opdrachten kunnen helpen bij de letterlijke vertaling van de tekst, omdat ze de leerling stimuleren om zich heel bewust van de vormen te worden en van de mogelijkheden voor vertaling. Misschien corrigeert de leerling na aanleiding van de derde en vierde opdracht ook nog de vertaling van de een of andere zin. De leerlingen zijn door deze vragen aangehouden, om hun eigen vertaling nog een keer goed over te lezen en te begrijpen, dus ook om actief over de inhoud van de tekst na te denken. Dit kleine voorbeeld representeert al de eisen aan een proefwerk, die ik boven heb opgesteld, namelijk de combinatie van de verschillende kernen binnen één toets, het geïsoleerd vragen van de verschillende elementen, maar alsnog de gerichtheid van de vragen op een samenhangende (nieuwe) tekst, en de duidelijk dienende functie van de taalkundige opdrachten voor een betere vertaling en een beter begrip van de tekst.⁵³

⁵³ Met bepaalde, goed gekozen vragen zou je leerlingen ook door een tekst heen kunnen helpen en erachter komen of ze de tekst hebben begrepen, zónder dat de *hele* tekst letterlijk vertaald moet worden. Voor twee voorbeelden van dergelijke proefwerken (met antwoordmodel en discussie van de beoordeling) zie Bothe, M.-

Hieronder volgen voorbeelden van vragen en opdrachten, die bij een (nieuwe, in zijn geheel óf gedeeltelijk te vertalen) tekst gesteld kunnen worden.⁵⁴ De opdrachten zijn geordend naar de kernen uit de leerlijnen; ze toetsen expliciete kennis en vaardigheden en maken daarmee denkstappen tijdens het vertalen zichtbaar. De vragen hebben al dan niet betrekking op meerdere kernen, de concepten Grammatica en Zinsbouw bijvoorbeeld heb ik nu samengevoegd, aangezien de grammaticale vormen in de context van zinnen respectievelijk van een hele tekst herkend en toegelicht moeten worden. Het is juist de bedoeling dat nu niet meer alleen pure vormenkennis gevraagd wordt.

De opdrachten en vragen zijn hier bij wijze van voorbeeld thematisch ingevuld, maar ze staan exemplarisch voor een *soort* vraag of opdracht dat bij een bepaalde kern gesteld kan worden. De precieze invulling van de vraag verschilt dan uiteraard per tekst. De vragen zijn niet gerangschikt naar moeilijkheidsgraad.

Het is belangrijk dat bepaalde soorten van vragen voorafgaand aan de toets geoefend zouden moeten worden, om de leerlingen hiermee vertrouwd te maken. Dit voorkomt ook onrust en vragen tijdens het proefwerk ('mevrouw, wat moet ik hier nou precies opschrijven?'). Op dit soort praktische regels ga ik ter afsluiting in het volgende hoofdstuk ook nog in.

Nog één opmerking over het concept Tekstbegrip: hiervoor staat op zich natuurlijk een groot arsenaal van bovenbouw-tekstvragen ter beschikking (vragen die we nu al in de bovenbouw bij reeds gelezen teksten stellen). Echter heb ik hier geprobeerd om een keuze van *eenvoudige* tekstbegripvragen te bieden, die dus juist ook bij een nog niet bekende tekst gesteld zouden kunnen worden.

Woordenschat:

- Noem [*al dan niet uit dezelfde tekst*] een Latijns woord dat tot dezelfde woordfamilie hoort als *ornatus* in regel [...].⁵⁵
- Noem uit de tekst drie voorbeelden van causale voegwoorden.

L., Uhrig-Baldzuhn, E. (1999). Muss es immer "Übersetzung" sein? Zwei Alternativ-Beispiele bei der Übergangselektüre. *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, p. 35-43.

⁵⁴ De voorbeelden zijn enerzijds gebaseerd op de literatuur. Anderzijds neem ik in dit overzicht voorbeelden van toetsvragen op, die afkomstig zijn uit het geanalyseerde toetsmateriaal dat ik van collega's toegestuurd kreeg, en die voor mijn doeleinden hier geschikt zijn. De lesmethodes voor het vak Latijn bieden in dit opzicht niet veel hulp. Het toetsmateriaal dat in de docentenhandleidingen wordt aangereikt, bestaat alleen uit 'proefvertalingen', dus Latijnse teksten met een paar aantekeningen. Er worden verder geen opdrachten of suggesties voor toetsvragen meegeleverd. Wel is het mogelijk om inspiratie op te doen bij de opdrachten over taal- en tekstreflectie, die in de les- en werkboeken bij de lesteksten worden gesteld, bijvoorbeeld in het werkboek van *Fortuna*, het werkschrift van *Disco* of in het lesboek *Lingua Latina*. Zie ook Bekker (2010), punt 9.2.

⁵⁵ Uit Maier (1984), p. 30 (b.v. *ornamentum* of *ornare*).

- Welk woord ken je uit de afgelopen lessen dat het tegendeel uitdrukt van het woord *amor* in regel [...]?
- Het woord *afuerunt* in regel [...] bestaat uit de delen *ab+esse*. Noem twee andere composita van *esse* en hun vertaling.
- Uit welke Latijnse woorden is *significare* in zin [...] samengesteld? Noem de Latijnse woorden en hun betekenis. Welk Nederlands woord is hiervan afgeleid en wat betekent het?⁵⁶
- Uit welke delen is het woord *inimicus* (regel ...) samengesteld? Leidt hiervan de betekenis van *inimicus* af.
- Wat zegt het suffix *-bilis* over de woordsoort van *amabilis* (regel ...)?⁵⁷
- Wat kan *cum* allemaal betekenen? (denk eraan dat *cum* ook in verschillende woordsoorten bestaat). Welke betekenis moet *cum* in regel [...] hebben en waarom?

Grammatica / Zinsbouw:

- Welk tempus is overheersend in dit verhaal?⁵⁸
- Op welke twee plekken in de tekst staat er een dativus auctoris?
- [*gaatje in laatste zin van de tekst, drie participia ter keuze:*] Kies het participium dat in het gaatje past en vertaal dan de zin. (Als je er helemaal niet uitkomt, mag je het aan de docent vragen, er wordt dan een puntje afgetrokken, maar dan kun je doorgaan met de vertaling.)⁵⁹
- Vertaal regel 1-5. Noem van regel 6-10 alleen de zinskern (subject, predicaat, voegen signaalwoorden tussen hoofd- en bijzin).
- Schrijf de Latijnse zin in regel [...] kolometrisch over.⁶⁰
- Welke zinsconstructie is van *dicuntur* (regel...) afhankelijk?
- *caedem iussam ab Augusto esse* (regel...): Hoe noem je deze constructie? Geef nog

⁵⁶ Uit Maier (1984), p. 80.

⁵⁷ Uit Maier (1995), p. 244.

⁵⁸ Uit Maier (1984), p. 98.

⁵⁹ Uit Kolschöwsky (1999), p. 15.

⁶⁰ Uit Schoedel (1999), p. 30. Kolometrisch betekent dat een lange zin in eenheden (kola) wordt onderverdeeld, b.v.:

*Labienus,
ut erat ei praeceptum a Caesare,
ne proelium committeret,
monte occupato nostros exspectabat.*

De onderlinge afhankelijkheid van de deelzinnen kun je nog duidelijker maken door de bijzinnen in te laten springen, b.v.:

*Labienus,
ut erat ei praeceptum a Caesare,
ne proelium committeret,
monte occupato nostros exspectabat.*

een voorbeeld van deze constructie uit de tekst.

- Zoek en noteer de drie abl.abs.-constructies uit de regels [...].
- Welke casus en numeri kan *principatus* zijn? In welke casus staat het hier met *novi* (regel...)?
- Welke vorm van het werkwoord is *obeunda* (regel...)? Welke naamval is *cuique*, en welke extra naam heeft deze naamval dan hier in de samenhang met *obeunda*?
- Leg de verschillende functies van een pronomina relativum uit aan de hand van *quam* (regel...) en *qui* (regel...).⁶¹
- Om welke grammaticale reden staat in zin [...] een conjunctivus?
- Neem een afhankelijke vraagzin uit de tekst over. Aan welke onderdelen herken je een afhankelijke vraagzin?
- Onderstreep in de tekst een hoofdzin met een relatieve bijzin. Zet een vierkant om het relativum en zet een pijl naar zijn antecedent.
- Het relativum *quas* in regel [...] verwijst naar het subject *puellae* in de hoofdzin. Leg uit waarom *quas* in de bijzin dan in de accusativus staat.
- Hoe moet je *ne* in regel [...] vertalen? Licht je antwoord toe.
- Betekent *ne* in regel [...] a) dat niet, b) opdat niet, c) dat ?⁶² Leg uit waarom je deze keuze maakt.
- Welke naamval kan *civibus* in regel [...] zijn? Welke naamval moet het in deze context zijn en waarom?
- Onderstreep twee Acl-constructies (accusativus, infinitivus) in de Latijnse tekst plus de persoonsvorm waarvan de Acl afhankelijk is.
- Een leerling op www.latijnengrieks.com vertaalt regel [...] als volgt: [...]. In deze vertaling zijn twee grammaticale fouten aan te wijzen. Benoem de fouten en leg uit wat er fout aan is. Verwerk ook de correcte vertaling in je antwoord.
- In welk analyseschema past deze zin uit regel [...]:
Caesar, cum [...] profectus esset, legatos [...] misit, qui [...] afferent.
 - a) hoofdzin – bijzin – bijzin – bijzin
 - b) stukje hoofdzin – bijzin – vervolg hoofdzin – bijzin
 - c) stukje hoofdzin – bijzin – bijzin – vervolg hoofdzin.

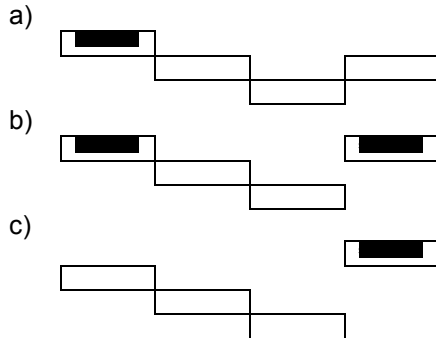
⁶¹ Uit Maier (1984), p. 89 (bedoeld zijn relatieve bijzin en relatieve aansluiting).

⁶² Uit Meier (1984), p. 43.

⁶³ Uit Fink (1996), p. 122. De vierkantjes staan voor de hoofdzin, die al dan niet onderbroken wordt door bijzinnen (zwaarte vierkantjes zijn de hoofdzin). Antwoord b) is correct, zie ook voetnoot 66 (hier wordt de hoofdzin op hetzelfde niveau gevisualiseerd).

- In welk analyseschema past deze zin uit regel [...]:⁶³

Labienus, ut erat ei praeceptum a Caesare, ne proelium committeret, monte occupato nostros abstinebat.



Tekstbegrip:

- Citeer de zin(nen) waarin de moraal van het verhaal staat.
- Vat de moraal van het verhaal in eigen woorden samen.
- Welk van de twee afbeeldingen hoort bij deze tekst?⁶⁴ [afbeeldingen ...]
- Verzamel Latijnse uitspraken uit de regels [...] die bij de plaatjes passen. [een aantal afbeeldingen of één grotere afbeelding met invulhokjes bij onderdelen van de afbeelding]⁶⁵
- Kun je de uitspraak [...] uit regel [...] ook bij dit plaatje onderbrengen? Licht je antwoord kort toe.
- Welke woorden uit de tekst onderbouwen de uitspraak van de titel van het verhaal?⁶⁶ [titel staat er in het Nederlands]
- Welk van de titels past het beste bij dit verhaal? Licht je keuze kort toe. [titels a), b), c)]
- Welk van de onderstaande stellingen vat de tekst het treffendst samen? Licht je keuze kort toe. [korte stellingen a), b), c)]
- Vat de uitspraak van persoon X uit regel [...] in eigen woorden samen.
- Welke functie heeft het noemen van de lange haren van de slaven (regel...) in de samenhang van dit verhaal?⁶⁷
- Vat in eigen woorden de inhoud van alinea [...] samen.⁶⁸

⁶⁴ Uit Fink (1996), p. 182.

⁶⁵ Uit Bothe/Uhrig-Baldzuhn (1999), p. 37. In dit voorbeeld hoeven deze regels dan niet ook nog letterlijk vertaald te worden.

⁶⁶ Uit Fink (1996), p. 184/186.

⁶⁷ Uit Kolschöwsky (1999), p. 15 (*capillatus* is ook als woordenhulp bij de tekst gegeven).

- Kan figuur X uit het verhaal haar belofte waarmaken? Bedenk in twee of drie (Nederlandse) zinnen een (zinvol) einde.⁶⁹
- Bedenk een korte reactie op deze brief in het Nederlands, en stel je daarbij voor dat je persoon X bent.
- *[een afsluitende, redelijk algemene vraag over de inhoud, die uit meerdere zinnen in de tekst gehaald kan worden, b.v.:]* Wat is volgens de filosofen van de Stoa problematisch of gevaarlijk aan hevige emoties?

Woordenschat én (eenvoudig) Tekstbegrip:

- Van welk woord is *congregatio* afgeleid? Wat betekent het heel letterlijk? Wat betekent het in de samenhang van deze tekst?⁷⁰
- Welke begrippen uit de tekst geven aan dat de Romeinen geweld uitoefenden? Welke woorden uit de tekst zeggen iets over de gevoelens van de vijanden?
- Welke uitdrukkingen uit de tekst laten zien dat het thema 'liefde' en 'haat' is?⁷¹
- Welke uitdrukkingen in regel [...] wijzen erop dat persoon X een goed karakter heeft?
- Leg uit waarom het bijvoeglijk naamwoord [...] (regel ...) noodzakelijk is voor het begrijpen van dit verhaal.⁷²
- Welke begrippen zijn overheersend in het tekstje? Op welk thema duiden deze begrippen?⁷³
- *[begrippen onderstreept door de docent:]* Op welk thema van de tekst duiden de onderstreepte woorden?

Grammatica / Zinsbouw én (eenvoudig) Tekstbegrip:

- Welke personen spelen in dit verhaaltje een rol? Door middel van welke voegwoorden zijn deze personen in de tekst met elkaar verbonden?⁷⁴
- Welk signaalwoord verbindt zin 2 met zin 1? Geeft zin 2 dus a) een redenering, b) een gevolg, c) een tegenstelling ten opzichte van zin 1 aan?

⁶⁸ In dit voorbeeld van Bothe/Uhrig-Badzuhn (1999, p. 41) hoeft deze alinea dan niet nog een keer vertaald te worden. Voorwaarde is uiteraard dat in de les geoefend werd wat onder een 'samenvatting' wordt verstaan en wat het verschil met de letterlijke vertaling is.

⁶⁹ Uit Nieman (1999), p. 9. Over creatief schrijven in Latijnproefwerken en de beoordeling ervan zie Schoedel, W. (1999). "Und wie geht es weiter?" Aufgaben zum kreativen Schreiben im Lateinunterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, p. 29-33.

⁷⁰ Uit Fink (1996), p. 180.

⁷¹ Uit Fink (1996), p. 171.

⁷² Uit Kolschöwsky (1999), p. 14.

⁷³ Uit Maier (1995), p. 245 (b.v. *Romani/imperium/finis/hostes/Galli/milites/bellum* duidt op het thema 'verovering' o.i.d.).

⁷⁴ Uit Fink (1996), p. 182.

- Wat is de verhouding tussen alinea 1 en 2 als je naar het voegwoord aan begin van alinea 2 kijkt?⁷⁵
- Welk tempus is overheersend in deze brief en waarom?⁷⁶
- In regel [...] verandert het tempus. Kijkt persoon X in de volgende regels vooruit of terug?
- *descendit* (regel ...) kan wat de vorm betreft zowel praesens als perfectum zijn. Welke tijd zal hier wel bedoeld zijn? Verklaar je antwoord.
- Geeft de bijzin [...] een doel of een gevolg aan? Beargumenteer je antwoord.
- Welke modus is *vivant* (regel...)? Op welke manieren zou je dit woord hier in de hoofdzin kunnen vertalen? Welke vertaling past het beste in de context?
- Kies om welke reden er in de relatieve bijzin in regel [...] een conjunctivus staat. Deze bijzin is a) doelaangevend, b) definiërend.⁷⁷
- Neem de persoonsvormen uit de regels [...] over en benoem modus en tempus van deze persoonsvormen. Concludeer hieruit om wat voor een soort uitspraak het gaat. Vat deze uitspraak vervolgens in eigen woorden samen.⁷⁸

Deze vragen en opdrachten dienen als suggesties en voorbeelden bij het ontwerpen van eigen toetsmateriaal. De basis vormt een goed gekozen (voor de leerling onbekende) Latijnse tekst. Vervolgens formuleert de docent een aantal vragen en opdrachten, die wel bij elk kern aansluiten (en op de situatie van de tekst aangepast zijn). De hier voorgestelde vragen zijn lang niet volledig, ze kunnen als inspiratie dienen om op deze manier verder te denken. – Als je een keer begint om bewust tekstgerichte vragen te bedenken in de verschillende categorieën van de leerlijnen, doen zich vanzelf heel veel mogelijkheden voor om bepaalde denkstappen zichtbaar te maken. Er wordt dan ook duidelijk dat deze manier van vragen stellen ook al in een heel vroeg stadium (leerjaar) mogelijk zou zijn. Bijvoorbeeld: ‘Het woord *puella* in zin [...] kan in twee naamvallen staan. Welke naamval moet het hier zijn en waarom?’ – een heel eenvoudige manier om kennis van de declinatie te toetsen en tegelijkertijd de leerling de brug te laten slaan naar de tekst.

Ik wil op deze plek verwijzen ten eerste naar de verschillende opdrachten en tekstvragen, die sommige lesboeken of werkboeken aanreiken en die als basis kunnen dienen bij het

⁷⁵ Uit Glücklich (2008), p. 45.

⁷⁶ Uit Maier (1984), p. 98.

⁷⁷ Uit Maier (1995), p. 245.

⁷⁸ Uit Bothe/Uhrig-Baldzuhn (1999), p. 37 (in dit voorbeeld: conjunctivus plusquamperfectum, dus een irrealis verleden tijd). Bij deze opdracht hoeft de leerling dit stuk tekst niet ook nog letterlijk te vertalen.

ontwerpen van toetsvragen.⁷⁹ Ten tweede zijn heel veel voorbeelden van opdrachten en van complete proefwerken (tekst plus vragen) te vinden bij Maier (1984) en Fink/Maier (1996), de laatste met analyse van moeilijkheidsgraad en ‘concentratieboog’ van de teksten en vooraf te herhalen woorden en grammatica (waarover straks meer), Maier (1984) ook met antwoordmodellen. Deze voorbeelden hebben weliswaar vaak betrekking op originele teksten (‘Übergangslektüre’ en bovenbouw), maar ze geven een goede indruk van de diversiteit van vragen, en ze laten mogelijkheden zien om via de tekst ook tot de ‘grotere thema’s’ en interpretatievragen te komen.

5. ALGEMENE TIPS VOOR HET TOETSEN IN HET VAK LATIJN

De instelling en inzet van leerlingen voor een bepaald vak hangen in hoge mate samen met de resultaten die ze in dit vak behalen. Lage cijfers zijn de eerste reden voor demotivatie.⁸⁰ Snel kun je in een vicieuze cirkel terecht komen: demotivatie zorgt voor een slechte werkhouding, er wordt slecht geleerd, slechte cijfers zijn het gevolg, hierdoor zinkt de motivatie nog meer, waardoor ook de werkhouding nog slechter wordt, de prestaties worden nog slechter etc. Uiteindelijk kan het zover komen dat de leerling het vak afwijst. Als leerlingen slechte cijfers halen, is het zeker geen goede maatregel om dan maar de moeilijkheidsgraad van de toetsen te verlagen of om de fouten minder zwaar te laten wegen. Één mogelijkheid om het probleem bij de wortel te pakken, is het maken van eerlijke en – ten opzichte van wat van de leerling geëist kan worden – rechtvaardige toetsen.⁸¹

Een paar algemene, praktische regels hiervoor wil ik ter afsluiting van dit hoofdstuk opnemen.

*De stof van de toets moet wat betreft taal (grammatica en woorden), thema van de teksten en moeilijkheidsgraad van de opdrachten aansluiten aan de voorafgaande lessen.*⁸²

Het klinkt als een open deur, maar deze regel betekent dat er niets in de toets gevraagd zou mogen worden dat niet intensief in de voorafgaande lessen is behandeld en geoefend. Bij Latijnse toetsen is dit nogal moeilijk te realiseren. De teksten, die we voor een

⁷⁹ Zoals gezegd in voetnoot 63 wordt er geen voor mijn doel bruikbaar *toetsmateriaal* door de lesmethodes aangeleverd.

⁸⁰ Fink (1996), p. 166.

⁸¹ Fink (1996), p. 166.

⁸² vgl. Fink (1996), p. 86/87 en 167; Maier (1984), p. 133.

proefwerk kiezen, moeten zoveel mogelijk aansluiten bij de woordjes en grammatica uit de voorafgaande lessen, maar uiteraard komen er ook woordjes en grammatica in voor die al langer geleden zijn behandeld en geleerd. We mogen niet vanzelfsprekend ervan uitgaan dat de leerlingen ook deze, verder terug liggende kennis nog *volledig* paraat hebben. In één van de lessen vóór de toets moet dus het een of andere 'oude' grammaticale fenomeen (moeilijke uitgangen/vormen; zinsconstructie etc.), dat in de proefwerktekst voorkomt en mogelijk moeilijkheden veroorzaakt, nog een keer opgefrist worden. Hetzelfde geldt voor woorden.⁸³ Als de proefwerktekst zonder woordenlijst vertaald moet worden, moet daarvóór een systematische woordenherhaling plaats hebben gevonden.⁸⁴ Anders stellen we aan leerlingen onverantwoord hoge eisen ten opzichte van andere schoolvakken, waar thema's behandeld en getoetst worden, die onafhankelijk van elkaar zijn.⁸⁵

Hieruit volgt ook dat de proefwerktekst al ruim van tevoren aan de docent bekend moet zijn. Hiermee bedoel ik niet dat de lessen alleen gericht zijn op de toets (geen 'teaching to the test'). Maar omdat, zoals gezegd, geen Latijnse tekst alleen maar dingen uit bijvoorbeeld les 21-23 bevat, moet de docent de toetstekst ruim van tevoren gekozen hebben om nog het een of ander tijdens de les te kunnen herhalen.

Een ander punt in de bovengenoemde regel is de thematische aansluiting van de toetstekst bij de lesteksten. Bij de complexe vaardigheid van het vertalen is ook 'kennis van de wereld' van belang. Alleen als leerlingen ook een idee hebben van bijvoorbeeld Romeinse keizers of het Romeinse alledaagse leven, hebben ze de kans om teksten over Caligula of over slaven goed te kunnen vertalen en te begrijpen. We moeten in een proefwerk dus geen tekst opgeven, die opeens over een heel ander thema gaat (ook al zou de tekst wel goed aansluiten bij de grammatica die net werd behandeld). Vooral als de leerlingen ook vragen over tekstbegrip of interpretatie moeten beantwoorden, mag de proefwerktekst geen volkomen nieuw thema bevatten.⁸⁶ Voor de leerlingen moet ook de link tussen lessen en proefwerk duidelijk zijn, de toets en de voorafgaande lessen vormen een eenheid; de proefwerktekst kan het inhoudelijke thema van de lessen verdiepen, aanvullen of contrasteren.⁸⁷

⁸³ Onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat negatieve leerlingenprestaties bij het vertalen voor ca. 60% liggen aan lacunes in de woordenschat; ca. 30% hebben te maken met fouten in de syntaxis (Fink (1996), p. 167).

⁸⁴ Bij het herhalen van woorden hoort ook het nogmaals wijzen op ongewone aanvullingen (b.v. *opus est + ablativus*). Fink (1996, p. 169 en volgende) geeft voorbeelden van proefwerkteksten met uitbundige analyse van welke woorden en grammatica daarbij voorafgaand nog een keer herhaald en gevestigd zouden moeten worden.

⁸⁵ Fink (1996), p. 167.

⁸⁶ Fink (1996), p. 87 en 167/168.

⁸⁷ Kolschöwsky (1999), p. 17.

Het derde punt van de boven opgestelde regel betreft de moeilijkheidsgraad van opdrachten. Hiermee is bedoeld dat de leerlingen vanzelfsprekend geen vragen of opdrachten krijgen die ze *qua vorm* nog nooit hebben gezien. Bijvoorbeeld kun je niet eisen dat leerlingen de structuur van zinnen met de schemata analyseren, die ik boven heb laten zien, als dit nog nooit tijdens de les werd geoefend. Als leerlingen dit soort nieuwe opdrachten in een proefwerk voor het eerst zien, veroorzaakt dit ten eerste stress bij hun zelf en daardoor mogelijk slechtere prestaties; ten tweede verstoort het de concentratie van medeleerlingen als dan tijdens het proefwerk vragen gesteld worden, zoals 'wat moet ik hier precies doen?', 'hoe is dit bedoeld?'.

De te vertalen tekst moet zorgvuldig gekozen zijn. Te letten is op moeilijkheidsgraad en concentratieboog, opmaak en aantekeningen.

De moeilijkheidsgraad van Latijnse teksten wordt gedetermineerd door het aantal en het gewicht van de aan te treffen moeilijkheden. De valkuilen kunnen liggen in de grammaticale vormen en zinsbouw, in (wellicht ongewone) woordbetekenissen en in de 'realia'.⁸⁸ Wat het laatste betreft, zo werd al gezegd dat de teksten inhoudelijk-thematisch moeten aansluiten op de lessen. Details die in de les niet aan bod kwamen en die de leerling niet kan weten (bijvoorbeeld historische personen of gebeurtenissen, plaatsen, voorwerpen, rituelen), moeten van een aantekening worden voorzien. Anders kunnen we geen echt tekstbegrip verwachten.

De moeilijkheidsgraad van een tekst met betrekking tot de taal (morfologie, syntaxis, semantiek) kan op drie niveaus worden aangegeven:

- 'makkelijker' (het Latijnse en Nederlandse verschijnsel zijn parallel of identiek);
- 'medium' (het Latijnse en Nederlandse verschijnsel zijn verschillend, maar door veel oefening kan een routine in het herkennen en correcte vertalen worden ontwikkeld);
- 'moeilijk' (het Latijnse verschijnsel kan telkens alleen in een context correct opgelost worden, de mogelijkheid tot misverstand en verkeerde interpretatie blijft bestaan; een voorbeeld hiervan zijn de verschillende functies van de genitivus).⁸⁹

Voor een proefwerktekst wordt in de literatuur het geven van een 'medium'-tekst geadviseerd.

⁸⁸ Glücklich (2008), p. 182 en volgende.

⁸⁹ Glücklich (2008), p. 182-183.

Een tweede criterium voor de keuze van een tekst is de 'concentratieboog'. Idealiter heeft de tekst in het begin wat makkelijkere zinnen; in het midden tot het tweede derde zijn de zinnen moeilijker; tegen het einde volgen weer makkelijkere zinnen.⁹⁰

Als docenten zouden we de teksten voor proefwerken aan de hand van deze criteria moeten kiezen – of we zouden de teksten, die in de docentenhandleidingen van lesmethodes worden aangereikt, op deze criteria moeten toetsen en desnoods kleine wijzigingen voornemen.⁹¹

Aandacht vergt verder de lay-out van de proefwerktekst. Het pleidooi uit de literatuur is eenduidig: laten we het de leerlingen niet nog moeilijker maken dan het al is. Wat kunnen we doen om onnodige moeilijkheden weg te nemen:

- Zorg voor een duidelijke opmaak. Met verschillende lettertypes en lettergroottes kun je visueel helder de inleiding, Latijnse tekst en aantekeningen van elkaar scheiden.
- Laat de Latijnse tekst groot in het midden van het blad staan (dit is tenslotte het belangrijkste).
- Laat wat ruimte tussen de regels, zodat leerlingen bijvoorbeeld woordjes erbij kunnen schrijven of persoonsvormen kunnen onderstrepen.⁹²
- Let erop dat aan het eind van de regels niet bij elkaar horende woorden (bijvoorbeeld zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord of een ppp met en vorm van *esse*) onnodig uit elkaar worden gerukt. Natuurlijk moeten we de leerlingen trainen om te herkennen dat niet alles grammaticaal bij elkaar hoort, wat in de tekst naast elkaar staat. Maar als de woorden, die grammaticaal wél bij elkaar horen, in de tekst ook inderdaad naast elkaar staan, dan moeten we dit (althans in een toets) niet nog onnodig scheiden.⁹³
- Zorg voor een korte inleiding in het Nederlands (eventueel ook voor een titel). Door de inleiding wordt de leerling voorbereid op het thema en wordt een toegang tot de tekst geopend.⁹⁴

⁹⁰ Fink (1996), p. 167; Maier (1984), p. 134.

⁹¹ Ik heb in het kader van dit werkstuk niet gekeken in hoeverre de 'proefvertalingen' uit Latijnse lesmethodes aan deze eisen voldoen. Fink (1996, p. 169-188) geeft voorbeelden van proefwerkteksten (in dit geval originele teksten) met een uitvoerige analyse van moeilijkheidsgraad en concentratieboog.

⁹² Dit zie ik in de proefvertalingen van het lesboek *Fortuna* bijvoorbeeld niet terug. De Latijnse tekst is daar redelijk klein en zonder afstanden tussen de regels (hoewel er soms, ondanks de aantekeningen, de helft van de pagina nog over is).

⁹³ Fink (1996), p. 168. Fink pleit er zelfs voor om eventueel zeer moeilijke zinnen kolometrisch te geven (dus hoofd- en bijzinnen visueel van elkaar gescheiden). Voor beginners (1e klas) stelt hij voor om een tekst *qua opmaak* in de vorm van losse zinnen te geven (zodat elke zin op een nieuwe regel begint). Dit is een heel kleine hulp, maar het maakt het voor de leerling, die waarschijnlijk al heel zenuwachtig is voor zijn eerste Latijn-proefwerk, veel overzichtelijker).

⁹⁴ De proefvertalingen in *Fortuna* bijvoorbeeld zijn niet altijd van inleidingen voorzien; ook is er volgens mij niet over nagedacht of bij elkaar horende woorden door het regeleinde worden gescheiden.

- Geef redelijk veel hulp bij de allereerste zin van de tekst. Dit is een soort drempel waar de leerling overheen moet om wel of niet toegang tot de inhoud van de tekst te krijgen.⁹⁵
- De aantekeningen met regelverwijzing moeten duidelijk zijn. Persoonlijk zou ik ook ervoor willen pleiten dat, omwille van de uniformiteit, in de aantekeningen alle grammaticale informatie staat die een leerling ook in een woordenlijst zou krijgen – ook al zou voor het vertalen van de betreffende tekst niet per se alle informatie nodig zijn.⁹⁶
- Een andere mogelijkheid voor de docent om een tekst voor de leerling goed toegankelijk te maken, is het meegeven van een kleine afbeelding. Een goed gekozen plaatje kan leiden naar het thema van de tekst of zelfs al een beetje de leesverwachting sturen. Daarenboven maakt het de toets uiterlijk aansprekend en neemt daardoor misschien wat spanning bij de leerling weg.⁹⁷

De vragen en opdrachten bij de tekst moeten zorgvuldig uitgewerkt zijn. Te letten is op de formulering, volgorde, onafhankelijkheid van elkaar en moeilijkheidsgraad (cognitief niveau).⁹⁸

De vragen die bij een tekst gesteld worden, gaan, zoals boven uitgelegd, over taal of inhoud van de tekst. Hieronder volgen een paar regels die hierbij in acht te nemen zijn. Daardoor wordt de toets voor de leerling eerlijker en duidelijker. Ook kunnen deze tips helpen om het nakijken en beoordelen voor de docent eenduidiger te maken.

- De vragen moeten helder geformuleerd zijn; de leerling moet kunnen begrijpen wat het doel van de vraag is. Je kunt ook een voorbeeld van een antwoord (qua vorm) op het proefwerkblad geven om vragen van leerlingen tijdens de toets te vermijden.
- Kies vragen die eenduidig te beantwoorden (en dus te beoordelen) zijn.

⁹⁵ Glücklich (2008), p. 183.

⁹⁶ *Fortuna* heeft nogal de neiging om bepaalde informatie (b.v. stamtijden, infinitivi) in de aantekeningen weg te laten omdat ze niet per se nodig zijn voor de vorm die in de tekst staat. Ook worden de geslachten van zelfstandige naamwoorden met consonantstammen niet gegeven, b.v. staat er *civitas, civitatis* zonder de informatie dat het vrouwelijk is (*Fortuna* 2, docentenhandleiding p. 99). Daarachter zit waarschijnlijk de gedachte dat de leerling zou moeten weten dat de meeste nomina op *-as, -atis* vrouwelijk zijn. Maar ik persoonlijk vind dit soort terughouden van informatie op deze plek belemmerend (des te meer omdat de leerling in de betreffende tekst nog het adjectief *Romana* als horend bij *civitate* moet vinden). Als ik een aantekening bij een tekst maak, dan omdat ik denk dat de leerling het woord niet kent. En als hij/zij het woord niet kent, mag hij/zij wat mij betreft, ook *alle* informatie over dit woord krijgen die ook in een woordenboek zou hebben gestaan, zodat hij/zij dit woord in zijn hoofd in het juiste 'vakje' kan plaatsen. We willen tenslotte dat leerlingen een orde in hun hoofd krijgen en dat ze nieuwe woorden correct 'plaatsen' wat betreft woordsoort, declinatie- of conjugatieschema, geslacht etc. – Hoe moet een leerling weten, dat een woord zoals *civitas* niet toevallig weer een uitzondering is?! (*coniunx* kan tenslotte ook mannelijk óf vrouwelijk zijn...)

⁹⁷ Kolschöwsky (1999), p. 16. Bothe geeft in haar artikel 'Altertumskundliche Aufgaben in Klassenarbeiten' voorbeelden van proefwerken, waar afbeeldingen niet alleen ter decoratie dienen, maar door vragen geïntegreerd worden in het proefwerk en helpen bij vertaling en tekstbegrip.

⁹⁸ Voor het vervolg zie Glücklich (2008), p. 188; Fink (1996), p. 168; Maier (1984), p. 136; Maier (1995), p. 264; Nieman (1999), p. 10.

- Verdeel grotere vragen in meerdere deelvragen. Als de opdracht te complex is, wordt ten eerste de beoordeling van het antwoord lastig en ten tweede komen er vast vragen van leerlingen tijdens de toets over hoe omvangrijk het antwoord moet zijn.
- Vermijd zoveel mogelijk opdrachten die van elkaar afhangen (waar het juiste antwoord op vraag 1 voorwaarde is voor het kunnen beantwoorden van vraag 2). Dit maakt de beoordeling moeilijk en demotiveert leerlingen die wellicht moeite met vraag 1 hebben.
- Sluit met de vragen aan bij de denkstappen die de leerlingen tijdens de toets moeten zetten. Stel de vragen in de volgorde van de tekst en vraag in een zodanige volgorde dat de leerlingen via de taal (tekstgrammatica) tot de inhoud en tekstbegrip voordringen.
- Houd vragen over tekstbegrip klein (als ze gaan over een onbekende tekst): stel geen vragen die ervan uitgaan dat de leerling de héle tekst heeft begrepen.
- Zorg ervoor dat de vragen een uitgebalanceerd geheel vormen wat betreft hun moeilijkheidsgraad, dus dat niet alleen heel makkelijke of alleen heel moeilijke vragen worden gesteld. Anders gezegd: maak vragen op verschillende niveaus volgens de Taxonomie van Bloom of volgens de 'Anforderungsbereiche' bij Maier.⁹⁹
- Als de vragen en opdrachten binnen een bepaald niveau nog afwisselend zijn in de activiteit, die ze eisen (bijvoorbeeld niet alleen 'noemen', maar ook 'kiezen uit een bepaalde hoeveelheid'), maak je daarmee de toets ook afwisselend en spreek je verschillende leertypes aan.¹⁰⁰
- Wijs leerlingen tenslotte tijdens de toets erop dat het handig zou kunnen zijn om sommige vragen voorafgaand aan de schriftelijke vertaling te maken, omdat ze helpen om zich van bepaalde grammaticale vormen of constructies bewust te worden.

Signaal aan de klas vlak voor de grote toets: zekerheid bieden, angst reduceren.

Boven schetste ik een vicieuze cirkel voor het geval van een gedemotiveerde leerling. Een positieve cirkel daarentegen kan ontstaan als een leerling gemotiveerd is voor een proefwerk, daardoor goed leert en dan ook een goede prestatie levert. Dit wederom versterkt zijn/haar motivatie voor het vak en de volgende toets. – Wanneer voelen leerlingen zich gemotiveerd voor een toets? Behalve door de inhoud van het vak op zich, ontstaat motivatie bij de leerling ook voor een groot deel door het gevoel goed voorbereid

⁹⁹ Voor voorbeelden van tekstvragen (met antwoordmodellen) voor de verschillende Anforderungsbereiche zie Maier (1984), p. 30-34 en 71-73.

¹⁰⁰ Bepaalde soorten vragen of opdrachten kunnen tijdens de toets zelfs als 'plezierig' en motiverend worden ervaren door een zekere 'puzzelgehalte'.

te zijn op een proefwerk en grote kans te hebben op slagen.¹⁰¹ Wat in elk geval demotiverend en remmend werkt, is faalangst. Om angst te verminderen en leerlingen het gevoel te geven dat ze goed voorbereid zijn, kunnen wij als docenten ook vlak voor de toets nog een paar doelgerichte maatregelen treffen. De ene mogelijkheid is het opgeven van een 'proefproefwerk' of 'oefentoets', waarbij de leerlingen al kennis maken met de opzet van het proefwerk en het soort vragen dat ze kunnen verwachten.

Een andere mogelijkheid is het maken van een 'checklist' voor de leerling.¹⁰² Hiermee is een blaadje bedoeld, waarop nog een keer kort staat wat de leerling zou moeten kennen en kunnen en hoe hij/zij bepaalde stof nog een keer kan oefenen. Volgende dingen kunnen op zo een 'checklist' staan:

- 'Je moet het participium kunnen herkennen en op verschillende manieren kunnen vertalen. Je kunt dit aan het volgende voorbeeld oefenen: [...]'
- 'Ken jij de infinitivus en betekenis van de volgende werkwoordsvormen? [...]'
- 'Ik adviseer jou om de volgende oefeningen nog een keer herhalen: [...]'
- 'De volgende oefening helpt jou om je voor te bereiden op het vertalen van de tekst en de tekstvragen: [...]'

Ook een dergelijke checklist kan onzekerheid bij de leerling verminderen, want het stuurt de leerling in zijn voorbereiding en maakt transparant wat er van hem wordt verwacht. De tips geven houvast en kunnen mogelijke angst reduceren tot 'alleen' gespannenheid.

Het voordeel van beide voorbereidende maatregelen is, dat ze – doordat ze schriftelijk zijn – de leerling tot handelen oproepen. Ze hebben meer verplichtend karakter dan gewoon de mondelinge mededeling 'herhaal nog even dit of dat'. Een schriftelijke oefentoets of checklist draagt de verantwoordelijkheid over op de leerling. In het beste geval wordt de oefentoets of checklist al een week voor het proefwerk uitgedeeld of gemaakt, zodat er nog tijd is om vragen of problemen te bespreken.¹⁰³

¹⁰¹ Kolschöwsky (1999), p. 12.

¹⁰² Zie Kolschöwsky (1999), p. 14.

¹⁰³ Kolschöwsky (1999), p. 17.

6. TOT SLOT

Dit artikel begon met een korte schets van de overgangsproblematiek tussen onder- en bovenbouw Latijn. Één mogelijke oorzaak van het probleem ligt bij de toetspraktijk. Ik heb discrepanties aangewezen tussen onder- en bovenbouwtoetsen, en ik heb een advies ontwikkeld voor een toets die beter aansluit bij de adviezen uit de vakdidactische literatuur en bij de eisen van het vak, vertegenwoordigd door de doorlopende leerlijnen.

Een heel ander, denkbaar aanpak voor deze problematiek zou zijn om een langlopend kwantitatief onderzoek te doen op verschillende scholen in Nederland naar de correlatie tussen de cijfers Latijn aan het eind van de 3^e klas en de eindexamenresultaten. Vervolgens zou gekeken kunnen worden wat de kenmerken zijn van het Latijnonderwijs op scholen waar de cijfers van de 3^e klas goed overeenkomen met de eindexamenresultaten van de leerlingen (waar dus het 3^e klas-cijfer kennelijk het succes of falen in de bovenbouw goed voorspelt). Misschien zou uit de vraag ‘wat doen deze scholen anders dan andere scholen?’ een patroon zichtbaar kunnen worden, namelijk dat een specifieke aanpak, lesmethode, manier van toetsen, aantal uren per week etc. bijzonder goed voorbereid op de bovenbouw.

De ‘overgangsproblematiek’ is heel complex. In dit onderzoek heb ik vooral naar de afsluiting van de onderbouw gekeken. Wat helemaal buiten beschouwing bleef, is de kwestie, hoe je eigenlijk het beste met de bovenbouwstof kunt beginnen. De originele teksten kunnen bij leerlingen een ‘schok’ veroorzaken door hun lengte, complexiteit en onbekende thematiek. Suggesties om de overgang wat soepeler te laten verlopen, worden onder andere in de handreiking *Doorlopende leerlijnen* gegeven.¹⁰⁴ Ik wil hier kort verwijzen naar de lesboeken, die er op Duitstalig gebied zijn voor de zogenaamde ‘Übergangsektüre’. Daarin zijn (niet al te moeilijke) originele Latijnse teksten opgenomen met een groot aantal opdrachten voor het ontsluiten van lange, authentieke teksten; ook worden daar oefeningen ter herhaling van grammatica aangeboden, en er wordt vaak een leerwoordenschat per auteur of tekst meegegeven¹⁰⁵. Hieronder een kleine keuze uit deze lesboeken:

- Bertram, A., Sachse, W. (2001), *Tolle lege. Lateinische Übergangsektüre*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Gebhardt, E., Kroh, P. (1991), *Lateinische Übergangsektüre. Textsequenzen zum Einüben von Texterschließungsverfahren*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Hirschgraben. (mit Lehrerheft).

¹⁰⁴ Bekker (2011), punt 11.

¹⁰⁵ Iets wat ik zelf b.v. bij het bovenbouwboek van *Fortuna* erg mis.

- Weddingen, K. (1998), *Gustula. Lateinisches Lesebuch für die Übergangsektüre/ Erstsektüre*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag. (mit Lehrerheft und Beiheft: Lernwortschatz, Wort- und Sacherläuterungen).

Wat blijft er nog te wensen over? ... Lesmethodes die in de onderbouw starten met het aanleren van alle relevante vaardigheden die in de bovenbouw aan bod komen; lesmethodes die passend toetsmateriaal aanreiken; beter tekst- en oefenmateriaal voor de overgang van onder- naar bovenbouw, andere vormen van toetsen in het Centraal Examen – het kwam allemaal langs in dit werkstuk. Er is genoeg stof om kritisch te blijven, te onderzoeken, te verbeteren. De klassieke talen en hun didactiek blijven volop in beweging.

7. LITERATUUR

Bekker, R. (2010), *Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Klassieke Talen*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO). [nog niet gepubliceerd]

Bothe, M.-L. (1999), Altertumskundliche Aufgaben in Klassenarbeiten. *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, p. 18-28.

Bothe, M.-L., Uhrig-Baldzuhn, E. (1999), Muss es immer "Übersetzung" sein? Zwei Alternativ-Beispiele bei der Übergangselektüre. *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, p. 35-43.

Demoen, K. (2008), Vertalen en gebruik van vertalingen. Een magafoon. *Prora. Tijdschrift van de Vereniging van Leerkrachten Oude Talen*, 13 (3), p. 16-19.

Examenprogramma Griekse taal en literatuur vwo, Latijnse taal en literatuur vwo (z.d.). Geraadpleegd op 2-12-2010, <http://www.digischool.nl/kt/>

Fink, G., Maier, F. (1996), *Konkrete Fachdidaktik Latein*. München: R. Oldenbourg Verlag.

Glücklich, H.-J. (2008), *Lateinunterricht. Didaktik und Methodik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Goris, M., Tromp, T. (2007), *Didactische handreiking bij de periodisering van Klassieke Talen*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).

Kolschöwsky, D. (1999), Motivierende Klassenarbeiten im L3-Unterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, p. 12-17.

Kroon, C., Sluiter, I. (2010), *Het geheim van de blauwe broer. Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden / Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).

Maier, F. (1995), *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*. 3 dln., Bamberg: C. C. Buchners Verlag. Band 1: *Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts*.

Maier, F. (1984), *Leistungserhebung im lateinischen Lektüreunterricht. Möglichkeiten und Beispiele*. Auxilia 10, Bamberg: C. C. Buchners Verlag.

Niemann, K.-H. (1999), Funktion und Gestaltung von Klassenarbeiten heute. *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, p. 2-11.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004), *Lehrplan Gymnasium Latein 2004/2007*. Geraadpleegd op 25-10-2010, <http://www.sachsen-macht-schule.de>

Schoedel, W. (1999), "Und wie geht es weiter?" Aufgaben zum kreativen Schreiben im Lateinunterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 1, p. 29-33.

Terra, H. (1998), *Syllabus Klassieke talen. Voor de centrale examens in de tweede fase havo/vwo*. Arnhem: Cevo en Cito. Geraadpleegd op 2-12-2010, <http://www.stilus.nl/examen/x-0013.pdf>

Leerlijnen algemeen

Doorlopende Leerlijnen taalvaardigheid Klassieke Talen

Gespreksformulier

Dit formulier is bedoeld om met een groep docenten te bespreken wat ze met hun onderwijs in het derde leerjaar willen bereiken, welke problemen ze daarbij ondervinden en welke mogelijke oplossingen er zijn.

| | |
|--|-----------------------|
| A. Ik/mijn sectie vind(t) het belangrijk dat leerlingen aan het einde van klas 3 | - - - - - |
| B. Ik/mijn sectie vind(t) het belangrijk dat leerlingen aan het einde van klas 4 | - - - - - |

Om het bij B genoemde te bereiken, ontplooi ik in de **3e klas** de volgende activiteiten:

Bij de overgang van 3 naar 4 ondervind ik de volgende problemen:

Voor het oplossen van deze problemen komen we tot de volgende mogelijkheden:

Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Latijn

Kernen

Hieronder worden kernen genoemd die relevant zijn voor het ontwikkelen van taalvaardigheid voor Latijn. De taalvaardigheid vormt de koepel waaronder de andere concepten hangen. Bij elke kern worden onderdelen genoemd die daarmee samenhangen. Deze opsomming is niet volledig en kan worden aangevuld met andere onderdelen. 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 algemeen taalmodel
- Inzicht in samenhang van deze concepten
- Kennis van morfologie en syntaxis (zie CEVO-minimumlijsten)
- Toepassen van kennis van morfologie en syntaxis
- Woordanalyse: woordsoort, vorm

Zinsbouw

- Complexiteit van zinnen
- Constructies
- Congruentie
- Vertaalstrategieën (voorbeelden van verschillende strategieën (POLMO(v)), dynamische analyse)
- Stijlfiguren

Tekststructuur

- Wijze waarop een tekst is opgebouwd
- Relaties beschrijven 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
 - Onderscheid in tekstsoorten
- Leesstrategieën (bijvoorbeeld leesverwachting op grond van inleiding, inhoud etc.)
- 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

Kernen leerlijn taalvaardigheid Latijn

Leerjaar ...

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

Leerlijn taalvaardigheid Latijn

- Dit overzicht is gebaseerd op de CEVO-mimimumlijst en geeft een mogelijke spreiding van de stof over de verschillende leerjaren.
- Omdat scholen niet op het zelfde moment starten met het onderwijs in Latijn, is hier geen verdeling in leerjaren gemaakt, maar in fasen. Fase 1 kan corresponderen met leerjaar 1 op een zelfstandig gymnasium en met leerjaar 2 op een gymnasiumafdeling in een scholengemeenschap.

| Kern | | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 | Fase 5 |
|---------|-------------------------------|---|--|--|------------|------------|
| Woorden | Woordenschatverwerving | Leerling kent de betekenis van 500 basiswoorden. Leerling kent bij nomina en adiectiva van de 3e en 4e declinatie de genitivus | Leerling kent de betekenis van 1000 basiswoorden | Leerling kent de betekenis van 1500 basiswoorden | Zie fase 3 | Zie fase 3 |
| | Stamtijden | Leerling kent bij verba de onregelmatige perfectumvormen | Leerling kent bij verba de onregelmatige perfectumvormen | Leerling kent bij verba de onregelmatige perfectumvormen | | |
| Woorden | Woordbouw/woordsoorten | <i>Leerling kan verschillende woordsoorten van het Latijn onderscheiden</i> | Zie fase 1 | Zie fase 1 | Zie fase 1 | Zie fase 1 |

| | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|------------|------------|
| Grammatica | Kennis van syntactische concepten in algemeen taalmodel. Inzicht in samenhang van deze concepten | Leerling kent de begrippen <ul style="list-style-type: none"> • persoonsvorm • gezegde • onderwerp • naamw. deel v. gezegde • lijdend voorwerp • meewerkend voorwerp • bijvoeglijke bepaling • bijwoordelijke bepaling • naamvallen • woordsoorten: zelfstandig naamwoord, werkwoord, bijvoeglijk naamwoord, bijwoord, voorzetsel | Zie fase 1 <ul style="list-style-type: none"> • modi | Zie fase 1 en 2 <ul style="list-style-type: none"> • Trappen van vergelijking • Modi • Directe en indirecte vragen • Directe en indirecte rede • Consecutio temporum | Zie fase 3 | Zie fase 3 |
| grammatica | Naamvallen: Nomina | Leerling kan de paradigmata van de nomina van verschillende declinaties reproduceren. Leerling kent de geslachtsregels <i>Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen.</i> Leerling kent de functie van de verschillende naamvallen. <i>Leerling kan deze kennis in de praktijk brengen.</i> | Zie fase 1 | Zie fase 1 | Zie fase 1 | Zie fase 1 |

| | | | | | | |
|------------|------------------|--|---|--|------------|------------|
| Grammatica | Pronomina | <p>Leerling kent de verbuiging van de pronomina</p> <ul style="list-style-type: none"> • personalia (ego, tu etc.) • possessiva (meus, tuus etc.) • demonstrativa (hic, ille, iste) • - determinativa (is, idem, ipse) | <p>Zie fase 1</p> <p>Leerling kent de verbuiging van de pronomina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relativa (qui, quae, quod) | <p>Zie fase 1 en 2</p> <p>Leerling kent de verbuiging van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronomen interrogativum <p>Leerling kent gebruik van de relatieve aansluiting</p> | Zie fase 3 | Zie fase 3 |
| grammatica | Adiectiva | <p>Zie nomina</p> <p>De leerling kent de geslachts- en congruentieregels.</p> <p><i>De leerling is in staat de kennis over congruentie toe te passen</i></p> | Zie fase 1 | <p>Leerling kent de vorming en het gebruik van de comparativus en superlativus (adiectiva en adverbia)</p> | | |
| Grammatica | Adverbia | - | <p>Leerling kent de vorming en het gebruik van de adverbium</p> | Zie boven | | |

| | | | | | | |
|------------|----------------------------|---|--|---|---|---|
| grammatica | Verba | <p>Leerling kent vervoeging (actief) van</p> <ul style="list-style-type: none"> • praesens • imperfectum • perfectum <p><i>Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen</i></p> <p><i>Leerling is in staat de vorm op de juiste wijze te vertalen</i></p> | <p>Zie fase 1</p> <p>Leerling kent de vervoeging van:</p> <p>Actief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • futurum • plusquamperfectum <p>Passief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • infinitivus • praesens • imperfectum • perfectum • plusquamperfectum | <p>Zie fase 1 en 2</p> <p>Leerling kent de vervoeging van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • futurum exactum <p>Leerling kent gebruik van deponentia</p> <p>Leerling kent vorming en gebruik van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gerundium | Zie fase 1, 2, 3 | |
| Grammatica | Verba: modi | <p>Leerling kent gebruik van indicativus, infinitivus en imperativus</p> | <p>Leerling kent de vervoeging van de coniunctivus praesens actief en coniunctivus imperfectum</p> <p>Leerling kent gebruik van coniunctivus na ut en cum</p> | <p>Leerling kent vervoeging van coniunctivus perfectum actief en passief</p> <p>Leerling kent gebruik van coniunctivus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in hoofdzin • in bijzin • in afhankelijke vraagzin | | |
| grammatica | Onregelmatige verba | <p>Leerling kent de onregelmatige vervoeging van een aantal werkwoorden</p> <p><i>vaardigheden: zie verba</i></p> | <p>Leerling kent de onregelmatige vervoeging van een aantal werkwoorden</p> | <p>Leerling kent de onregelmatige vervoeging van een aantal werkwoorden</p> | <p>Leerling kent de onregelmatige vervoeging van een aantal werkwoorden</p> | <p>Leerling kent de onregelmatige vervoeging van een aantal werkwoorden</p> |

| | | | | | | |
|------------|---------------------|--|---|--|--|--|
| Grammatica | Verba: participium | - | <p>Leerling kent de verbuiging van</p> <ul style="list-style-type: none"> • participium praesens actief • participium perfectum passief • participium futurum <p>Leerling kent het gebruik van participium</p> <p><i>Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen</i></p> <p><i>Leerling is in staat het participium op de juiste wijze te vertalen</i></p> | <p>Zie fase 2</p> <p>Leerling kent de verbuiging en gebruik van:</p> <p>- participium futuri</p> | | |
| zinsbouw | Enkelvoudige zinnen | <p>Leerling kent de opbouw van een enkelvoudige Latijnse zin en kent daarbij de functie van de naamvallen</p> <p><i>Leerling kan in zin bouwstenen (subject, object, indirect object, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepaling en persoonsvorm) aanwijzen</i></p> <p><i>Leerling kan op grond van (grammaticale) kennis enkelvoudige zin vertalen</i></p> | | | | |

| | | | | | | |
|----------|-----------------------------|--|--|--|--|--|
| Zinsbouw | Samengestelde zinnen | <p>Leerling kent de termen hoofd- en bijzin</p> <p>Leerling kent verschillende soorten bijzinnen</p> <p><i>Leerling kan hoofd- en bijzin onderscheiden</i></p> | <p>Leerling kent verschillende soorten bijzinnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • temporele bijzin • causale bijzin • relatieve bijzin • concessieve bijzin <p><i>Leerling kan hoofd- en bijzin onderscheiden</i></p> | Zie fase 1 en 2 | | |
| Zinsbouw | Constructies | <p>Accusativus cum infinitivo</p> <p>Leerling weet wat een Acl is en hoe deze is opgebouwd en hoe de constructie past binnen het aangeleerde zinsmodel</p> <p><i>Leerling herkent in de tekst een Acl en vertaalt deze op correcte wijze</i></p> | <p>Zie fase 1</p> <p>Ablativus Absolutus</p> <p>De leerling weet hoe een Abl.abs. is opgebouwd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • met participium • met zelfstandig naamwoord • met bijvoeglijk naamwoord <p>en hoe de constructie past binnen het aangeleerde zinsmodel</p> | <p>Zie fase 1 en 2</p> <p>Leerling kent de verbuiging en het gebruik van het gerundivum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attributief • dominant gebruikt • praedicatief • gerundivumconstructie <p>Nominativus cum Infinitivo</p> <p>Leerling weet hoe een Ncl is opgebouwd en hoe de constructie past binnen het aangeleerde zinsmodel</p> <p>Accusativus cum Participio</p> <p>De leerling weet hoe een AcP is opgebouwd en hoe de constructie past binnen het aangeleerde zinsmodel.</p> | | |

| | | | | | | |
|-------------|--------------------------|--|--|---|--|--|
| Zinsbouw | Congruentie | Leerling kent de congruentieregels (bijv. bij adiectiva) <i>Leerling kan in een tekst congruerende tekstelementen aanwijzen</i> | Leerling kent de congruentieregels (bijv. bij relativa, participia) | Zie fase 1 en 2 Leerling kent congruentieregels bij gebruik van gerundivum | | |
| Zinsbouw | Vertaalstrategie | Leerling kent eenvoudige vertaalstrategieën <i>Leerling kan eenvoudige vertaalstrategie toepassen</i> | Leerling kent verschillende vertaalstrategieën. <i>Leerling is in staat bij het vertalen een keuze te maken uit de voor hem geschikte strategie</i> | Zie fase 2 | <i>Leerling kan een (eenvoudige) originele tekst vertalen met behulp van een vertaalstrategie</i> | <i>Leerling kan een (complexe) originele tekst vertalen met behulp van een vertaalstrategie</i> |
| Tekstbegrip | Leesstrategie | <i>Leerling kan op grond van gelezen tekst(fragment) verwachting formuleren over het vervolg van de tekst</i> | Zie fase 1 | Zie fase 1 | <i>Leerling kan op grond van een gelezen (eenvoudige) originele tekst verwachting formuleren over het vervolg van de tekst</i> | <i>Leerling kan op grond van een gelezen (complexe) originele tekst verwachting formuleren over het vervolg van de tekst</i> |
| Tekstbegrip | Begrijpend lezen | <i>Leerling kan vragen over de inhoud beantwoorden Leerling kan inhoud van tekst in eigen woorden samenvatten/ weergeven</i> | Zie fase 1 | Zie fase 1 | <i>Leerling kan vragen over de inhoud van een (eenvoudige) originele tekst beantwoorden Leerling kan inhoud van tekst in eigen woorden samenvatten/ weergeven en kan een oordeel geven over de tekst</i> | <i>Leerling kan vragen over de inhoud van een (complexe) originele tekst beantwoorden Leerling kan inhoud van tekst in eigen woorden samenvatten/ weergeven en kan een oordeel over de tekst geven</i> |
| Tekstbegrip | Brontaal-doeltaal | <i>Leerling ziet verschillen tussen opbouw, woordgebruik van Latijnse en Nederlandse zinnen</i> | <i>Leerling ziet verschillen tussen opbouw, woordgebruik van (eenvoudige) Latijnse en Nederlandse teksten</i> | | <i>Leerling ziet verschillen tussen opbouw, woordgebruik van (eenvoudige) originele Latijnse en Nederlandse teksten</i> | <i>Leerling ziet verschillen tussen opbouw, woordgebruik van (complexe) Latijnse en Nederlandse teksten</i> |

| | | | | | | |
|---------------------|---|--|------------|------------|--|------------|
| Opzoek-vaardigheden | Opzoeken in het woordenboek | <p>Leerling weet in welke vorm een woord in woordenboek/ -lijst staat gegeven</p> <p><i>Leerling kan de op te zoeken vorm herleiden tot de vorm zoals die in het woordenboek/de woordenlijst staat gegeven</i></p> | Zie fase 1 | Zie fase 1 | <i>Leerling kan bij het vertalen van een tekst werken met een woordenboek zonder hulp van overige woordenlijsten</i> | Zie fase 4 |
| Opzoek-vaardigheden | Opzoeken in grammatica-overzicht | <p>Leerling weet waar hij een vorm moet opzoeken</p> <p><i>Leerling kan vorm in grammatica opzoeken en functie/betekenis bepalen op grond van kennis van vormleer en syntaxis</i></p> | Zie fase 1 | Zie fase 1 | | |
| Leerproces | Leren leren | <p>Leerling weet hoe hij woorden en grammatica moet leren.</p> | Zie fase 1 | Zie fase 1 | In deze fase is er vooral aandacht voor het ophalen en consolideren van kennis | Zie fase 4 |
| Leerproces | Foutenanalyse | <p><i>Leerling is in staat in te zien wat voor soort fouten hij heeft gemaakt</i></p> | Zie fase 1 | Zie fase 1 | Zie fase 1 | Zie fase 1 |
| Leerproces | Evaluatie en reflectie | <p><i>Leerling is in staat zijn resultaten te beoordelen</i></p> <p><i>Leerling weet waar zijn sterke en zwakke punten liggen</i></p> | Zie fase 1 | Zie fase 1 | Zie fase 1 | Zie fase 1 |

Leerlijn Latijn

Leerjaar 2 (zelfstandige gymnasia klas 2, scholengemeenschap klas 3)

- heeft betrekking op leerstof

- heeft betrekking op vaardigheden

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|---------------------|--|--|---|--|--|
| Woordenschat | 1000 basiswoorden (500 uit leerjaar 1, 500 nieuw) | <p>Leerling kent de betekenis van de basiswoorden</p> <p>Leerling kent bij nomina en adiectiva van de 3e en 4e declinatie de genitivus</p> <p>Leerling kent bij verba de onregelmatige perfectumvormen</p> <p><i>Leerling kan verschillende woordsoorten onderscheiden</i></p> | <p>Leren van woorden</p> <p>Herhalen en consolideren van kennis van woorden uit leerjaar 1. Werken met woordenoverhoor-programma met feedback (bijvoorbeeld wrts)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Verbanden aanbrengen tussen verschillende talen</i> • <i>etymologie</i> • <i>herhaling van geleerde woorden</i> | <p>Woordenoverhoring:</p> <ul style="list-style-type: none"> • losse woorden • in lopende zinnen en teksten • <i>herkennen van woordsoorten</i> |
| Grammatica | Kennis van syntactische concepten in algemeen taalmodel Inzicht in samenhang van deze concepten | <p>(zie leerjaar 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actief en passief • Gelijktijdigheid en voortijdigheid | | | |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|-------------------------------|--|--|--|--|
| Grammatica | Naamvallen: Nomina | (zie leerjaar 1) <i>Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen</i> Leerling kent de functie van de verschillende naamvallen <i>Leerling kan deze kennis in de praktijk brengen</i> | Herhalen en consolideren van leerstof leerjaar 1 <i>Vormanalyse</i> Consolideren van kennis over verband vorm en functie <i>Bij het vertalen functie van de naamval tot uitdrukking brengen</i> | Herhaling van leerstof leerjaar 1 <i>Aanbieden van oefeningen met vormanalyse</i> Herhalen van kennis over verband vorm en functie <i>Teksten aanbieden waarin door het vertalen begrip van vorm en functie duidelijk wordt</i> | Herhaling van leerstof leerjaar 1 <i>Analyse van vormen</i> <i>Vertalen van zinnen/teksten waarbij kennis van verband vorm en functie blijkt</i> |
| Grammatica | Pronomina | Zie leerjaar 1 Pronomina: <ul style="list-style-type: none"> relativa (qui) indefinita (aliquis, quis etc.) | Leren van vormen van pronomen relativum | Uitleg gebruik pronomen relativum en aanbrenge van verband met gebruik relatieve bijzinnen | |
| Grammatica | Adverbia | Leerling kent de vorming en het gebruik van de adverbium | Leren van vormen van adverbium <i>Oefenen in herkennen van vormen en vertalen van adverbia</i> | Uitleg gebruik adverbium | <i>Analyse van vormen</i> <i>Vertalen van zinnen/teksten waarbij kennis van gebruik blijkt</i> |
| Grammatica | Verba: tempora | (zie leerjaar 1) Leerling kent de vervoeging van: <ul style="list-style-type: none"> futurum | (zie leerjaar 1) | Uitleg gebruik futurum Herhaling gebruik overige tempora | Herhaling leerstof leerjaar 1 Reproductie van vervoegingen |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|---------------------|--|--|--|--|
| Grammatica | Passief | Leerling kent de vervoeging van passief: <ul style="list-style-type: none"> • infinitivus • praesens • imperfectum • perfectum • plusquamperfectum | | Uitleg gebruik passief | |
| Grammatica | Verba: modi | Leerling kent de vervoeging van de coniunctivus praesens actief en coniunctivus imperfectum Leerling kent gebruik coniunctivus: <ul style="list-style-type: none"> • in hoofdzin • in bijzin na ut, cum, ne <i>Leerling kan in de vertaling de juiste weergave van de coniunctivus tot uiting laten komen</i> | | Herhaling gebruik modi leerjaar 1 Uitleg gebruik coniunctivus | <i>Determineren/ analyseren van verschillende vormen</i> <i>Betekenis van de verschillende modi</i> |
| Grammatica | Onregelmatige verba | (zie leerjaar 1) Leerling kent de onregelmatige vervoeging van ire, fieri <i>Leerling is in staat de vormen te determineren</i> <i>Leerling is in staat de vorm op de juiste wijze te vertalen</i> | Leren van onregelmatige werkwoorden <i>Systematisch oefenen met determinatie van werkwoordsvormen</i> | | Reproductie van onregelmatige werkwoorden <i>Determineren/ analyseren van verschillende vormen</i> |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------------|-----------------------------|---|--|--|---|
| Grammatica | Participium | <p>Leerling kent de verbuiging van</p> <ul style="list-style-type: none"> • participium praesens actief • participium perfectum passief • participium futurum <p>Leerling kent het gebruik van participium</p> <p><i>Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen</i></p> <p><i>Leerling is in staat het participium op de juiste wijze te vertalen</i></p> | <p><i>(zie leerjaar 1)</i></p> <p><i>Leren van verbuigingen van participium</i></p> <p><i>Systematisch oefenen met de vormen van participium</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vormanalyse</i> <p><i>Het participium vertalen aan de hand van de context vertalen: bijvoorbeeld, predicatief, zelfstandig</i></p> | <p>Uitleg (aan de hand van Nederlandse voorbeelden) van gebruik van participia</p> | <p>Reproductie van vormen van participium</p> <p><i>Analyse van vormen</i></p> <p><i>Vertalen van zinnen/teksten waarbij betekenis van de vorm tot uitdrukking komt</i></p> |
| Zinsbouw | Enkelvoudige zinnen | <p><i>(zie leerjaar 1)</i></p> | <p>Herhalen van begrippen subject, object, meewerkend voorwerp, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepaling, persoonsvorm</p> | | <p><i>In tekst structuur van zinnen aangeven</i></p> |
| Zinsbouw | Samengestelde zinnen | <p><i>(zie leerjaar 1)</i></p> <p>Leerling kent verschillende soorten bijzinnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • temporele bijzin • causale bijzin • relatieve bijzin • concessieve bijzin <p><i>Leerling kan hoofd- en bijzin onderscheiden</i></p> | <p><i>Leren onderscheiden van hoofd- en bijzin</i></p> | <p>Aanbieden van eenvoudige vertaalstrategie/strategie om opbouw van de zin te bepalen</p> | <p><i>In een tekst onderscheid maken tussen hoofd- en bijzinnen</i></p> <p><i>Verskillende soorten bijzinnen op correcte wijze vertalen</i></p> |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|---------------------|-------------------------------|---|---|---|---|
| Zinsbouw | De Accusativus cum Infinitivo | De leerling weet hoe een Acl is opgebouwd | <i>Herkennen van Acl-constructie</i> <i>Oefenen met het vertalen van een Acl-constructie</i> | Uitleg over opbouw en wijze van vertalen van de Acl | <i>In een tekst een Acl-constructie aanwijzen</i> <i>Een Acl-constructie op de juiste wijze vertalen</i> |
| Tekstbegrip | Begrijpend lezen | <i>Leerling kan vragen over de inhoud beantwoorden</i> <i>Leerling kan inhoud van tekst in eigen woorden samenvatten/weergeven</i> | <i>Beantwoorden van vragen over de tekst</i> | Bij het vertalen aandacht schenken aan inhoud van de tekst Na het vertalen van een tekst leerling vragen laten beantwoorden Bij beantwoording van vragen laten citeren uit de tekst | <i>Vragen over de inhoud van de tekst</i> |
| Opzoek-vaardigheden | Opzoeken in het woordenboek | Leerling weet in welke vorm een woord in woordenboek/ -lijst staat gegeven <i>Leerling kan de op te zoeken vorm herleiden tot de vorm zoals die in het woordenboek staat gegeven</i> | Determineren van op te zoeken vorm aan de hand van: <ul style="list-style-type: none"> • woordsoort • bij ww: persoonsvorm • bij zelfst.nw en bijv.nw.: declinatie, geslacht, getal, naamval Kiezen van de juiste vertaling op grond van context | Aanbieden van opzoekstrategie | <i>Opzoeken van betekenis van woorden in woordenboek/-lijst</i> |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|----------------------------|---|---|---|--|--|
| Opzoek-vaardigheden | Opzoeken in grammatica-overzicht | <p>Leerling weet waar hij een vorm moet opzoeken</p> <p><i>Leerling kan vorm in grammatica opzoeken en functie/betekenis bepalen op grond van kennis van vormleer en syntaxis</i></p> | | Duidelijk maken hoe grammatica(overzicht) is opgebouwd | <i>Opzoeken van vorm en bepalen van betekenis en functie</i> |
| Leerproces | Foutenanalyse | <i>Leerling is in staat de eigen fouten te analyseren en te verbeteren</i> | Leerling bekijkt de fouten bij toetsen en huiswerk en geeft aan wat er fout is gegaan | Aanbieden van mogelijkheden voor foutenanalyse | Toetsen van eerder gemaakte en herstelde fouten |

Leerlijn taalvaardigheid Latijn (algemeen)

Leerjaar 3 (zelfstandige gymnasia klas 3, scholengemeenschap klas 4)

- heeft betrekking op leerstof

- heeft betrekking op vaardigheden

| Kern | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|---------|-------------------------------|---|---|---|---|
| Woorden | Woordenschatverwerving | <i>Leerling kent de betekenis van de basiswoorden (1500 basiswoorden 1000 uit fase 1 en 2, 500 nieuw) Leerling kent bij nomina en adiectiva van de 3e en 4e declinatie de genitivus</i> | Leren van woorden Herhalen en consolideren van kennis van woorden uit leerjaar 1 en 2 (Zie leerjaar 1 en 2) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Verbanden aanbrengen tussen verschillende talen</i> • <i>etymologie</i> • <i>herhaling van geleerde woorden</i> • <i>aanbrengen van kennis van verschillende onderdelen van woorden</i> | Woordenoverhoring: <ul style="list-style-type: none"> • losse woorden • in lopende zinnen en teksten • <i>herkennen van woordsoorten</i> |
| Woorden | Woordbouw | <i>Leerling kan verschillende woordsoorten onderscheiden</i> | Zie leerjaar 1 en 2 | Zie leerjaar 1 en 2 | Zie leerjaar 1 en 2 |
| Woorden | Stamtijden | Leerling kent bij verba de onregelmatige perfectumvormen | | | |

| | | | | | |
|------------|--|---|---|---|---|
| Grammatica | Kennis van syntactische concepten in algemeen taalmodel Inzicht in samenhang van deze concepten | (Zie fase 1 en 2) <ul style="list-style-type: none"> • Trappen van vergelijking • Modi • Directe en indirecte vragen • Directe en indirecte rede • Consecutio temporum | Leerling maakt actief gebruik van de genoemde begrippen | Docent besteedt regelmatig aandacht aan deze concepten en laat samenhang zien | |
| Grammatica | Naamvallen: Nomina | (Zie fase 1 en 2) | Herhalen en consolideren van leerstof fase 1 en 2 <i>Vormanalyse</i> Consolideren van kennis over verband vorm en functie <i>Bij het vertalen functie van de naamval tot uitdrukking brengen</i> | Herhaling van leerstof fase 1 en 2 <i>Aanbieden van oefeningen met vormanalyse</i> Herhalen van kennis over verband vorm en functie | Herhaling van leerstof fase 1 en 2 <i>Analyse van vormen</i> <i>Vertalen van zinnen/teksten waarbij kennis van verband vorm en functie blijkt</i> |
| Grammatica | Pronomina | Leerling kent verbuiging en gebruik van Pronomen interrogativum (quis? etc.) | Leren van vormen van pronomen interrogativum | Uitleg gebruik pronomen interrogativum. Verband aanbrenge met directe en indirecte vraagzinnen | |
| Grammatica | Adiectiva | Zie fase 1 en 2 | | | |

| | | | | | |
|------------|----------------------------|---|---|---|---|
| Grammatica | Adverbia | Leerling kent de vorming en het gebruik van de comparativus en superlativus (adiectiva en adverbia) | Leren van vormen van comparativus en superlativus <i>Oefenen in herkennen van vormen en vertalen van adverbia.</i> | Uitleg gebruik trappen van vergelijking | <i>Analyse van vormen</i> <i>Vertalen van zinnen/teksten waarbij kennis van gebruik blijkt</i> |
| Grammatica | Verba: tempora | (Zie fase 1 en 2) Leerling kent de vervoeging van: <ul style="list-style-type: none"> • futurum exactum | (Zie fase 1 en 2) | Uitleg gebruik futurum exactum Herhaling gebruik overige tempora | Herhaling leerstof fase 1 en 2 Reproductie van vervoegingen |
| Grammatica | Verba: passief | (Zie fase 2) | (Zie fase 2) | Herhaling gebruik passief | Herhaling leerstof fase 2 |
| Grammatica | Verba: modi | Zie fase 1 en 2 Coniunctivus: <ul style="list-style-type: none"> • in bijzin • in afhankelijke vraagzin • in indirecte rede <i>Leerling kan in de vertaling de juiste weergave van de coniunctivus tot uiting laten komen</i> | | Herhaling gebruik modi fase 1 en 2 Uitleg gebruik coniunctivus | <i>Determineren/ analyseren van verschillende vormen</i> <i>Betekenis van de verschillende modi</i> <i>In vertaling juiste weergave van coniunctivus tonen.</i> |
| Grammatica | Onregelmatige verba | (Zie fase 1 en 2) <i>Leerling is in staat de vormen te determineren</i> <i>Leerling is in staat de vorm op de juiste wijze te vertalen</i> | Leren van onregelmatige werkwoorden <i>Systematisch oefenen met determinatie van werkwoordsvormen</i> | | Reproductie van onregelmatige werkwoorden <i>Determineren/ analyseren van verschillende vormen</i> |

| | | | | | |
|------------|--------------------|--|---|--|---|
| Grammatica | Participium | <p>(Zie fase 2) Leerling kent de verbuiging en gebruik van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participium futuri <p><i>Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen</i> <i>Leerling is in staat het participium op de juiste wijze te vertalen</i></p> | <p>(Zie fase 2) Herhaling van verbuigingen van participium en leren van vormen part.fut.</p> <p><i>Systematisch oefenen met de vormen van participium</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vormanalyse</i> <p><i>Het participium vertalen aan de hand van de context vertalen: bijvoeglijk, predicatief, zelfstandig</i></p> | <p>Herhalen stof</p> <p>Uitleg gebruik part.fut.</p> | <p>Reproductie van vormen van participium</p> <p><i>Analyse van vormen</i></p> <p><i>Vertalen van zinnen/teksten waarbij betekenis van de vorm tot uitdrukking komt</i></p> |
| Grammatica | Gerundium | <p>Leerling kent de verbuiging en het gebruik van het gerundium en weet hoe deze constructie past binnen het aangeleerde zinsmodel.</p> | <p>Leren van vormen van gerundium</p> <p><i>Oefenen in gebruik en in herkenning van vormen.</i></p> | <p>Uitleg gebruik gerundium</p> | <p>Reproductie van vormen van gerundium</p> |
| Grammatica | Gerundivum | <p>Leerling kent de verbuiging en het gebruik van het gerundivum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attributief • dominant gebruikt • predicatief • gerundivumconstructie <p>Leerling weet hoe de constructie past binnen het aangeleerde zinsmodel</p> | <p>Leren van vormen van gerundivum</p> <p><i>Oefenen in gebruik en in herkenning van vormen</i></p> | | <p>Reproductie van vormen van gerundivum</p> |

| | | | | | |
|----------|---|--|--|--|---|
| Zinsbouw | Enkelvoudige zinnen | (Zie fase 1) | (Zie fase 2) | | <i>In tekst structuur van zinnen aangeven</i> |
| Zinsbouw | Samengestelde zinnen | (Zie fase 2). Daarbij: <ul style="list-style-type: none"> • relatieve bijzin • indirecte rede • afhankelijke vraagzin • relatieve aansluiting <i>Leerling kan hoofd- en bijzin onderscheiden</i> | <i>Leren onderscheiden van hoofd- en bijzin</i> | Aanbieden van vertaalstrategie/strategie om opbouw van de zin te bepalen | <i>In een tekst onderscheid maken tussen hoofd- en bijzinnen</i> <i>Verschillende soorten bijzinnen op correcte wijze vertalen</i> |
| Zinsbouw | Constructies: Accusativus cum Infinitivo | (Zie fase 2) | <i>Herhalen van Acl-constructie</i> <i>Oefenen met het vertalen van een Acl-constructie</i> | Herhalen van opbouw en wijze van vertalen van de Acl | <i>In een tekst een Acl-constructie aanwijzen</i> <i>Een Acl-constructie op de juiste wijze vertalen</i> |
| Zinsbouw | Constructies: Nominativus cum Infinitivo | Leerling kent vorming van Ncl en weet hoe de constructie past binnen het aangeleerde zinsmodel | <i>Oefenen met het vertalen van een Ncl-constructie</i> | Uitleg van opbouw en wijze van vertalen van de Ncl | <i>In een tekst een Ncl-constructie aanwijzen</i> <i>Een Ncl-constructie op de juiste wijze vertalen</i> |
| Zinsbouw | Constructies: Accusativus cum Participio | De leerling weet hoe een AcP is opgebouwd hoe de constructie past binnen het aangeleerde zinsmodel <i>De leerling kan de constructie herkennen en op de juiste wijze vertalen</i> | <i>Herkennen van AcP en vertalen</i> | Uitleg vorming van AcP | <i>In de tekst een AcP-constructie aanwijzen en op de juiste wijze vertalen</i> |

| | | | | | |
|----------------|--|---|--|--|--|
| Zinsbouw | Constructies: Ablativus Absolutus | De leerling weet hoe een Abl.abs. is opgebouwd en hoe de constructie past binnen het aangeleerde zinsmodel <ul style="list-style-type: none"> • met participium • met zelfstandig naamwoord • - met bijvoeglijk naamwoord | <i>Herkennen van Abl.abs.en vertalen</i> | Uitleg vorming van Abl.abs. | <i>In de tekst een Abl.abs.-constructie aanwijzen en op de juiste wijze vertalen</i> |
| Zinsbouw | Congruentie | Zie fase 1 en 2 Leerling kent congruentieregels bij gebruik van gerundivum | | | |
| Zinsbouw | Vertaalstrategieën | Leerling kent verschillende vertaalstrategieën <i>Leerling is in staat bij het vertalen een keuze te maken uit de voor hem geschikte strategie</i> | | Aanbieden van verschillende vertaalstrategieën | |
| Tekststructuur | Relaties tussen verschillende tekstonderdelen | <i>Leerling kan in tekst onderscheiden:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conjuncties, structurerende bijwoorden</i> • <i>Anaforische verwijzingen</i> • <i>Woordvolgorde</i> • <i>Structurerend gebruik van tijden</i> <i>en begrijpt de functie hiervan</i> | | | |

| | | | | | |
|--------------------|---------------------------------|---|--|---|---|
| Tekstbegrip | Begrijpend lezen | <i>Leerling kan vragen over de inhoud beantwoorden Leerling kan inhoud van tekst in eigen woorden samenvatten/ weergeven</i> | <i>Beantwoorden van vragen over de tekst</i> | Bij het vertalen aandacht schenken aan inhoud van de tekst Na het vertalen van een tekst leerling vragen laten beantwoorden Bij beantwoording van vragen laten citeren uit de tekst | <i>Vragen over de inhoud van de tekst</i> |
| Tekstbegrip | Leesstrategieën | <i>Leerling kan op grond van gelezen teksts(fragment/-element) verwachting formuleren over het vervolg van de tekst</i> | | Leerlingen stimuleren hun verwachting over het vervolg van de tekst te formuleren | |
| Opzoekvaardigheden | Opzoeken in woordenlijst | Leerling weet in welke vorm een woord in woordenboek/ -lijst staat gegeven <i>Leerling kan de op te zoeken vorm herleiden tot de vorm zoals die in het woordenboek staat gegeven</i> | Determineren van op te zoeken vorm aan de hand van: <ul style="list-style-type: none"> • woordsoort • bij ww.: persoonsvorm • bij zelfst.nw en bijv.nw.: declinatie, geslacht, getal, naamval Kiezen van de juiste vertaling op grond van context | Aanbieden van opzoekstrategie | <i>Opzoeken van betekenis van woorden in woordenboek/-lijst</i> |

| | | | | | |
|-------------------------|--|---|---|--|--|
| Opzoek- vaardigheden | Opzoeken in grammaticaoverzicht | <p>Leerling weet waar hij een vorm moet opzoeken</p> <p><i>Leerling kan vorm in grammatica opzoeken en functie/betekenis bepalen op grond van kennis van vormleer en syntaxis</i></p> | | Duidelijk maken hoe grammatica(overzicht) is opgebouwd | <i>Opzoeken van vorm en bepalen van betekenis en functie</i> |
| Leerpro- ces | Foutenanalyse | <i>Leerling is in staat de eigen fouten te analyseren en te verbeteren</i> | Leerling bekijkt de fouten bij toetsen en huiswerk en geeft aan wat er fout is gegaan | Aanbieden van mogelijkheden voor foutenanalyse | Toetsen van eerder gemaakte en herstelde fouten |
| Leerpro- ces | Evaluatie en reflectie | <p><i>Leerling is in staat zijn resultaten te beoordelen</i></p> <p><i>Leerling weet waar zijn sterke en zwakke punten liggen</i></p> | | | |



Doorlopende leerlijnen Latijn

juni 2010

Rosanne Bekker

slo



Uit de projectaanvraag:

Problemen:

slo

- overgang van basismethode (eind klas 3 of halverwege klas 4) naar lezen van authentieke teksten
- De aangeleerde methode voor vertaalvaardigheid blijkt in veel gevallen onvoldoende ontwikkeld.

Aanpak:

- Onderzoek naar doorlopende leerlijnen en succesvolle strategieën bij het verhelpen van die breuk.
- Handvatten : overdraagbaar en methodeonafhankelijk



Wat is een doorlopende leerlijn?

- Een verzameling van leerdoelen/ leerstof per leerjaar, gezien in een reeks van het eerste leerjaar tot aan het examen.

slo

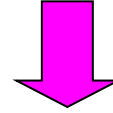
- Doorgaande ontwikkeling:
Leerstof
Gehanteerde didactiek
Leermiddelen



Macroniveau

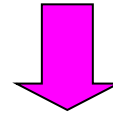
de kerndoelen/eindtermen

Kennis
Vaardigheden
Inzicht



Mesoniveau

de verdeling van de leerstof over de leerjaren



Microniveau

de stof van een leerjaar en bijbehorende activiteiten

slo



Doorlopende leerlijn Klassieke Talen

- Doorlopende leerlijn taalvaardigheid: de beheersing van de stof van de voorgaande leerjaren is noodzakelijk voor de voortgang in het volgende leerjaar.
- Voorspellende waarde van leerresultaten voor het succes in het volgende leerjaar
- Basiskennis taalvaardigheid (morfologie ,syntaxis, woordenschat)
- Andere vaardigheden: toepassen van vertaalstrategieën en begrijpend lezen.

slo



Wat gaat er mis?

- Geen doorgaande lijn in de aanpak tussen de verschillende leerjaren.
- Geen transfer van het geleerde
- Overgang van 3 naar 4 gaat mis:
bovenbouwteksten blijken te complex
- Weinig inzicht in grammaticale structuren
- De analytische vaardigheid die nodig is om te vertalen, wordt onvoldoende aangeleerd.
- Problemen bij het opzoeken van woorden (herkennen bijv. woordsoort niet)

slo



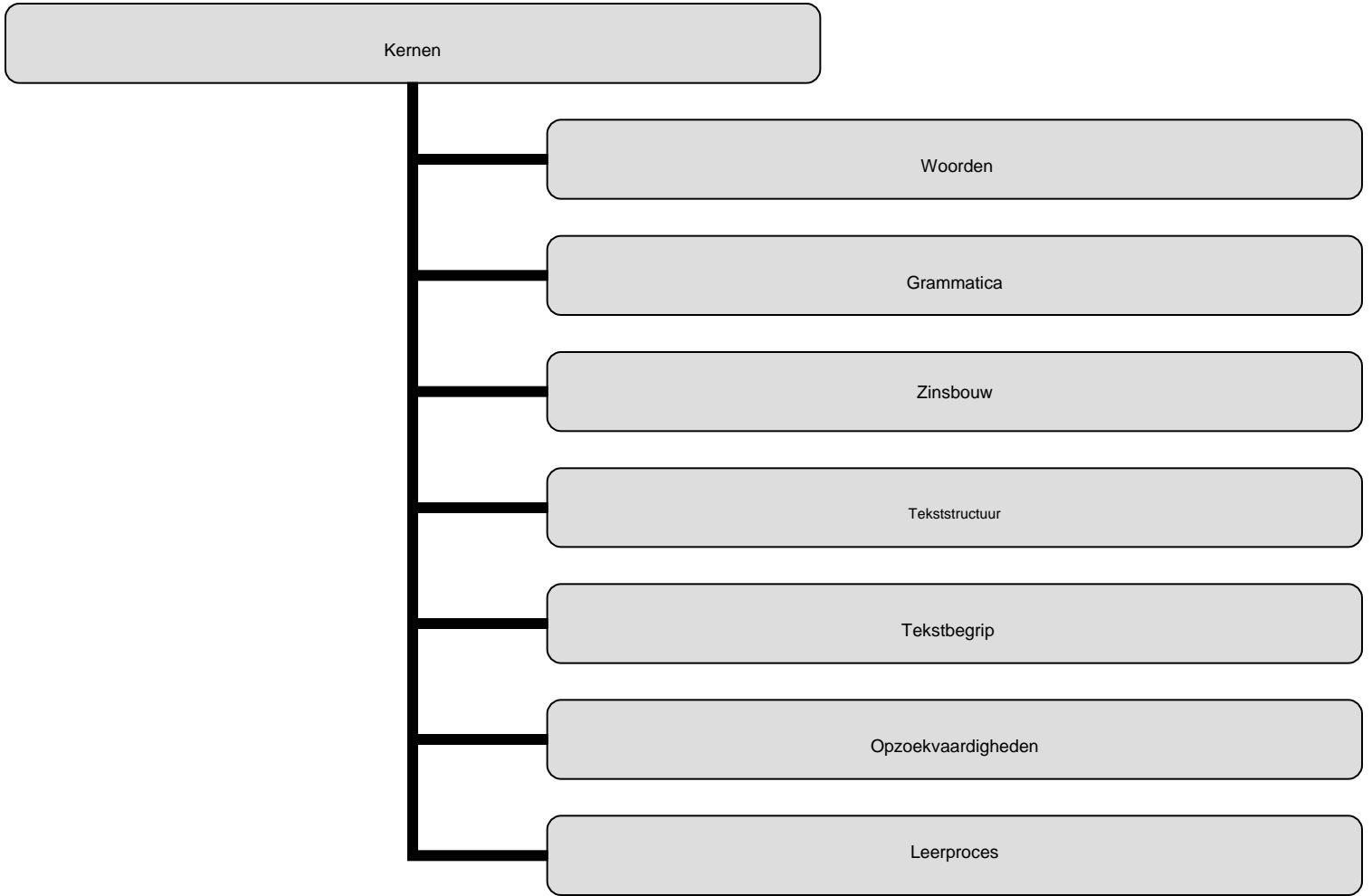
Redenen om leerlijnen te formuleren

slo

- Creëren van bewustzijn
- Inzicht in de leerlijn die door de methode wordt aangereikt en mogelijkheid zelf keuzes te maken.
- Bepalen van gezamenlijke visie/aanpak.
- Borgen van doelen over de verschillende leerjaren
- Geven van richtlijn voor het maken van toetsen.
- Bieden van inzicht voor leerlingen
- Mogelijkheden voor differentiatie: (individuele leerweg): de leerling weet wat de doelen zijn en kan in principe zelf de weg naar dat doel bepalen.
- Maken van stramien bij werken met een eigen methode
- Mogelijkheid om lacunes aan te geven en gericht reparatiewerkzaamheden te verrichten



slo





Naar de praktijk

- Invulling bij “officiële” lesmethodes
- Invulling bij eigen methode
- Toetsing
- Geschikte teksten

slo



Kernen leerlijn taalvaardigheid

Latijn

Leerjaar ...

slo

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

Leerlijnen methodes

Doorlopende leerlijn taalvaardigheid Latijn

Leerlijn Latijn: Disco 1

(door Fleur de Snoo)

Leerjaar 1 (zelfstandige gymnasia klas 1, scholengemeenschap klas 2)

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|--|--|---|--|---|
| Woorden | Woordenschatvererving (alle hoofdstukken) | Leerling kent de betekenis van de basiswoorden. Heeft inzicht in de doorwerking van het Latijn in andere talen. De leerling kan door middel van woordafleiding betekenissen van sommige woorden ook zelf afleiden. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Leerling maakt taal oefeningen in het werkboek waarin met name de basiswoorden uit de voorafgaande twee lessen worden gebruikt. 2. De leerling vertaalt een tekst waarin basiswoorden voorkomen. 3. De leerling leert de woordjes die onder de Latijnse tekst staan en schrijft de woorden die hij moeilijk kan onthouden in het werkschrift. 4. De leerling maakt speciale woord oefeningen bv. (p. 147 w.b) 'woordafleiding', (p. 59 w.b.) 'vul de tegenstelling van de volgende werkwoorden in'. | Bij een tekst staan de woordbetekenissen in een woordenlijst onder de tekst. De beklijving van woorden wordt door middel van een scala aan oefeningen (zie de kolom hiernaast) op zeer verschillende manieren bevorderd. | Bij het onderdeel 'toets' in het werkboek: <ul style="list-style-type: none"> • betekenis van losse woorden opschrijven • een tekst vertalen • de betekenis van verbogen woorden opschrijven (p. 147 w.b) 'woordafleiding', (p. 59 w.b.) 'Latijn in het Nederlands/moderne vreemde talen' (bv. p. 6 en 29 w.b.). |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|---|--|---|--|--|
| | <p>Woordbouw (m.n. hoofdstuk 2)</p> | <p>Leerling kan verschillende woordsoorten (zowel in het Nederlands als in het Latijn) onderscheiden en kent de functie van de diverse woordsoorten.</p> | <p>5. De leerling maakt diverse oefeningen 'Latijn in het Nederlands/ moderne vreemde talen' (bv. p. 6 en 29 w.b.). 6. Leerling maakt diverse werkboekoefeningen waarin gevraagd wordt om van Latijnse woorden zelf een goede zin te maken (op grond van betekenis). bv. w.b. p. 15 7. Leerling maakt oefeningen 'responde Latine'. b.v. w.b. p. 16</p> <p>Leerling maakt in het werkboek diverse oefeningen over woordsoorten. bv. w.b. p 11' welke woordsoort past niet' w.b. p. 32 '-es / -as?'</p> <p>Bij het vertalen van een tekst wordt de leerling er niet expliciet in getraind om zijn kennis van woordsoorten toe te passen.</p> | <p>Boek begint direct in hoofdstuk 1 met een overzicht van woordsoorten en hun functie in het Nederlands (t.b. p. 13). Er wordt veel aandacht besteed aan het onderscheiden van woordsoorten: verbuigbare en onverbuigbare woorden. In het oefenmateriaal en de vertaaltips wordt de leerlingen aangeleerd dat ze niet alleen gefixeerd moeten zijn op uitgangen: het begin van een woord is belangrijk voor de betekenis.</p> | <p>Taal: waar of niet waar (w.b. p. 28) w.b. p 11' welke woordsoort past niet' w.b. p. 32 '-es / -as?'</p> |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|--|--|---|---|---|
| Grammatica | <p>Beheersing van het Nederlands (hoofdstuk 2, 3, 5, 8, 10, 14 en 16)</p> <p>nomina (hoofdstuk 3: nom. en acc. hoofdstuk 5: dat. hoofdstuk 8: abl. hoofdstuk 10: gen.)</p> | <p>Leerling kent de begrippen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gezegde • persoonsvorm • onderwerp • lijdend voorwerp • meewerkend voorwerp • bijwoordelijke bepaling • bijvoeglijke bepaling • woordsoorten: lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, zelfstandig naamwoord, bijwoord voorzetsel, voornaamwoorden (bezittelijk, betrekkelijk, vragend en aanwijzend) <p>Leerling leert de vorming van de verschillende naamvallen.</p> <p>Leerling kent de functie van de verschillende naamvallen.</p> <p>Leerling kan deze kennis in de praktijk brengen.</p> | <p>De leerling moet veel werkboekoefeningen maken die over de Nederlandse grammatica gaan. bv. w.b. p. 21 'aanvulling nodig?' en 105 (bijvoeglijk naamwoorden uit de Nederlandse tekst halen).</p> <p>Leerling leert de uitgangen van de naamvallen.</p> <p>Leerling oefent om op grond van de betekenis van het gezegde hypothesen op te stellen over het zinsverloop.</p> <p>Leerling maakt oefeningen bij een grammaticaal item zowel op concreet beheersings-</p> | <p>Grammaticale termen en begrippen worden eerst aan de hand van Nederlandse voorbeelden uitgelegd (bv. t.b. p. 22) . Bij de introductie van een nieuwe grammaticaal onderwerp komen eerst werkboekoefeningen die over de Nederlandse grammatica gaan.</p> <p>Volgorde van het aanbieden van de naamvallen (nom., acc., dat., abl. en gen.) is gebaseerd op de valentiegrammatica: onderscheid tussen gezegde met verplichte en niet verplichte aanvullingen.</p> <p>Leerling ziet al vanaf het begin het hele paradigma. De reeks naamvallen wordt</p> | <p>Grammaticale termen en begrippen worden getoetst aan de hand van Nederlandse teksten, maar altijd elk onderdeel apart. Er wordt de leerlingen niet gevraagd om in een tekst alle woordsoorten te benoemen.</p> <p>Reproductie en toepassing. Vertalen van teksten.</p> |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|-----------------------------|--|--|--|---|
| | adiectiva (hoofdstuk 13) | Leerling kent de geslachtsregels en congruentieregels (pas vanaf hoofdstuk 13!) en kan deze regels toepassen. | niveau (herkennen via sorteren of onderstrepen: vb. wb. p. 41: 'nominativus, accusativus, dativus?') als op abstract beheer- singsniveau (in-, aanvullen, omzetten, vertalen): wb. p 83: juiste vorm van is, ea, id invullen. Leerling vertaalt teksten en moeten ook fouten uit voorvertaalde teksten halen (en dat uitleggen). | onderbroken door de behandeling van de werkwoorden. Leerling oefent zo twee lessen met een naamval. Bij een complex gramma- ticaal onderdeel is een opbouw in te verrichten deelhandelingen aange- bracht. In de vertaaltips wordt aandacht besteed aan toepassing van de grammaticale kennis: Leerling wordt door middel van vertaaltips aangeleerd hoe bijvoorbeeld een dativus van een ablativus kan worden onderscheiden (tb p. 62) en hoe een genitivus ev van een nominativus meervoud (tb p. 77). Docentenhandleiding: "Omdat leerlingen congruentie meestal als moeilijk ervaren, komt dit onderwerp pas in hoofdstuk 13 aan de orde". | Kennen van de congruentieregel, combinatieoefeningen bv. en znw. |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|--|---|---|--|---|
| | verba (hoofdstuk 4: praesens hoofdstuk 6: perfectum en imperfectum hoofdstuk 9: plusquamperfectum | Leerling kent de vervoeging van werkwoordvormen, kan de vormen benoemen en vertalen. | Leerling oefent in het werkboek om werk- woordstijden te kunnen herkennen en vertalen (wb p. 54: 'herken en vertaal') maar moet ook zelf de juiste verleden tijd in zinnen kunnen invullen (wb p. 54: 'achtergrond of voorgond' | Van het praesens worden direct alle persoonsuit- gangen behandeld. In deel 1 komen aan bod: praesens, imperfectum, perfectum, en plusquamperfectum actief. | Taal: waar of niet waar?, tekst vertalen met verschillende tijden erin. Oefeningen over de werkwoordstijden. |
| Zinsbouw | Enkelvoudige zinnen (tot aan hoofdstuk 11) Samengestelde zinnen (hoofdstuk 11) | Leerling kent opbouw van enkelvoudige Latijnse zin. Leerling kan in zin bouwstenen aanwijzen. Leerling kan enkel- voudige zin vertalen. Leerling kent de termen hoofdzin en bijzin. Leerling kent verschil- lende soorten bijzinnen. Leerling kan hoofd- en bijzin onderscheiden. | Leert begrippen, oefent met onderscheiden van bouwstenen wb. p. 11: 'woorden: bouwstenen van de zin', wb p. 24: 'kern en aanvullingen'. Leerling leert de bijbehorende begrippen. Leerling oefent om verschillende typen bijzinnen te onder- scheidn (wb p. 93). | In de vertaaltips worden strategieën aangeboden om opbouw van de zin te bepalen aan de hand van kern en aanvullingen: bv tb. p. 39. Bijzinnen komen al snel voor (vooral met dum en ubi). Er wordt geen vertaalstrategie gegeven om hoofdzinnen en bijzinnen van elkaar te kunnen onderscheiden, wel wordt er aangeraden om eerst de hz te vertalen (tb p. 86). Er wordt gestart met bijwoordelijke bijzinnen, daarna komen de bijvoeg- lijke bijzinnen aan de orde . | Oefeningen waarin zinnen worden afge- bakend, maar nooit een hele tekst. Tekst vertalen. Vertalen van bijzinnen. |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|-------------------------------------|---|--|---|--|
| | ACI (hoofdstuk 15) | Leerling weet wat een ACI is en hoe deze is opgebouwd. Leerling herkent in de tekst een ACI en vertaalt deze op correcte wijze. | Leerling oefent met herkennen en vertalen van ACI (wb p. 128). Moet ook zelf aanvoelen of er na een bepaald zinsdeel al dan niet een ACI volgt (wb p. 128): 'ACI?'. Leerling oefent om een subjectsaccusativus te onderscheiden van een gewone accusativus (wb p. 130). | In een uitgebreide vertaaltip wordt uitgelegd hoe de leerlingen een ACI kunnen herkennen (tb p. 115) en in een stappenplan (tb p. 116) wordt uitgelegd hoe een ACI moet worden vertaald. Docentenhandleiding: "omdat deze constructie zo vaak in het Latijn voorkomt, komen de leerlingen daarmee al betrekkelijk vroeg in aanraking". | Vertalen en herkennen van de ACI. |
| | Congruentie (hoofdstuk 13 en 14) | Leerling kent de congruentieregels. Leerling kan in een tekst congruerende tekstelementen aanwijzen. | Leerling oefent met name bij adiectiva met congruerende tekstelementen, bij relativa wordt alleen om geslacht en getal gevraagd, niet om het woord waar het mee congrueert (wb p. 117). De docent doet er goed aan om deze oefening dus zelf hiermee aan te vullen. | Leerlingen wordt niet aangeleerd om de congruentieregels bewust te laten toepassen door congruerende tekstelementen aan te wijzen. | geslacht en getal van betr. vnw. benoemen en de betr. vnw. vertalen in zinnen en in een tekst. |
| | Stijlfiguren (hoofdstuk 6) | Leerling kent de termen anafoor, retorische vraag, alliteratie, asyndeton en chiasme. | Leerling oefent met het aanwijzen van deze stijlmiddelen (wb. p. 53). | | |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|--------------------|--|---|---|---|----------|
| | Tekstniveau (o.a. hoofdstuk 5 en 6) | Leerling weet welke middelen tekstsamenhang bewerkstelligen: o.m. woordvelden, gebruik van tijden. | | | |
| Tekstbegrip | <p>Vertaalstrategie</p> <p>Leesstrategie</p> <p>Begrijpend lezen</p> <p>Brontaal en doeltaal</p> | <p>Leerling kent alleen de strategie van grammaticale analyse.</p> <p>Leerling kent verschillende leesstrategieën en kan deze toepassen.</p> <p>Leerling kan vragen beantwoorden over een tekst en kan verbanden leggen</p> | <p>Leerling maakt geen oefeningen waarbij hij moet aangeven hoe hij het vertalen aanpakt.</p> <p>Leerling maakt bij sommige tekst oriënterende opdrachten op basis waarvan de leesverwachting wordt getraind (bv. wb. p. 15).</p> <p>Leerling maakt vragen over een tekst: vragen bij tekst 13A (wb. p. 109). Soms vertalen de leerlingen een tekst niet schriftelijk, maar mondeling en gaan ze aan de hand van vragen door een tekst heen (wb. p. 43)</p> | <p>Er worden in het boek geen andere vertaalstrategieën behandeld dan de grammaticale analyse, wel worden er algemenere vertaaltips gegeven.</p> <p>-</p> <p>Door middel van visualisering (onderstrepen, vetdrukken, inspringen) worden de leerlingen ondersteund bij het vertalen (bv. wb. p. 108).</p> | |
| Opzoekvaardigheden | | | | - | |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|---|---|---|---|----------|
| Leerproces | <p>Leren leren</p> <p>Foutenanalyse (alle hoofdstukken)</p> <p>Evaluatie en reflectie (in diverse hoofdstukken)</p> | <p>Leerling is in staat te zien wat voor soort fouten hij heeft gemaakt.</p> <p>De leerlingen kunnen reflecteren op hun eigen werk.</p> | <p>Leerling maakt na het vertalen van een tekst een foutenanalyse (bv. wb. p. 86).</p> <p>Leerling maakt verschillende werkboekoefeningen waarin hem gevraagd wordt zelf op te schrijven wat hij nu geleerd heeft (wb p. 32: '-es/-as'.</p> | <p>-</p> <p>Het boek biedt een vast foutenmodel dat terugkomt na iedere te vertalen tekst.</p> <p>Het boek bevat naast toetsoefeningen diverse leeroefeningen die bedoeld zijn om leerlingen bewust te maken van wat zij geleerd hebben. Deze oefeningen oriënteren de leerlingen op een probleem, bevatten aanwijzingen hoe een leerling te werk moet gaan en worden afgesloten met een reflectie-moment (b.v. wb. p. 32 –es/-as).</p> | |

Suggesties:

- De foutenanalyses zijn erg nuttig en lang niet alle methodes hebben dit. De leerlingen moeten bij dit onderdeel wel goed worden begeleid en het schema moet goed worden uitgelegd.
- Omdat het boek geen aandacht besteedt aan opzoekvaardigheden, moet de docent dit zelf doen. Het is goed om hier een hele les aan te besteden: leerlingen hebben hierin echt training nodig; dit gaat niet vanzelf.
- Het aantal werkboekoefeningen is vrij groot: de docent kan een selectie maken van de belangrijkste. Voor de snelle leerlingen is er een onderdeel 'extra'.
- De ervaring leert dat de grammatica-uitleg in het tekstboek voor de leerlingen vaak moeilijk te begrijpen is. Extra uitleg en aantekeningen van de docent zijn dus nodig.
- In de les waarin de nominativus en accusativus worden behandeld, zien de leerlingen alvast het hele paradigma. Leerlingen die dat willen, kunnen dus alvast het hele paradigma leren. Informatie over de naamvallen krijgen ze pas later. De docent moet dit duidelijk uitleggen, anders leren de leerlingen te veel, of ze snappen het schema niet.

Doorlopende leerlijn taalvaardigheid Latijn

Fortuna leerjaar 1¹

Kernen

Hieronder worden kernen genoemd die relevant zijn voor het ontwikkelen van taalvaardigheid voor Latijn. De taalvaardigheid vormt de koepel waaronder de andere concepten hangen. Bij elke kern worden onderdelen genoemd die daarmee samenhangen. Deze opsomming is niet volledig en kan worden aangevuld met andere onderdelen. 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

- Taalkennis van NE
- Kennis van morfologie en syntaxis (zie minimumlijsten CEVO)
- Woordanalyse: woordsoort, vorm
- Toepassen van kennis van morfologie en syntaxis
- Vorm en functie

Zinsbouw

- Complexiteit van zinnen
- Constructies
- Congruentie
- Vertaalstrategieën (voorbeelden van verschillende strategieën (POLMO(v)), dynamische analyse)
- Stijlfiguren

¹ Dit overzicht is gebaseerd op een eerdere versie van het format en wijkt daarom af van andere beschrijvingen

Tekststructuur

- conjuncties, partikels
- anaforische verwijzingen
- woordvolgorde
- structurerend gebruik van tijden

Tekstbegrip

- - Begrijpend lezen:
 - Vragen beantwoorden over de tekst
 - Tekst weergeven/ samenvatten in eigen woorden
 - Verbanden leggen
- Leesstrategieën (bijv. Leesverwachting op grond van inleiding, inhoud etc.)
- 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

- evalueren en reflecteren op gemaakte fouten
- foutenanalyse
- leren leren

Beschrijving Fortuna:

In het schema staat aangegeven welke kennis en vaardigheden nodig zijn bij elk onderdeel. Daarbij staat aangegeven hoe de methode daar aandacht aan besteedt.

Leerlijn Latijn Fortuna

Leerjaar 1 (zelfstandige gymnasia klas 1, scholengemeenschap klas 2) : t/m les 13

- heeft betrekking op leerstof
- heeft betrekking op vaardigheden

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|------------|--|-----------------------|---|--|---|--|
| Woorden | Woordenschatverwerving Stamtijden | Les 3 t/m 13 | Leerling kent de betekenis van ca. 500 basiswoorden. Leerling kent bij nomina en adiectiva van de 3e en 4e declinatie de genitivus. Leerling kent bij verba de onregelmatige perfectumvormen en infinitivusvorm | Leren van woorden Link (proberen te) leggen naar andere talen | Verbanden aanbrengen tussen verschillende talen Verwijzingen naar etymologie | <ul style="list-style-type: none"> • Vertaaltoetsen |
| Woorden | Woordbouw/ woordsoorten | Les 3 en 4 | Leerling kan verschillende woordsoorten onderscheiden | | Duidelijk maken hoe verschillende woordsoorten te herkennen zijn en hoe woorden opgebouwd zijn. | |
| Grammatica | Kennis van syntactische concepten in algemeen taalmodel. Inzicht in samenhang van deze concepten | Les 3 t/m 11 (passim) | Leerling kent de begrippen <ul style="list-style-type: none"> • persoonsvorm • gezegde • naamwoordelijk deel van het gezegde • lijdend voorwerp • meewerkend voorwerp • bijwoordelijke bepaling • woordsoorten: zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, bijwoord, voorzetsel | | Ophalen van kennis van stof (van basisschool). | (Toetsing van begrippen aan de hand van Nederlandse tekst) |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|------------|--|--|--|--|---|---|
| Grammatica | Naamvallen: Nomina van 1e,2e en 3e declinatie | Les 3: nominativus en accusativus. Les 9 : genitivus Les 11: dativus Les 12: ablativus | Leerling kan de paradigmata van de nomina van 1e,2e en 3e declinatie reproduceren: Leerling kent de geslachtsregels Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen. Leerling kent de functie van de verschillende naamvallen. Leerlingen kunnen deze kennis in de praktijk brengen. | Leren van paradigmata Analyseren van vormen Leren verband vorm en functie Bij het vertalen functie van de naamval tot uitdrukking brengen | Overzicht paradigmata Aanbieden van oefeningen met vormanalyse Aanbrengen kennis over verband vorm en functie Teksten aanbieden waarin door het vertalen begrip van vorm en functie duidelijk wordt. | Vertalen van zinnen waarbij kennis van verband vorm en functie blijkt. |
| Grammatica | Adiectiva | Les 4 : 1e en 2e declinatie Les 5: 3e declinatie | Zie nomina De leerling kent de geslachts- en congruentieregels. De leerling is in staat de kennis over congruentie toe te passen | Zie nomina Oefenen met congruentie bijv. naamwoord - zelfst. naamwoord | Uitleg congruentieregels Aanbieden van oefeningen met congruentieregels | Aanwijzen/toepassen van congruentieregels |
| Grammatica | Verba | Les 3 : 3e p.ev.praes. Les 4: 3e p.ev+mv. praes., inf. Les 5: 3e p.ev+mv. perf., infinitivus Les 7: volledig praes. | Leerling kent vervoeging van <ul style="list-style-type: none"> • activum (6 persoonsvormen) • de 4 conjugaties • praesens, imperfectum, perfectum, plusquamperfectum • indicativus • imperativus • infinitivus | Leren van vervoegingen Leren van onregelmatige perfecta | Overzicht bieden Uitleg verschil in gebruik van tijden. | Vertalen van zinnen/teksten waarbij betekenis van de vorm tot uitdrukking komt. |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|------------|---------------------|---|---|--|---------------------------------------|---|
| | | Les 8: volledig imp+perf. Les 8: verschil gebruik imp. + perf. Les 10: plusquamperf., imperativus | Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen Leerling is in staat de vorm op de juiste wijze te vertalen | Systematisch oefenen met de werkwoordsvormen: • Vormanalyse Bij het vertalen vorm tot uitdrukking brengen | | |
| Grammatica | Onregelmatige verba | Les 10: esse / posse Les 13: velle, malle, nolle, ferre | Leerling kent de onregelmatige vervoeging van esse, posse, velle, nolle, ferre vaardigheden: zie verba | zie verba | zie verba | zie verba |
| Zinsbouw | Enkelvoudige zinnen | Les 3 t/m 13 | Leerling kent de opbouw van een enkelvoudige Latijnse zin en kent daarbij de functie van de naamvallen. Leerling kan in zin bouwstenen (subject, object, indirect object, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepaling en persoonsvorm) aanwijzen Leerling kan op grond van (grammaticale) kennis enkelvoudige zin vertalen. | Leren van begrippen subject, object, meewerkend voorwerp, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepaling, persoonsvorm. Systematisch oefenen met het onderscheiden van de verschillende bouwstenen van een zin | | Op grond van grammaticale kennis enkelvoudige zin vertalen. |
| Zinsbouw | Gebruik infinitivus | Les 5 | Leerling kent het gebruik van de infinitivus als aanvulling bij ww. als velle, cupere etc. | Herkennen van infinitivus en op correcte wijze vertalen. | Uitleg gebruik infinitivus | Infinitivus in zin vertalen |
| Zinsbouw | Congruentie | zie adiectiva | Leerling kent de congruentieregels (adiectiva) | | zie adiectiva | |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|--------------------|----------------------------------|--------------|--|--|---|--------------------------------|
| | | | Leerling kan in een tekst congruerende tekstelementen aangeven. | | | |
| Zinsbouw | Vertaalstrategie | | Leerling kent eenvoudige vertaalstrategie(ën) Leerling kan eenvoudige vertaalstrategie toepassen | | | |
| Tekststructuur | Structurerend gebruik van tijden | Les 8 | Leerling kan het verschil in gebruik van imperfectum en perfectum verklaren | Leerling herkent vormen van imperfectum en perfectum en is zich bewust van het verschil in gebruik. | | |
| Tekstbegrip | Begrijpend lezen | Les 3 t/m 13 | Leerling kan vragen over de inhoud beantwoorden Leerling kan inhoud van tekst in eigen woorden samenvatten/ weergeven. Leerling kan verband leggen tussen titel, inhoud en evt. afbeeldingen bij de tekst. | Beantwoorden van vragen over de tekst. | Bij het vertalen aandacht schenken aan inhoud van de tekst. Na het vertalen van een tekst leerling vragen laten beantwoorden | |
| Tekstbegrip | Leesstrategie | Les 4 t/m 13 | Leerling kan op grond van gelezen tekst(fragment) verwachting formuleren over het vervolg van de tekst/ zin | Leerling oefent met formuleren van verwachting. | | |
| Opzoekvaardigheden | Opzoeken in het woordenboek | - | Leerling weet in welke vorm een woord in woordenboek/ -lijst staat gegeven. Leerling kan de op te zoeken vorm herleiden tot de vorm zoals die in het woordenboek staat gegeven. | Determineren van op te zoeken vorm aan de hand van: <ul style="list-style-type: none"> • woordsoort • bij ww.: persoonsvorm • bij zelfst.nw en bijv.nw.: declinatie, geslacht, getal, naamval | | |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|---------------------|----------------------------------|--------------|---|---|--|--------------------------------|
| Opzoek-vaardigheden | Opzoeken in grammatica-overzicht | – | <p>Leerling weet waar hij een vorm moet opzoeken.</p> <p>Leerling kan vorm in grammatica opzoeken en functie/betekenis bepalen op grond van kennis van vormleer en syntaxis</p> | | | |
| Leerproces | Leren leren | Les 3 | <p>Leerling weet hoe hij woorden en grammatica moet leren</p> | <p>Leerling leert woorden en grammatica volgens aanwijzing van docent of methode.</p> | <p>Uitleg over het leren van woorden. (alleen in H3)</p> <p>Tips voor het leren van woorden.</p> | |
| Leerproces | Foutenanalyse | Les 3 t/m 13 | <p>Leerling is in staat te zien wat voor soort fouten hij heeft gemaakt.</p> | <p>Leerling maakt foutenanalyse van gemaakt (huis)werk.</p> | | |
| Leerproces | Evaluatie en reflectie | | <p>Leerling is in staat zijn resultaten te beoordelen.</p> <p>Leerling weet wat zijn sterke en zwakke punten zijn.</p> | | <p>Gelegenheid om resultaten te evalueren.</p> | |

Doorlopende leerlijn taalvaardigheid Latijn

Fortuna leerjaar 2²

Kernen

Hieronder worden kernen genoemd die relevant zijn voor het ontwikkelen van taalvaardigheid voor Latijn. De taalvaardigheid vormt de koepel waaronder de andere concepten hangen. Bij elke kern worden onderdelen genoemd die daarmee samenhangen. Deze opsomming is niet volledig en kan worden aangevuld met andere onderdelen. 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

- Taalkennis van NE
- Kennis van morfologie en syntaxis (zie minimumlijsten CEVO)
- Woordanalyse: woordsoort, vorm
- Toepassen van kennis van morfologie en syntaxis
- Vorm en functie

Zinsbouw

- Complexiteit van zinnen
- Constructies
- Congruentie
- Vertaalstrategieën (voorbeelden van verschillende strategieën (POLMO(v)) , dynamische analyse)
- Stijlfiguren

² Dit overzicht is gebaseerd op een eerdere versie van het format en wijkt daarom enigszins af van andere beschrijvingen

Tekststructuur

- conjuncties, partikels
- anaforische verwijzingen
- woordvolgorde
- structurerend gebruik van tijden

Tekstbegrip

- Begrijpend lezen:
 - Vragen beantwoorden over de tekst
 - Tekst weergeven/ samenvatten in eigen woorden
 - Verbanden leggen
- Leesstrategieën (bijv. Leesverwachting op grond van inleiding, inhoud etc.)
- 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

- evalueren en reflecteren op gemaakte fouten
- foutenanalyse
- leren leren

Beschrijving Fortuna:

In het schema staat aangegeven welke kennis en vaardigheden nodig zijn bij elk onderdeel. Daarbij staat aangegeven hoe de methode daar aandacht aan besteedt.

Leerlijn Latijn Fortuna

Leerjaar 2 (zelfstandige gymnasia klas 2, scholengemeenschap klas 3): deel 1 va. les 13, deel 2 t/m les 22

- heeft betrekking op leerstof
- heeft betrekking op vaardigheden

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|------------|--|--|--|---|---|---|
| Woorden | Woordenschat- verwerving Stamtijden | Les 14 t/m 22 | Leerling kent de betekenis van ca. 500 basiswoorden. Leerling kent bij nomina en adiectiva van de 3e en 4e declinatie de genitivus. Leerling kent bij verba de onregelmatige perfectum-vormen en infinitivusvorm | Leren van woorden Link (proberen te) leggen naar andere talen Herhaling van moeilijke woorden | Verbanden aanbrengen tussen verschillende talen Verwijzingen naar etymologie | <ul style="list-style-type: none"> • in vertaaltoetsen |
| Woorden | Woordbouw/ woordsoorten | Geen speciale aandacht hiervoor in tekstboek. Beperkt oefenen in werkboek va. Les 16 | Leerling kan verschillende woordsoorten onderscheiden | Leerling past kennis van woordsoorten toe op een tekst. | Duidelijk maken hoe verschillende woordsoorten te herkennen zijn en hoe woorden opgebouwd zijn. | |
| Grammatica | Kennis van syntactische concepten in algemeen taalmodel. Inzicht in samenhang van deze concepten | Les 14 t/m 22 Herhaling van stof in les 18 | Leerling kent de begrippen: betrekkelijke bijzin betrekkelijk voornaamwoord trappen van vergelijking actief/passief bijwoord ablativus absolutus | | | (Toetsing van begrippen aan de hand van Nederlandse tekst) |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|------------|--|---|--|---|---|--|
| Grammatica | Naamvallen: Nomina 4e en 5e declinatie Genitivus subjectivus/ objectivus | Les 14 t/m 22 Les 21 Les 16 | Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen. Leerling kent de functie van de verschillende naamvallen. Leerlingen kunnen deze kennis in de praktijk brengen. | Analyseren van vormen Leren verband vorm en functie Bij het vertalen functie van de naamval tot uitdrukking brengen | Overzicht paradigmata Aanbieden van oefeningen met vormanalyse Herhalen kennis over verband vorm en functie Teksten aanbieden waarin door het vertalen begrip van vorm en functie duidelijk wordt. | Vertalen van zinnen waarbij kennis van verband vorm en functie blijkt. |
| Grammatica | Adiectiva | passim | Leerling kent de geslachts- en congruentieregels. De leerling is in staat de kennis over congruentie toe te passen | Oefening van congruentie bijv. naamwoord - zelfst. naamwoord | Aanbieden van oefeningen met congruentieregels | Aanwijzen/toepassen van congruentieregels |
| Grammatica | Adverbia | Les 21 | Leerling kent vorming van adverbium De leerling is in staat adverbium op juiste wijze te vertalen | Herkennen van adverbia Het op de juiste wijze vertalen van adverbia. | Uitleg vorming en gebruik van adverbia | Vertalen van zinnen waarbij kennis van adverbia wordt toegepast |
| Grammatica | Pronomina | Les 16 : Aanwijzend voornaamwoord: hic, ille, iste, ipse Les 17: is, idem Les 18: betrekkelijk voornaamwoord | Leerling kent de verbuiging van de voornaamwoorden (alle naamvallen) | Analyseren van vormen Invoegen van juiste vorm van pronomina | Uitleg gebruik van pronomina | Vertalen van zinnen waarbij kennis van pronomina wordt toegepast |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|------------|---------------------------|--|--|---|--|--|
| Grammatica | Verba: De coniunctivus | va. les 15: coni. imperfecti en plusquamperfecti | <p>Leerling kent vervoeging van coni. imp. en plqpf.</p> <p>Leerling kent gebruik van coni. na ut en cum</p> <p>Leerling kan coni. na ut en cum op de juiste wijze vertalen.</p> | <p>Analyseren van vormen</p> <p>Het op de juiste wijze vertalen van coni. na ut en cum</p> | <p>Uitleg gebruik coniunctivus na ut en cum.</p> <p>Aanbieden van zinnen met coniunctivus</p> | <p>Vertalen van zinnen waarin kennis van coniunctivus wordt toegepast.</p> |
| Grammatica | Verba: Het passivum | va. les 19 | <p>Leerling kent vervoeging van</p> <ul style="list-style-type: none"> • passivum (6 persoonsvormen) • de 4 conjugaties • infinitivus, praesens, imperfectum, perfectum, plus- quamperfectum <p>Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen</p> <p>Leerling is in staat de vorm op de juiste wijze te vertalen.</p> | <p>Leren van vervoegingen</p> <p>Systematisch oefenen met de werkwoordsvormen: - Vormanalyse Bij het vertalen vorm tot uitdrukking brengen.</p> | <p>Overzicht bieden</p> <p>Uitleg gebruik passivum</p> | <p>Reproductie van vervoegingen</p> <p>Vertalen van zinnen/teksten waarbij betekenis van de vorm tot uitdrukking komt.</p> |
| Grammatica | Verba: Participium | va. Les 20: PPA en PPP | <p>Leerling kent de verbuigingen.</p> <p>Leerling kent het gebruik van het participium (predicatief en bijvoeglijk)</p> <p>Leerling kent begrippen voortijdigheid en gelijktijdigheid</p> <p>Leerling is in staat vorm te herkennen en op de juiste wijze te vertalen.</p> | <p>Leren van verbuigingen</p> <p>Oefenen in herkennen en vertalen van vormen van het participium.</p> | <p>Uitleg vorming en gebruik van participium</p> <p>Gebruik van participium vergelijken met Nederlands</p> | <p>Vertalen van zinnen/teksten waarbij betekenis van participium tot uitdrukking komt.</p> |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|----------|--|------------|--|--|--|---|
| Zinsbouw | Constructies: Accusativus cum Infinitivo | Va. les 14 | Leerling weet hoe een Acl-constructie gevormd wordt. Leerling kan een Acl herkennen. Leerling kan Acl op de juiste wijze vertalen. | Leerling leert vorming en gebruik van Acl. Leerling oefent in herkennen en vertalen van Acl. | Uitleg vorming en gebruik van Acl Aanbieden van oefeningen in herkennen en vertalen van Acl | Op grond van kennis van Acl zin op de juiste wijze vertalen. |
| Zinsbouw | Ablativus Absolutus | va les 22 | Leerling weet hoe een Ablativus Absolutus-constructie gevormd wordt. Leerling kan een Abl.Abs.herkennen. Leerling kan Abl.Abs op de juiste wijze vertalen. | Leerling leert vorming en gebruik van Abl.Abs. Leerling oefent in herkennen en vertalen van Abl.Abs. | Uitleg vorming en gebruik van Abl.Abs Aanbieden van oefeningen in herkennen en vertalen van Abl.abs | Op grond van kennis van Abl.abs. zin op de juiste wijze vertalen. |
| Zinsbouw | Complexe zinnen | va les 14 | Leerling kent de opbouw van een complexe Latijnse zin. (hoofdzin, relatieve bijzin, bijzinnen ingeleid door voegwoord, Acl, Ablativus absolutus Leerling kan in zin hoofd- en bijzin onderscheiden. Leerling kan op grond van (grammaticale) kennis complexe zin vertalen. | Leren van begrippen hoofdzin, bijzin. Leerling kent de volgende bijzinnen: relatieve bijzin, bijzin ingeleid door voegwoord, Accusativus cum Infinitivo, Ablativus Absolutus Systematisch oefenen met het onderscheiden van hoofd- en bijzin | | Op grond van grammaticale kennis complexe zin vertalen. |
| Zinsbouw | Congruentie: betrekkelijke bijzinnen participia | va les 18 | Leerling kent de congruentieregels (participia, betrekkelijke bijzinnen) Leerling kan in een tekst congruerende tekstelementen aangeven. | Oefening in kiezen van congruerende vormen. | | |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|----------------|----------------------------------|-------------------------------------|--|--|---|--|
| Zinsbouw | Vertaalstrategie | | <p>Leerling kent vertaalstrategie(ën)</p> <p>Leerling kan vertaalstrategie toepassen</p> | | | Vertaaltoetsen |
| Tekststructuur | Conjuncties | Les 14 t/m 22 | <p>Leerling kent de betekenis van verschillende voegwoorden.</p> <p>Leerling realiseert zich de relatie tussen de betekenis van het voegwoord en inhoud van de rest van de (bij)zin.</p> | <p>Leerling kiest bij het vertalen van het voegwoord de juiste betekenis en legt de relatie met de inhoud van de (bij)zin.</p> | <p>De relatie leggen tussen de betekenis van het voegwoord en de inhoud van de (bij)zin.</p> | |
| Tekststructuur | Anaforische verwijzingen | Wordt niet behandeld bij pronomina. | | | | |
| Tekststructuur | Structurerend gebruik van tijden | <p>Les 14</p> <p>Les 20</p> | <p>Leerling kan het verschil in gebruik van infinitivus van praesens (gelijktijdig) en perfectum (voortijdig) in de Acl verklaren.</p> <p>Leerling kent begrip gelijktijdigheid en voortijdigheid bij het participium.</p> | <p>Leerling vertaalt infinitivi binnen de Acl op de juiste wijze.</p> <p>Leerling vertaalt participium met toepassing van kennis van gebruik van tijden.</p> | <p>De leerling in een tekst wijzen op het verschil in gebruik praesens en perfectum bij Acl en participium</p> | <p>Leerling vertaalt infinitivus in de Acl op de juiste wijze.</p> <p>Leerling vertaalt participium op de juiste wijze</p> |
| Tekstbegrip | Begrijpend lezen | Les 14 t/m 22 | <p>Leerling kan vragen over de inhoud beantwoorden</p> <p>Leerling kan inhoud van tekst in eigen woorden samenvatten/ weergeven.</p> <p>Leerling kan verband leggen tussen titel , inhoud en evt. afbeeldingen bij de tekst.</p> | <p>Beantwoorden van vragen over de tekst.</p> | <p>Bij het vertalen aandacht schenken aan inhoud van de tekst.</p> <p>Na het vertalen van een tekst leerling vragen laten beantwoorden.</p> | |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|---------------------|----------------------------------|---------------|---|---|--------------------------------------|--------------------------------|
| Tekstbegrip | Leesstrategie | Les 14 t/m 22 | Leerling kan op grond van gelezen tekst(fragment) verwachting formuleren over het vervolg van de tekst/ zin | Leerling oefent met formuleren van verwachting. | | |
| Opzoek-vaardigheden | Opzoeken in het woordenboek | - | <p>Leerling weet in welke vorm een woord in woordenboek/ -lijst staat gegeven.</p> <p>Leerling kan de op te zoeken vorm herleiden tot de vorm zoals die in het woordenboek staat gegeven.</p> | <p>Determineren van op te zoeken vorm aan de hand van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • woordsoort • bij ww.: persoonsvorm • bij zelfst.nw en bijv.nw.: declinatie, geslacht, getal, naamval | | |
| Opzoek-vaardigheden | Opzoeken in grammatica-overzicht | - | <p>Leerling weet waar hij een vorm moet opzoeken.</p> <p>Leerling kan vorm in grammatica opzoeken en functie/betekenis bepalen op grond van kennis van vormleer en syntaxis</p> | | | |
| Leerproces | Leren leren | - | Leerling weet hoe hij woorden en grammatica moet leren | Leerling leert woorden en grammatica volgens aanwijzing van docent of methode. | | |
| Leerproces | Foutenanalyse | Les 14 t/m 22 | Leerling is in staat te zien wat voor soort fouten hij heeft gemaakt. | Leerling maakt foutenanalyse van gemaakt (huis)werk. | | |
| Leerproces | Evaluatie en reflectie | - | <p>Leerling is in staat zijn resultaten te beoordelen.</p> <p>Leerling weet wat zijn sterke en zwakke punten zijn.</p> | | | |

Doorlopende leerlijn taalvaardigheid

Latijn Fortuna leerjaar 3

(zelfstandige gymnasia klas 3, scholengemeenschap klas 4): deel 2 les 22 t/m 32

Beschrijving Fortuna:

In het schema staat aangegeven welke kennis en vaardigheden nodig zijn bij elk onderdeel. Daarbij staat aangegeven hoe de methode daar aandacht aan besteedt.

- heeft betrekking op leerstof
- heeft betrekking op vaardigheden

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing (toetsen bij methode) |
|---------|---|--|---|---|---|--------------------------------|
| Woorden | Woordenschat- verwerving Stamtijden | Les 22 t/m 32 | Leerling kent de betekenis van ca. 500 basiswoorden. Leerling kent bij nomina en adiectiva van de 3e en 4e declinatie de genitivus. Leerling kent bij verba de onregelmatige perfectumvormen en infinitivusvorm | Leren van woorden Link (proberen te) leggen naar andere talen Herhaling van moeilijke woorden | Verbanden aanbrengen tussen verschillende talen Verwijzingen naar etymologie | Door middel van vertaaltoetsen |
| Woorden | Woordbouw/ woordsoorten | Geen speciale aandacht hiervoor in tekstboek. Beperkt oefenen in werkboek va. Les 16 | Leerling kan verschillende woordsoorten onderscheiden | Leerling past kennis van woordsoorten toe op een tekst. | Duidelijk maken hoe verschillende woordsoorten te herkennen zijn en hoe woorden opgebouwd zijn. | |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|------------|--|---|--|---|---------------------------------------|---|
| Grammatica | Kennis van syntactische concepten in algemeen taalmodel. Inzicht in samenhang van deze concepten | Les 22 t/m 32 | Zie leerjaar 1 en 2 Leerling kent de begrippen: afhankelijke vraagzin betrekkelijke bijzin relatieve aansluiting gerundivum gerundium realis, potentialis, irrealis | Leerling maakt actief gebruik van de genoemde begrippen | | (Toetsing van begrippen aan de hand van Nederlandse tekst) |
| Grammatica | Naamvallen: Nomina en adjectiva | zie leerjaar 1 en 2 | . | | | |
| Grammatica | Adverbia | zie leerjaar 1 en 2 | | | | |
| Grammatica | Pronomina | Les 23: vragend voornaamwoord Les 30: betrekkelijk voornaamwoord in de relatieve aansluiting | Leerling kent de verbuiging en de vertaling van de voornaamwoorden (alle naamvallen) | Analyseren van vormen Invoegen van juiste vorm van pronomina | Uitleg gebruik van pronomina | Reproductie van verbuiging. Vertalen van zinnen waarbij kennis van pronomina wordt toegepast |
| Grammatica | Verba: Het futurum actief en passief, futurum exactum | Les 26 | Leerling kent vervoeging van futurum. | Herkennen van werkwoordstijden. Op de juiste wijze vertalen van futurumvormen. | Uitleg gebruik en vorming futurum | Reproductie van vervoeging van futurumvormen. Op de juiste wijze vertalen van futurumvormen in teksten/zinnen. |
| Grammatica | Verba: Deponentia | Les 24 | Leerling kent begrip deponens. Leerling herkent deponens en vertaalt deponentia op de juiste wijze. | Herkennen van deponentia. | Uitleg gebruik en vorming deponentia. | Op de juiste wijze vertalen van deponentia |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|------------|---------------------------|--|--|---|---|--|
| Grammatica | Verba: De coniunctivus | Coniunctivus in: <ul style="list-style-type: none"> afhankelijke vraagzin (les 23) gebruik in hoofdzin (les 27) in betrekkelijke bijzin (les 27) | Leerling kent gebruik van coni. in afhankelijke vraagzin, betrekkelijke bijzin en in hoofdzin. Leerling kan coni. op de juiste wijze vertalen. | Het op de juiste wijze vertalen van coni. | Uitleg gebruik coniunctivus. Aanbieden van zinnen met coniunctivus | Vertalen van zinnen waarin kennis van coniunctivus wordt toegepast. |
| Grammatica | Verba: Het gerundivum | Les 28 | Leerling kent verbuiging van gerundivumvormen. Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen Leerling is in staat de vorm op de juiste wijze te vertalen | Leren van verbuigingen. Systematisch oefenen met de werkwoordsvormen: <ul style="list-style-type: none"> Vormanalyse Bij het vertalen vorm tot uitdrukking brengen | Overzicht bieden Uitleg gebruik passivum | Reproductie van vervoegingen Vertalen van zinnen/teksten waarbij betekenis van de vorm tot uitdrukking komt. |
| Grammatica | Verba: Participium | va. Les 20: PPA en PPP | Leerling kent de verbuigingen. Leerling kent het gebruik van het participium (predicatief en bijvoeglijk) Leerling kent begrippen voortijdigheid en gelijktijdigheid Leerling is in staat vorm te herkennen en op de juiste wijze te vertalen | Leren van verbuigingen Oefenen in herkennen en vertalen van vormen van het participium | Uitleg vorming en gebruik van participium Gebruik van participium vergelijken met Nederlands | Reproductie van verbuigingen. Herkennen van participiumvormen. Vertalen van zinnen/teksten waarbij betekenis van participium tot uitdrukking komt. |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|----------|---|------------|--|--|--|---|
| Zinsbouw | Constructies: Accusativus cum Infinitivo | va. les 14 | Leerling weet hoe een Acl-constructie gevormd wordt. Leerling kan een Acl herkennen. Leerling kan Acl op de juiste wijze vertalen. | Leerling leert vorming en gebruik van Acl. Leerling oefent in herkennen en vertalen van Acl. | Uitleg vorming en gebruik van Acl Aanbieden van oefeningen in herkennen en vertalen van Acl | Op grond van kennis van Acl zin op de juiste wijze vertalen. |
| Zinsbouw | Ablativus Absolutus | va les 22 | Leerling weet hoe een Ablativus Absolutus-constructie gevormd wordt. Leerling kan een Abl.Abs.herkennen. Leerling kan Abl.Abs op de juiste wijze vertalen. | Leerling leert vorming en gebruik van Abl.Abs. Leerling oefent in herkennen en vertalen van Abl.Abs. | Uitleg vorming en gebruik van Abl.Abs Aanbieden van oefeningen in herkennen en vertalen van Abl.abs | Op grond van kennis van Abl.abs. zin op de juiste wijze vertalen. |
| Zinsbouw | Complexe zinnen | va les 14 | Leerling kent de opbouw van een complexe Latijnse zin. (hoofdzin, relatieve bijzin, bijzinnen ingeleid door voegwoord, Acl, Ablativus absolutus Leerling kan in zin hoofd- en bijzin onderscheiden. Leerling kan op grond van (grammaticale) kennis complexe zin vertalen. | Leren van begrippen hoofdzin, bijzin. Leerling kent de volgende bijzinnen: relatieve bijzin, bijzin ingeleid door voegwoord, Accusativus cum Infinitivo, Ablativus Absolutus Systematisch oefenen met het onderscheiden van hoofd- en bijzin | | Op grond van grammaticale kennis complexe zin vertalen. |
| Zinsbouw | Congruentie: betrekkelijke bijzinnen participia | va les 18 | Leerling kent de congruentieregels (participia, betrekkelijke bijzinnen) Leerling kan in een tekst congruerende tekstelementen aangeven. | Oefening in kiezen van congruerende vormen | | |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|----------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|--|---|--|
| Zinsbouw | Vertaalstrategie | | <p>Leerling kent vertaalstrategie(ën)</p> <p>Leerling kan vertaalstrategie toepassen</p> | | | |
| Tekststructuur | Conjuncties | Les 14 t/m 22 | <p>Leerling kent de betekenis van verschillende voegwoorden.</p> <p>Leerling realiseert zich de relatie tussen de betekenis van het voegwoord en inhoud van de rest van de (bij)zin.</p> | <p>Leerling kiest bij het vertalen van het voegwoord de juiste betekenis en legt de relatie met de inhoud van de (bij)zin.</p> | <p>De relatie leggen tussen de betekenis van het voegwoord en de inhoud van de (bij)zin.</p> | |
| Tekststructuur | Anaforische verwijzingen | Wordt niet behandeld bij pronomina. | | | | |
| Tekststructuur | Structurerend gebruik van tijden | <p>Les 14</p> <p>Les 20</p> | <p>Leerling kan het verschil in gebruik van infinitivus van praesens (gelijktijdig) en perfectum (voortijdig) in de Acl verklaren.</p> <p>Leerling kent begrip gelijktijdigheid en voortijdigheid bij het participium.</p> | <p>Leerling vertaalt infinitivi binnen de Acl op de juiste wijze.</p> <p>Leerling vertaalt participium met toepassing van kennis van gebruik van tijden.</p> | <p>De leerling in een tekst wijzen op het verschil in gebruik praesens en perfectum bij Acl en participium</p> | <p>Leerling vertaalt infinitivus in de Acl op de juiste wijze.</p> <p>Leerling vertaalt participium op de juiste wijze</p> |
| Tekstbegrip | Begrijpend lezen | Les 14 t/m 22 | <p>Leerling kan vragen over de inhoud beantwoorden</p> <p>Leerling kan inhoud van tekst in eigen woorden samenvatten/ weergeven.</p> <p>Leerling kan verband leggen tussen titel, inhoud en evt. afbeeldingen bij de tekst.</p> | <p>Beantwoorden van vragen over de tekst.</p> | <p>Bij het vertalen aandacht schenken aan inhoud van de tekst.</p> <p>Na het vertalen van een tekst leerling vragen laten beantwoorden.</p> | |

| Kern | Inhoud | Waar? | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|---------------------|----------------------------------|---------------|--|--|--------------------------------------|----------|
| Tekstbegrip | Leesstrategie | Les 14 t/m 22 | Leerling kan op grond van gelezen tekst(fragment) verwachting formuleren over het vervolg van de tekst/ zin | Leerling oefent met formuleren van verwachting. | | |
| Opzoek-vaardigheden | Opzoeken in het woordenboek | - | Leerling weet in welke vorm een woord in woordenboek/ -lijst staat gegeven. Leerling kan de op te zoeken vorm herleiden tot de vorm zoals die in het woordenboek staat gegeven. | | | |
| Opzoek-vaardigheden | Opzoeken in grammatica-overzicht | - | Leerling weet waar hij een vorm moet opzoeken. Leerling kan vorm in grammatica opzoeken en functie/betekenis bepalen op grond van kennis van vormleer en syntaxis | | | |
| Leerproces | Leren leren | - | Leerling weet hoe hij woorden en grammatica moet leren | Leerling leert woorden en grammatica volgens aanwijzing van docent of methode. | | |
| Leerproces | Foutenanalyse | Les 14 t/m 22 | Leerling is in staat te zien wat voor soort fouten hij heeft gemaakt. | Leerling maakt foutenanalyse van gemaakt (huis)werk. | | |
| Leerproces | Evaluatie en reflectie | - | Leerling is in staat zijn resultaten te beoordelen. Leerling weet wat zijn sterke en zwakke punten zijn. | | | |

Doorlopende leerlijn taalvaardigheid Latijn

Tolle Lege

(door Fleur de Snoo)

Tolle Lege 1: (leerjaar 1, Vlaamse methode)

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|--|--|--|---|---|
| Woorden | Woordenschatverwerving (alle hoofdstukken) | De leerling kent de basiswoorden. Herkent de stammen/wortels in woordfamilies. Leerling kan zelf een betekenis vinden van een woord die afwijkt van de basisbetekenis. | <ol style="list-style-type: none"> 1. De leerling komt de nieuwe woorden tegen in de tekst. 2. De leerling leert de vocabulariumlijsten die volgen op de teksten. 3. De leerlingen hebben een vocabulariumboek waarin ook een kolom 'verwant woord' staat. 4. De leerlingen maken diverse oefeningen over woordfamilie. 5. De leerlingen maken diverse oefeningen 'sporen in het Nederlands'. | Nieuwe woorden in teksten worden van glossen voorzien, die direct onder het woord zelf staan (in plaats van onderaan de tekst) om zo niet het leesproces te doorbreken! Er wordt uitgegaan van grondbetekeningen van woorden. De vocabulariumlijsten onderaan de tekst zijn georganiseerd per woordsoort. | Dagelijkse controle is van belang. De leerkracht kiest na de lectuur van elke tekst een aantal woorden of constructies die hij wenst te controleren. Docentenhandleiding: "De leerlingen moeten verplicht worden op de Latijnse vormen te letten en raden moet worden tegengegaan". |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|---|--|---|--|--|
| | Woordbouw (alle hoofdstukken) | <p>Leerling kan verschillende woordsoorten onderscheiden en kan daar praktisch mee omgaan.</p> <p>Leerling kan verschillende woordgroepen/zinsdelen afbakenen.</p> | <p>6. De leerling maakt ook oefeningen die gaan over verwantschap met andere talen (wb p. 9)</p> <p>7. En oefeningen over woordvorming (wb p. 10 en 11: woordafleiding en verwante woorden)</p> <p>Leerling maakt diverse oefeningen over woordsoorten, ook in het Nederlands (wb p. 5)</p> <p>Leerling moet bij het lezen verticale strepen zetten tussen de woordgroepen (in het werkboek, bv. p. 66)</p> | De woordenlijsten zijn georganiseerd per woordsoort zodat de leerlingen al in het begin met de woordsoorten vertrouwd worden gemaakt. | Reeksen: welke woordsoort hoort hier niet thuis? |
| Grammatica | <p>nomina en verba (hoofdstuk 2: nom./acc./abl. hoofdstuk 4: gen. en dat.)</p> <p>(hoofdstuk 1: praesens hoofdstuk 3: perfectum, imperfectum</p> <p>hoofdstuk 5: participium, perfectum passief</p> | Leerling doorloopt zelf inductieproces. | <p>De leerling leert de leesaanwijzingen en past deze toe.</p> <p>De leerling maakt oefeningen in het leerboek die aansluiten op deze leesaanwijzingen mondeling en vervolgens</p> | <p>De grammatica wordt behandeld in de vorm van leesaanwijzingen in plaats van lange theoretische uiteenzettingen. De grammatica waarop de leesaanwijzingen gebaseerd zijn worden inductief aangeleerd.</p> <p>De naamvallen worden aangeleerd in de volgorde nom, acc, abl, gen, dat.</p> | <p>Een tekst vertalen (niet één die reeds vertaald is, want dat werkt memoriseren in de hand en is dus geen correcte weergave van de leesbekwaamheid).</p> <p>Vragen over grammatica</p> |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|---|--|--|---|--|
| | hoofdstuk 6: futurum simplex, deponentia) | | oefeningen in het werkboek schriftelijk. De oefeningen zijn gericht op het reflexmatig herkennen van vormen en structureren in functie van de lectuur. | De leerling leert in deel 1 ook al het futurum simplex en deponentia. De grammatica gaat sneller dan in de gemiddelde methode, dit komt doordat de methodemakers van mening zijn dat leerlingen direct al veel aan kunnen op basis van hun kennis van het Nederlands. Doordat het imperfectum al in les 2 wordt aangeboden, leren de leerlingen direct een natuurlijk tijdgebruik aan. Opvallend is dat zelfs het verbindingswoord –que al in hoofdstuk 4 wordt aangeleerd. | (determineer en verklaar de vormen, baken zinsdelen af...) kunnen wel betrekking hebben op de gelezen teksten. |
| Zinsbouw | Stijlfiguren (m.n. hoofdstuk 1) Bijzinnen (al vanaf hoofdstuk 1) | Leerling leert hieraan te wennen. Al vanaf hoofdstuk 1 komen bijzinnen voor ingeleid door bijvoorbeeld si, quia en quamquam. In hoofdstuk 4 wordt expliciet aandacht besteed aan de betreffende bijzin. De leerling kan de onderbreking van de hoofdzin door een betreffende bijzin constateren en de draad van | | Bij stijlfiguren gaat het in eerste instantie om het waarderen en leren genieten van de stijl, niet om het kennen van moeilijke termen. Aan dit type bijzinnen wordt geen expliciete aandacht besteed: er wordt vanuit gegaan dat leerlingen deze zinnen automatisch goed doen op basis van hun taalgevoel vanuit het Nederlands; de voegwoorden worden slechts van een glosse voorzien. De leerling leert in een leesaanwijzing de volgende stappen: bepaal getal en genus, zoek het antecedent, kijk goed | |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|---|---|---|--|---|
| | <p>ACI</p> <p>Participium (hoofdstuk 5)</p> | <p>de onderbroken hoofdzin weer opnemen. De leerling kan de betrekkelijke bijzin als een bijvoeglijke bepaling bij zijn antecedent lezen en benoemen.</p> <p>Deze constructie wordt niet behandeld in deel 1.</p> <p>De leerlingen kunnen het gelijktijdig participium actief (GPA) en het voortijdig participium perfectum (VPP) herkennen, daarvan de infinitief presens en zijn betekenis noemen en kennen de categorieën 'congruerend', 'gelijktijdig' en passief van het VPP kunnen deze weergeven. De leerlingen kunnen meerdere vertalingen van een participium maken.</p> | | <p>waar de bijzin eventueel de hoofdzin doorbreekt.</p> | |
| Tekstbegrip | <p>Verwachtend lezen</p> <p>Leesmethode</p> | <p>Kan het patroon van verwachtend lezen toepassen (1,2, 3 spelers)</p> <p>Kan lineair lezen.</p> <p>Kan spreken en lezen in woordgroepen.</p> | <p>Leerling maakt hier verschillende oefeningen over, bv. wb. p. 16.</p> <p>Leerling leest een woord of woordgroep, geeft hardop de woordsoort, naamval en mogelijke of</p> | <p>Een andere methode dan de lineaire wordt in dit boek niet behandeld. Er wordt verwachtend/functioneel/dynamisch gelezen. De leraar treedt als coach</p> | <p>Oefeningen over verwachtend lezen.</p> |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|----------------|--|---|--|---|
| | Leestechnieken | Leerling kent de vijf leestechnieken (wb p. 29) en kan deze toepassen. | waarschijnlijke functie, geeft een eerste hypothese voor een Nederlandse vertaling. Maakt hierna eerst een kladje en schrijft dan pas de vertaling op (en daarna eventueel een literaire vertaling). Beantwoordt diverse ondersteuningsvragen (wb. p. 30). De leerlingen leert direct aan dat zij alleen zinvolle Nederlandse verwoordingen van Latijnse zinnen | op: leerlingen er actief bij betrekken, elke leerling een woordgroep laten lezen, verwoorden, de samenhang te duiden enz. Om deze leestechniek te oefenen worden in het wb. enkele teksten aangeboden waarvan de woordgroepen één voor één voorzien zijn van een groot aantal ondersteuningsvragen die de leerlingen zichzelf behoren te stellen in deze functioneel-verwachtende leesmethode. De leerlingen lezen vanaf het begin licht aangepaste authentieke teksten met behoud van originele zins- en verhaalstructuur. Teksten zijn niet om de grammatica te oefenen! | |
| | Tekstbegrip | Leerling kan van alle behandelde teksten begripsvragen beantwoorden over de tekst. | Leerling past deze leestechnieken bij iedere tekst toe. De leerling maakt na de tekst begripsvragen (mondeling of schriftelijk).bv. t.b. 53. | Docent hangt deze technieken op een groot blad in de klas. | De leerling krijgt op een toets over behandelde tekst begripsvragen (en grammaticavragen), vertalingen alleen van nieuwe teksten. |

| Kernconcept | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/didactische aanpak | Toetsing |
|--------------------|------------------|--|--|---|---------------|
| | Expressief lezen | De leerlingen kunnen een tekst expressief lezen. | Dit doet de leerling na de lectuur- en begripsfase. | | Hardop lezen. |
| Opzoekvaardigheden | | | | - | |
| Leerproces | | | De leerlingen hoeft geen foutenanalyses o.i.d. te maken. | Wel moet de docent na iedere nieuwe tekst een evaluatiemoment instellen. Docentenhandleiding: "Bij een toets moeten alleen algemene problemen klassikaal worden besproken, voor het overige is individuele feedback effectiever". | |

Suggesties:

- Deze methode heeft een hele andere invalshoek dan de methodes hier in Nederland. Mijns inziens zou deze methode een absolute aanwinst zijn voor het onderwijs in Latijn in Nederland.
- De docentenhandleiding is erg uitgebreid (veel uitgebreider dan de meeste docentenhandleiding die wij in Nederland hebben). De handleiding geeft heel duidelijk aan wat de docent wel en wat hij vooral niet moet doen (in een uitgebreide, algemene beschrijving aan het begin, maar ook in didactische wenken per hoofdstuk).
- Er is ook een jaarplan bij de methode beschikbaar (één hoofdstuk per vijf weken).
- In de docentenhandleiding staan ook duidelijk de doelstellingen per hoofdstuk.

Doorlopende leerlijn taalvaardigheid Latijn

Leerlijn Latijn (algemeen): Vivat Roma

Leerjaar 1 (zelfstandige gymnasia klas 1, scholengemeenschap klas 2)

- heeft betrekking op leerstof
- heeft betrekking op vaardigheden
- wordt wel in deel 1 aangeboden, maar dat halen we niet in het eerste leerjaar

| Kern | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|------------|---|---|--|--|--|
| Leerproces | Leren leren | Leerling weet hoe hij woorden en grammatica moet leren. | Leerling leert woorden en grammatica volgens de aanwijzing van de docent | Docent legt leerlingen uit hoe ze woorden en grammatica moeten leren. Geeft tips voor het leren. | |
| Leerproces | Foutenanalyse | Leerling is in staat in te zien wat voor soort fouten hij heeft gemaakt. | Leerling maakt foutenanalyse van gemaakt (huis)werk. | Docent biedt een instrument waarmee leerling een foutenanalyse kan maken. | |
| Leerproces | Evaluatie en reflectie | Leerling is in staat zijn resultaten te beoordelen. Leerling weet waar zijn sterke en zwakke punten liggen. | | Docent biedt leerlingen de gelegenheid om resultaten te evalueren. | |
| Woorden | Woordenschatverwerving, ca. 600 woorden Stamtijden | Leerling kent de betekenis van de basiswoorden. Leerling kent bij verba de onregelmatige perfectumvormen | Leren van woorden Leren van stamtijden | Docent brengt verbanden aan tussen de verschillende talen Docent verwijst naar etymologie | Woordenoverhoring: <ul style="list-style-type: none"> • losse woorden • in lopende zinnen • woordenoverhoorprogramma met feedback (bijv. wrts) - Overhoring: <ul style="list-style-type: none"> • losse vormen |

| Kern | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|------------|--|---|---|---|--|
| Woorden | Woordbouw/ woordsoorten | Leerling kan verschillende woordsoorten van het Latijn onderscheiden | Leerling past geleerde kennis van woordsoorten toe op een tekst. | Docent maakt duidelijk hoe verschillende woordsoorten te herkennen zijn en hoe woorden opgebouwd zijn. | Herkennen van woordsoorten [doen we eigenlijk niet expliciet] |
| Grammatica | Beheersing van het Nederlands | Leerling kent de begrippen <ul style="list-style-type: none"> • persoonsvorm • gezegde • onderwerp • lijdend voorwerp • meewerkend voorwerp • bijwoordelijke bepaling • bijstelling • woordsoorten: werkwoord, zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, pers. voornaamwoord, aanwijzend voornaam- woord, bijwoord, voorzetsel, voegwoord, betrekkelijk voornaamwoord | Leerling maakt actief gebruik van de genoemde begrippen | Docent herhaalt kennis van stof (van de basisschool) op. | (Toetsing van begrippen aan de hand van Nederlandse tekst) [wordt in boek wel ge-oefend, maar door ons niet getoetst] |
| Grammatica | Naamvallen: nomina: zelfst. naamw. | Leerling kan de paradigmata van de substantiva van de 1 ^e , 2 ^e en 3 ^e declinatie reprodu- ceren. Leerling kent de geslachts- regels van 1 ^e en 2 ^e declinatie | Leren van paradigmata | Docent biedt overzicht paradigmata | Reproductie van paradigmata |

| Kern | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|------------|---|--|---|--|--|
| | bijv. naamw. pers. voornaamw. aanw. voornaamw. betrekk. voornw. vragend voornw. | Leerling kent de paradigmata van de adjectiva van de 1 ^e en 2 ^e declinatie Leerling kent de paradigmata van de pers. voornaamwoorden van de 1 ^e en 2 ^e persoon en van is/ea/id. Leerling kent de paradigmata van hic, iste en ille. Leerling kent het paradigma van het betr.vornw. Leerling kent de paradigmata van de vragende vnw. Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen. Leerling kent de functie van de verschillende naamvallen. Leerlingen kan deze kennis in de praktijk brengen. | Vormanalyse Leren verband vorm en functie Bij het vertalen functie van de naamval tot uitdrukking brengen | Aanbieden van oefeningen met vormanalyse Aanbrengen kennis over verband vorm en functie Teksten aanbieden waarin door het vertalen begrip van vorm en functie duidelijk wordt. | Analyse van vormen Reproductie van kennis vorm en functie Vertalen van zinnen waarbij kennis van verband vorm en functie blijkt. |
| Grammatica | Adiectiva | Zie nomina De leerling kent de geslachts- en congruentieregels. De leerling is in staat de kennis over congruentie toe te passen | Zie nomina Oefenen met congruentie | Uitleg congruentieregels Aanbieden van oefeningen met congruentieregels | Aanwijzen/toepassen van congruentieregels |

| Kern | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|------------|---------------------|---|---|--|--|
| Grammatica | Verba | <p>Leerling kent vervoeging van werkwoordsvormen van ind., imperat. en inf. van praesens, imperf., perf. en plusquamf. actief.</p> <p>Leerling is in staat de vormen te analyseren en te benoemen Leerling is in staat de vorm op de juiste wijze te vertalen</p> | <p>Leren van vervoegingen</p> <p>Leren van onregelmatige perfecta</p> <p>Systematisch oefenen met de werkwoordsvormen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vormanalyse • - Bij het vertalen vorm tot uitdrukking brengen | <p>Overzicht vervoegingen</p> <p>Uitleg gebruik tempora en modi</p> | <p>Reproductie van vervoegingen</p> <p>Analyse van vormen</p> <p>Vertalen van zinnen/teksten waarbij betekenis van de vorm tot uitdrukking komt.</p> |
| Grammatica | Onregelmatige verba | <p>Leerling kent de onregelmatige vervoeging (zie verba) van esse en posse</p> <p>vaardigheden: zie verba</p> | zie verba | zie verba | zie verba |
| Zinsbouw | Enkelvoudige zinnen | <p>Leerling kent de opbouw van een enkelvoudige Latijnse zin en kent daarbij de functie van de naamvallen.</p> <p>Leerling kan in zin bouwstenen (gezegde, persoonsvorm, subject, object, indirect object, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepaling en bijstelling) aanwijzen.</p> <p>Leerling kan op grond van (grammaticale) kennis enkelvoudige zin vertalen.</p> | <p>Leren van begrippen gezegde, persoonsvorm, subject, object, meewerkend voorwerp, bijvoeglijke en bijwoordelijke bepaling, bijstelling.</p> <p>Systematisch oefenen met het onderscheiden van de verschillende bouwstenen van een zin</p> | <p>Aanbieden van eenvoudige vertaalstrategie/ strategie om opbouw van de zin te bepalen.</p> | <p>In een tekst bouwstenen aangeven.</p> <p>Op grond van grammaticale kennis enkelvoudige zin vertalen.</p> |

| Kern | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|----------------------|--|--|--|---|
| Zinsbouw | Samengestelde zinnen | <p>Leerling kent de termen hoofd- en bijzin.</p> <p>Leerling kent bijwoordelijke bijzinnen van tijd, reden, voorwaarde en vergelijking en betrekkelijke bijzinnen.</p> <p>Leerling kan hoofd- en bijzin onderscheiden.</p> | <p>Leren van begrippen die betrekking hebben op hoofd- en bijzin.</p> <p>Systematisch oefenen met het onderscheiden van hoofd- en bijzinnen.</p> | <p>Aanbieden van eenvoudige vertaalstrategie/ strategie om opbouw van de zin te bepalen.</p> | <p>In een tekst onderscheid maken tussen hoofd- en bijzinnen.</p> <p>Verschillende soorten bijzinnen op correcte wijze vertalen.</p> |
| Zinsbouw | Constructies: Acl | <p>Leerling weet wat een Acl is en hoe deze is opgebouwd.</p> <p>Leerling herkent in de tekst een Acl en vertaalt deze op correcte wijze</p> | <p>Oefenen met het herkennen van de Acl en het vertalen.</p> | <p>Uitleg hoe Acl is opgebouwd.</p> | <p>Acl aanwijzen in de tekst en vertalen</p> |
| Zinsbouw | Congruentie | <p>Leerling kent de congruentieregels (bijv. adiectiva, relativa)</p> <p>Leerling kan in een tekst congruerende tekstelementen aanwijzen</p> | <p>Oefenen met congruerende tekstelementen</p> | <p>Leerlingen congruentieregels in tekst bewust laten toepassen.</p> | <p>In een tekst congruerende tekstelementen aanwijzen en op correcte wijze vertalen.</p> |
| Zinsbouw | Vertaalstrategie | <p>Leerling kent eenvoudige vertaalstrategie(ën)</p> <p>Leerling kan eenvoudige vertaalstrategie toepassen</p> | <p>Leerling laat zien hoe hij het vertalen aanpakt.</p> | <p>Laat zien welke strategieën mogelijk zijn (construerend, lineair). Legt uit wat voor- en nadelen zijn van diverse vertaalstrategieën.</p> | <p>Leerling toont aan bij (deel van) aangeboden tekst/ zinnen welke stappen zijn gezet bij het vertalen. [ook dit doen we in de praktijk niet]</p> |
| Tekstbegrip | Leesstrategie | <p>Leerling kan op grond van gelezen tekst(fragment) verwachting formuleren over het vervolg van de tekst.</p> | <p>Leerling oefent met formuleren van verwachting.</p> | <p>Maakt leerlingen bewust van het nut en de werking van een leesstrategie.</p> | |

| Kern | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------|-------------------|--|---|---|---|
| Tekstbegrip | Brontaal-doeltaal | Leerling ziet verschillen tussen opbouw, woordgebruik van Latijnse en Nederlandse teksten. | Leerling maakt kennis met eenvoudige originele Latijnse teksten, spreekwoorden en teksten in vertaling. [doen we niet] | Docent laat leerling kennis maken met Latijnse teksten (origineel, in vertaling) [doen we niet] | Vershillen aanwijzen tussen Latijnse en Nederlandse tekst/ tekst in vertaling. [doen we niet] |
| Tekstbegrip | Tekstverband | De leerling kent verbindingswoorden en begrijpt de relevantie ervan. De leerling kan zijn kennis van verbindingswoorden toepassen bij de interpretatie van teksten. De leerling kent het begrip themavelden. De leerling kan zijn kennis over themavelden toepassen bij de interpretatie van teksten. De leerling kent de relevantie van herhalingen. De leerling kan herhalingen in teksten herkennen en gebruiken bij de interpretatie van die teksten. | Leren van de relevante begrippen. Oefenen met verbindingswoorden, themavelden en herhalingen bij de interpretatie van teksten. | Aanbieden van de relevante termen en uitleg van de relevantie ervan. | ???????? |

| Kern | Inhoud | Eisen aan de leerling | Activiteit leerling | Activiteit docent/ didactische aanpak | Toetsing |
|-------------------------|---|--|---|--|---|
| Opzoek- vaardigheden | Opzoeken in het woordenboek | <p>Leerling weet in welke vorm een woord in woordenboek/-lijst staat gegeven.</p> <p>Leerling kan de op te zoeken vorm herleiden tot de vorm zoals die in het woordenboek staat gegeven.</p> | <p>Determineren van op te zoeken vorm aan de hand van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • woordsoort • bij ww: pers.vorm • bij zelfst.nw en bijv.nw.: declinatie, geslacht, getal, vorm. <p>Kiezen van de juiste vertaling op grond van context.</p> | Aanbieden van opzoekstrategie | Opzoeken van betekenis van woorden in woordenboek/-lijst [doen we niet] |
| Opzoek- vaardigheden | Opzoeken in grammatica- overzicht | <p>Leerling weet waar hij een vorm moet opzoeken.</p> <p>Leerling kan vorm in grammatica opzoeken en functie/ betekenis bepalen op grond van kennis van vormleer en syntaxis.</p> | Leerling oefent in het opzoeken in een grammaticaoverzicht | Docent maakt duidelijk hoe grammatica(overzicht) is opgebouwd. | Opzoeken van vorm en bepalen van betekenis en functie. [doen we niet] |
| Diversen | Stilistische middelen | <p>De leerling kent alliteratie, metafoor, personificatie en anafoor.</p> <p>De leerling kan de genoemde stilistische middelen in een tekst herkennen.</p> | <p>De leerling leert de genoemde stilistische middelen.</p> <p>De leerling oefent het herkennen van de genoemde stilistische middelen.</p> | Uitleg van de genoemde stilistische middelen. | Herkennen van de genoemde stilistische middelen in een tekst. [doen we niet] |

Overzicht Disco en Tolle lege

Door Fleur de Snoo

| Hoofdstuk | Grammaticale onderwerpen en vertaaltips Disco | Grammaticale onderwerpen en leesaanwijzingen Tolle Lege |
|-----------|--|---|
| 1 | (geen grammatica) | klemtoon voorzetsels werkwoord op t/nt gezegde + spelers ¹ nevenschikkend voegwoord ik-vorm jij-vorm woordvolgorde niet-uitgedrukt onderwerp plaats van het voorzetsel werkwoordstammen bindklinker eerste + tweede pers. mv. velle |
| 2 | woordsoorten, zinnen stam en uitgang werkwoord (stammen) zelfst. naamw. (groepen) ond. niet vermeld plaats gezegde esse + naamw. deel van het gezegde | imperatief stammen v. substantieven uitgangen van nom. mv. functie van nominatief vorm van acc. m. en v. vorm v nom. en acc. o. betekenis/functie van acc. ablatief van subst. en adj. functie/betekenis v. abl. voorzetsels + 2 naamvallen prefixen |
| 3 | nominativus, accusativus groep 1-2-3; vocativus kern van de zin bijwoordelijke bepaling persoonlijk voornaamwoord betekenis van het gezegde uitgang: signaal is/ea verwijzing | perfectumstam kenmerken pf.-stam persoonsuitgangen pf. act. betekenis pf. en impf. kenmerken v.h. imperfectum hulpww. bij participium uitgangen genitief substantiefgroep: substantief + bvb prefixen assimilatie klankverandering |
| 4 | praesens a-,e-,i-,mk-stam esse, posse infinitivus als aanvulling directe rede infinitivus als aanvulling | het genus bijvoeglijke bepaling congruentie verbuiging van adjectief betrekkelijke bijzin |

¹ Spelers: hiermee wordt bedoeld onderwerp, lijdend voorwerp etc.

| | | |
|----|--|--|
| | directe rede | betrekkelijk voornaamwoord voegwoord –que spelers in de zin vorm van de datief betekenis van de datief functie van de datief verwachtend lezen |
| 5 | meewerkend voorwerp dativus groep 1-2, pers. vnw. overzicht naamvallen kern van de zin | onbepaalde woorden met suffix –que en – cumque aanspreking recapitulatie verbuiging bijwoord woordvorming: suffixen passief bwb van handelende persoon participium passief perfectum passief congruentie van het gezegde vorm van participium actief zelfs. gebruikte participia vertaling van participia |
| 6 | perfectum en imperfectum a-,e-,i-,mk-stam; esse, posse gebruik tijden van het werkwoord | futurum simplex act./pass. deponente werkwoorden aanwijzend vnw intensief vnw ipse wederkend en niet-wederkend vnw. bepaling van gesteldheid werkwoordgroep als gezegde |
| 7 | geen grammatica | |
| 8 | ablativus groep 1-2, pers. vnw. bijw. bepaling in de ablativus ablativus als aanvulling voorzetsel + ablativus samengestelde werkwoorden dativus of ablativus? woordgroep voorzetsel + naamval functie bijw. bep. in abl. | |
| 9 | plusquamperfectum vorming plusquamperfectum velle, nolle, malle, ire woordvolgorde 1 | |
| 10 | bijvoeglijke bepaling gebruik genitivus vorming genitivus groep 1-2 is/ea/id genitivus obiectivus/partitivus woordvolgorde 2: genitivus | |

| | | |
|----|---|--|
| | genitivus of nominativus? vertaling gen. obiectivus | |
| 11 | zelfst. naamwoorden groep 3 hoofd- en bijzin, bijw. bijzin voegwoord parallele structuur samengestelde zin | |
| 12 | geen grammatica | |
| 13 | bijvoeglijk naamwoord groep 1-2 congruentie grammaticaal geslacht bezittelijk voornaamwoord stilistische middelen plaats bijv. bep. | |
| 14 | betrekkelijke bijzin gebruik betr. vnw. betrekkelijk vnw. vragend vnw. vr. vnw.: bijv. of zelfstandig? | |
| 15 | directe/indirecte rede accusativus cum infintivo gelijktijdigheid/voortijdigheid herkennen en vertalen v.d. aci | |
| 16 | aanwijzende voornaamwoorden verbuiging aanw. vnw. bijwoord groep 1-2 vertalen van is, ea, id | |
| 17 | geen grammatica | |

Materiaal van scholen

Welke rijtjes moet je kennen voor je eindexamen?

Zelfstandige naamwoorden

- I. De verbuiging / uitgangen van de 5 declinaties, te weten: ☺
1. a-stammen (*rosa*)
 2. o-stammen (*dominus*), inclusief *vir* en het type *puer* en *magister*
 3. medeklinkerstammen (*rex, nomen*), inclusief de genitivus op *-ium* en de verbuiging van *mare*
 4. u-stammen (*portus*), exclusief het onzijdig
 5. e-stammen (*res*)
- II. De verbuiging / uitgangen van vis, Iuppiter en domus. ☺
- III. De locativi domi en Romae. ☺
- IV. De geslachtsregels van de a-, o-, u- en e-stammen, inclusief de uitzonderingen manus en domus. ☺
- V. Van de medeklinkerstammen de regels: ☺
- mannelijk op *-or* (*amor*)
 - vrouwelijk op *-tas, -io* en *-x* (*aetas, regio, lex*)
 - onzijdig op *-us* en *-men* (*vulnus, nomen*)
- VI. De vocativus, inclusief het type fili. ☺

Bijvoeglijke naamwoorden

- VII. De verbuiging / uitgangen van: ☺
- o- / a-stammen (*altus*), inclusief type *pulcher* en *miser*
 - medeklinkerstammen van drie, twee en één uitgang (*acer, fortis, audax*)
- VIII. De vorming en verbuiging van de vergrotende trap. op -ior en -ius. ☺
- IX. De vorming en verbuiging van de overtreffende trap op -issimus en -errimus. ☺
- X. De vorming en verbuiging van vergrotende en overtreffende trap van bonus, malus, magnus, parvus en multus. ☺

Bijwoorden

- XI. De vorming op -e en -iter. ☺
- XII. De vorming van de vergrotende trap op -ius. ☺
- XIII. De vorming van de overtreffende trap op -e. ☺

Telwoorden

- XIV. De verbuiging van unus, duo en tres. ☺

Voornaamwoorden

- XV. De verbuiging, mannelijk, vrouwelijk en onzijdig van: ☺
1. de persoonlijke voornaamwoorden *ego, tu, se, nos, vos, se*
 2. de bezittelijke voornaamwoorden *meus, tuus, suus, noster, vester, suus*
 3. het verwijzende voornaamwoord *is*
 4. de aanwijzende voornaamwoorden *ille, iste, hic*
 5. *ipse* en *idem*
 6. het betrekkelijke voornaamwoord *qui*
 7. het vragende voornaamwoord *quis / qui*
 8. de onbepaalde voornaamwoorden *(ali)quis, quisque*
 9. *solus, totus, ullus, nullus, alter, alius, uter, neuter* en *uterque*
 10. *nemo* en *nihil*.

Werkwoorden

XVI. De vervoeging van de:



1. a-stammen (*vocare*)
2. e-stammen (*delere*)
3. i-stammen (*audire*)
4. medeklinkerstammen (*mittere*)
5. gemengde stammen (*capere*)

voor wat betreft:

- actief, passief en (semi)deponens.
- *modi* : indicativus, coniunctivus en imperativus tweede persoon (exclusief de imperativus passief).
- *tempora* : praesens, imperfectum, futurum, perfectum, plusquamperfectum en futurum exactum.

- infinitivus, participium, gerundium en gerundivum:
- de infinitivus praesens actief, praesens passief, futurum actief, perfectum actief, perfectum passief
- het participium praesens actief, futurum actief, perfectum passief
- het gerundium
- het gerundivum.

XVII. De vervoeging van de onregelmatige werkwoorden, inclusief de stamtijden:



- *velle, nolle, malle*
- *esse, posse, fieri*
- *ire* en *ferre*, inclusief de samenstellingen met voorzetsels
- de onvolledige werkwoorden: *memini* en *odi*
- de semi-deponentia *audere, gaudere* en *solere*
- de vormen: *inquit* en *ait*.

XVIII. Perfectum actief:



- vi
- ui
- i, si, xi, psi
- klankverandering
- verdubbeling van de beginmedeklinker

XIX. Perfectum passief:



- tus
- sus.

In een appendix zijn de stamvormen opgenomen die naar het oordeel van de CEVO tot de parate kennis van de leerlingen behoren. Bij het inschatten van de beschikbare tijd voor de vertaalopgave gaat de CEVO ervan uit dat deze niet hoeven worden opgezocht.

Wat moet je weten van syntaxis?

Congruentie



Het begrip congruentie / congrueren met.

Congruentieregels met betrekking tot:

- onderwerp - persoonsvorm
- onderwerp - naamwoordelijk deel van het gezegde
- bijstelling
- bijvoeglijke naamwoorden - zelfstandige naamwoorden
- voornaamwoorden - zelfstandige naamwoorden
- antecedent van het betrekkelijk voornaamwoord
- bijvoeglijke bepaling
- predicatieve bepaling.

Functies van naamvallen

1. Nominativus:



- onderwerp
- naamwoordelijk deel van het gezegde.

2. Genitivus:



- bijvoeglijke bepaling die een bezitter of eigenschap uitdrukt.
- genitivus partitivus
- genitivus obiectivus
- als aanvulling bij werkwoorden, inclusief esse
- als aanvulling bij bijvoeglijke naamwoorden
- causa en gratia met genitivus.

3. Dativus:



- meewerkend voorwerp
- de handelende persoon bij het gerundivum
- de bezitter bij het werkwoord esse
- als aanvulling die een doel uitdrukt bij werkwoorden
- als aanvulling bij bijvoeglijke naamwoorden.

4. Accusativus:



- lijdend voorwerp
- bijwoordelijke bepaling van richting, tijdsduur en afstand al dan niet na een voorzetsel
- als aanvulling bij werkwoorden met een dubbele accusativus
- als onderwerp en naamwaardelijk deel van het gezegde in de a.c.i.en a.c.p.

5. Ablativus:



- bijwoordelijke bepaling van plaats, tijd, middel, reden, wijze, maat en vergelijking, al dan niet na een voorzetsel
- als aanvulling bij werkwoorden
- als aanvulling bij bijvoeglijke naamwoorden
- in de ablativus absolutus constructie.

6. Vocativus:

-

aanspreekvorm.



Bijvoeglijke naamwoorden



Bijvoeglijk en zelfstandig gebruikt.

Het gebruik en de betekenis van vergrotende trap inclusief de betekenissen tamelijk en te.

Het gebruik van *quam* dan wel de ablativus van vergelijking na een vergrotende trap.

Het gebruik en de betekenis van de overtreffende trap: de betekenissen -ste en zeer.

Het gebruik van *quam* met een overtreffende trap: zo mogelijk.

Voornaamwoorden



Bijvoeglijk en zelfstandig gebruikt.

Het (ingesloten) antecedit van een betrekkelijke bijzin.

De relatieve aansluiting.

Werkwoorden



De begrippen overgankelijk / transitief en onovergankelijk / intransitief.

De begrippen directe en indirecte rede.

De vraagpartikels *num*, *nonne -ne* en *utrum / -nean*.

Tijdgebruik

Het praesens historicum.

Imperfectum voor beschrijving van de achtergrond.

Perfectum voor beschrijving van de gebeurtenis.

Coniunctivus

In hoofdzinnen: - aansporing, verbod, twijfel, vervulbare en onvervulbare wens, mogelijkheid.

- irrealis van heden en verleden.

In bijzinnen: - mogelijkheid, irrealis van heden en verleden.

In betrekkelijke bijzinnen: doelaangevend/finaal en definiërend.

In een indirecte vraag

Na de voegwoorden *cum*, *ut* (finaal/consecutief) en *ne* (opdat niet en na werkwoorden van vrezén)).

In de indirecte rede met uitzondering van de coniunctivus die een bevel uitdrukt.

Infinitivus

De begrippen gelijktijdig(heid), voortijdig(heid) en natijdig(heid).

Subjectsinfinitivus en objectsinfinitivus.

De infinitivus in de a.c.i. en n.c.i..

Participium

De begrippen *gelijktijdig(heid)*, *voortijdig(heid)* en *natijdig(heid)*.

Bijvoeglijk, zelfstandig en praedicatief gebruikt.

Het verbonden participium=praedicatieve participium

In de *ablativus absolutus*.

In de *a.c.p.*

Het participium *futurum actief* met doelaangevende betekenis ('om te').

Het participium *futurum actief* in combinatie met vormen van *esse* als een omschrijvend *futurum*.

Gerundium

Gerundivum

Het gerundivum als naamwoordelijk deel van het gezegde als gerundivum van verplichting, inclusief de vertaling *kunnen* en *mogen*.

Het dominant gebruik van het gerundivum, namelijk in de zgn. *gerundivumconstructie*.

Welke stijlfiguren moet je kennen?

| | |
|--|---|
| allitteratie | (herhaling van medeklinker; beginrijm) |
| alwetende verteller | (de verteller heeft totaaloverzicht over de gebeurtenissen) |
| anafoor | (herhaling van woord(groep) aan het begin van twee of meer opeenvolgende zinsdelen) |
| antithese | (tegenstelling; tegengestelde woorden worden naast elkaar geplaatst) |
| apostrofe | (dichter spreekt zijn personages toe, bv om pathos op te wekken) |
| assonantie | (klinkerrijm) |
| asyndeton | (opsomming zonder verbindingswoord – t.b.v. snelheid of levendigheid) |
| polysyndeton | (met veel verbindingen; om nadruk of plechtig gevoel op te wekken) |
| brevitas | (frequent toepassen van ellips – beknoptheid van uitdrukken) |
| chiasme | (kruisstelling: abba) |
| climax | (trap) |
| dichterlijk meervoud | (naamwoorden in het meervoud ipv enkelvoud; soms om te versterken, vaak geen betekenis) |
| dramatische ironie | (toehoorder weet meer dan personages) |
| ellips | (weglating (bv vorm van esse) zodat onvolledige zin ontstaat) |
| enallage | (verwisseling: een bijv.nw staat bij een ander zelfst.nw dan je zou verwachten) |
| eufemisme | (met een mooi woord iets slechts aanduiden, bijv. slaap ipv dood) |
| hyperbaton | (overstap – woorden worden uit elkaar geplaatst, vaak om nadruk te krijgen) |
| hyperbool | (overdrijving) |
| ironie | (het tegengestelde zeggen van wat men bedoelt, overdrijving/understatement) |
| litotes | (ontkenning van het tegendeel: niet onaardig) |
| metafoor | (overdracht of beeldspraak: vuur/liefde; zie vergelijking – hier alleen het beeld) |
| paradox | (schijnbare tegenstelling – met verrassend effect) |
| parallellie | (tekstelementen die op één lijn staan vertonen eenzelfde woordvolgorde) |
| pars pro toto | (het deel voor het geheel, bijv. mond ipv gezicht) |
| pathos | (emotie, opgewekt bij de lezer; betrokkenheid met personage) |
| prospectie | (vooruitwijzingen) |
| raamvertelling | (een verhaal in een verhaal; personages vertellen elkaar een verhaal) |
| retorische vraag | (antwoord is eigenlijk al bekend) |
| retrospectie | (terugverwijzing) |
| sententia | (spreuk, flitsende uitspraak of verrassende wending) |
| trikolon | (opsomming van 3 elementen, vaak met climax of anticlimax) |
| vergelijking | (het te vergelijken object en het beeld worden beide genoemd) |
| afgebeelde | (persoon/zaak die vergeleken wordt) |
| beeld | (persoon/zaak waarmee vergeleken wordt) |
| punt van overeenkomst | (tussen beeld en afgebeelde)/tertium comparationis |
| versnelling/vertraging | (afwijken van gekozen verteltempo, voor spanning of aandacht) |
| vertellerscommentaar | (de verteller geeft zijn mening over de personages) |
| vertelperspectief | (alwetende verteller, raamvertelling of ik-document bijv.) |
| verteltempo | (het door de verteller gekozen 'gemiddelde' tempo) |
| verteltijd / vertelde tijd | (tijd die de verteller nodig heeft/ tijd die gebeurtenissen echt in beslag namen) |
| woordplaatsing aan het begin / einde van een regel / zin | (om nadruk te geven, bv met anafoor, chiasme, hyperbaton, parallellie) |

Aanvullend voor Cicero rhetor

brevitas, onder andere door het gebruik van de ellips
exclamatio

herhaling van eenzelfde begrip in de vorm van synoniemen
personificatie

praeteritio.

de delen van de redevoering: exordium, narratio, propositio, argumentatio, peroratio
de elementen uit de overredingsleer: conciliare, docere, movere

Aanvullend voor Cicero philosophus

brevitas, onder andere door het gebruik van de ellips

begrippen uit de argumentatieleer: syllogisme, minor, maior, conclusio

analogie als argument

a-fortiori-redenering

autoriteitsargument

invoeren van een fictieve opponent

Aanvullend voor Livius

visualiseren van de gebeurtenissen door het opnemen van sprekende details

Aanvullend voor Ovidius:

dactylische hexameter

elisie

enjambement

metrische effecten door de afwisseling van dactylus en spondee

NOTA BENE: wanneer in vragen het begrip **tekstelement** wordt gehanteerd, wordt daarmee bedoeld: een woord, een woordgroep, een bijzin of een zin.

Stamtijden

In dit overzicht zijn de stamvormen opgenomen die naar het oordeel van de CEVO tot de parate kennis van de leerlingen behoren. Bij het inschatten van de beschikbare tijd voor de vertaalopgave gaat de CEVO ervan uit dat deze niet hoeven worden opgezocht.

De volgende stamtijden en de daarvan afgeleide composita (=samenstellingen):

| | | | | | |
|----|-------------|---------------|-------------|--------------|----------------------------------|
| | accendo | accendere | accendi | accensum | in brand steken, aanvuren |
| | accipio | accipere | accepi | acceptum | ontvangen, vernemen |
| | ago | agere | egi | actum | doen, drijven, behandelen |
| | alo | alere | alui | altum* | voeden, grootbrengen; bevorderen |
| 5 | aperio | aperire | aperui | apertum | openen; onthullen |
| | ardeo | ardēre | arsī - | | branden (<i>arsurus</i>) |
| | aspicio | aspicere | aspexi | aspectum | (be)zien |
| | aufero | afferre | abstuli | ablatum | wegbrengen, wegnemen |
| | augeo | augēre | auxi | auctum | vermeerderen, vergroten |
| 10 | cado | cadere | cécidi | casum* | vallen, sneuvelen |
| | caedo | caedere | cecídi | caesum | vellen, doden |
| | capio | capere | cepi | captum | (in)nemen, bereiken |
| | carpo | carpere | carpsi | carptum* | plukken |
| | cedo | cedere | cessi | cessum* | (weg)gaan, wijken |
| 15 | censeo | censēre | censui | censum | schatten, menen; besluiten |
| | cerno | cernere | crevi | cretum* | zien, onderscheiden; beslissen |
| | cingo | cingere | cinxi | cinctum* | omgorden, omgeven |
| | claudio | claudere | clausi | clausum | (af)sluiten |
| | cogo | cogere | coegi | coactum | bijeenbrengen, dwingen |
| 20 | colo | colere | colui | cultum | verzorgen, bebouwen |
| | comprehendo | comprehendere | comprehendi | comprehensum | grijpen, begrijpen |
| | consulo | consulere | consului | consultum | beraadslagen; raadplegen |
| | credo | credere | credidi | creditum* | geloven, (toe)vertrouwen |
| | cresco | crescere | crevi | cretum* | groeien |
| 25 | cupio | cupere | cupivi | cupitum* | wensen, verlangen |
| | curro | currere | cucurri | cursum** | rennen, hardlopen |
| | decerno | decernere | decrevi | decretum | besluiten, bepalen; toekennen |
| | defendo | defendere | defendi | defensum | verdedigen |

| | | | | | |
|----|------------|-------------|-----------|-------------|-----------------------------|
| | desero | deserere | deserui | desertum | verlaten, in de steek laten |
| 30 | dico | dicere | dixi | dictum | zeggen, noemen, bedoelen |
| | disco | dicere | didici | - | leren, vernemen |
| | dissero | disserere | disserui | dissertum* | uiteenzetten, betogen |
| | divido | dividere | divisi | divisum | verdelen, scheiden |
| | do | dare | dedi | datum | geven |
| 35 | doceo | docēre | docui | doctum* | onderwijzen, meedelen |
| | duco | ducere | duxi | ductum | leiden, doorbrengen, menen |
| | emo | emere | emi | emptum | kopen |
| | eo | ire | ii | itum** | gaan |
| | exstinguo | exstinguere | exstinxi | exstinctum | blussen, vernietigen |
| 40 | facio | facere | feci | factum | doen, maken |
| | fallo | fallere | fefelli | falsum* | bedriegen; ontgaan |
| | fero | ferre | tuli | latum | dragen, brengen; verdragen |
| | figo | figere | fixi | fixum | bevestigen, doorboren |
| | fingo | figere | fīnxi | fictum | vormen, verzinnen |
| 45 | flecto | flectere | flexi | flexum | buigen, veranderen |
| | fluo | fluere | fluxi | fluxum* | stromen, vloeien |
| | frango | frangere | fregi | fractum | (iets) breken |
| | fugio | fugere | fugi | - | vluchten, mijden |
| | fundo | fundere | fudi | fusum* | (uit)gieten, verstrooien |
| 50 | gero | gerere | gessi | gestum | dragen, voeren, doen |
| | gigno | gignere | genui | genitum | voortbrengen, baren |
| | haereo | haerēre | haesi | haesum* | vast blijven zitten |
| | haurio | haurire | hausi | haustum | scheppen, drinken |
| | iaceo | iacēre | iacui | - | liggen (<i>iacurus</i>) |
| 55 | iacio | iacere | ieci | iactum | (op)werpen |
| | instruo | instruere | instruxi | instructum | voorzien van, opstellen |
| | intellego | intellegere | intellegi | intellectum | begrijpen |
| | interficio | interficere | interfeci | interfectum | doden |
| | iubeo | iubēre | iussi | iussum | bevelen, laten |
| 60 | iungo | iungere | iunxi | iunctum | verbinden |
| | iuvo | iuvare | iuvi | iutum | helpen |

| | | | | | |
|----|-----------|------------|----------|-----------|--------------------------------------|
| | lego | legere | legi | lectum | verzamelen; kiezen; lezen |
| | malo | malle | malui | - | liever willen |
| | maneo | manēre | mansi | mansum** | blijven, te wachten staan |
| 65 | metuo | metuere | metui | - | vrezen |
| | misceo | miscere | miscui | mixtum | mengen, in beroering brengen |
| | mitto | mittere | misi | missum | zenden, werpen |
| | moveo | movēre | movi | motum | bewegen, indruk maken op |
| | nolo | nolle | nolui | - | niet willen |
| 70 | nosco | noscere | novi | notum* | leren kennen (<i>novi</i> =ik weet) |
| | parco | parcere | peperci- | | sparen, ontzien |
| | pario | parere | peperi | partum* | voortbrengen, verwerven |
| | pello | pellere | pepuli | pulsum | stoten, (ver)jagen |
| | peto | petere | petivi | petitum | gaan/streven naar;vragen;aanvallen |
| 75 | pono | ponere | posui | positum | plaatsen, zetten, leggen |
| | posco | poscere | poposci | - | eisen |
| | possum | posse | potui | - | kunnen |
| | premo | premere | pressi | pressum | drukken, in het nauw brengen |
| | quaero | quaerere | quaesivi | quaesitum | zoeken, vragen |
| 80 | rapio | rapere | rapui | raptum | roven, snel grijpen |
| | regō | regere | rexī | rectum* | (be)sturen, richten |
| | relinquo | relinquere | reliqui | relictum | verlaten, achterlaten |
| | respondeo | respondēre | respondi | responsum | (be)antwoorden |
| | rideo | ridēre | risi | risum* | lachen (om) |
| 85 | rumpo | rumpere | rupi | ruptum | (iets) breken |
| | ruo | ruere | ruī | rutum* | zich storten in, instorten |
| | scribo | scribere | scripsi | scriptum | schrijven |
| | sedeo | sedēre | sedi | sessum* | zitten |
| | sentio | sentire | sensi | sensum | waarnemen, menen |
| 90 | sino | sinere | sivi | situm | laten ,toelaten |
| | sisto | sistere | stiti | statum* | plaatsen, stellen |
| | solvo | solvere | solvi | solutum | losmaken, betalen |
| | spargo | spargere | sparsi | sparsum | strooien |
| | sperno | spernere | sprevi | spretum | versmaden, afwijzen |

| | | | | | |
|-----|---------|----------|---------|-----------|----------------------------------|
| 95 | statuo | statuere | statui | statutum | plaatsen, vaststellen |
| | sterno | sternere | stravi | stratum | uitstrekken, neerleggen |
| | sto | stare | steti | statum* | staan |
| | struo | struere | struxi | structum | bouwen, opstapelen |
| | suadeo | suadēre | suasi | suasum | aanraden |
| 100 | sum | esse | fui | - | zijn |
| | sumo | sumere | sumpsi | sumptum | nemen |
| | surgo | surgere | surrexi | surrectum | opstaan, overeind komen |
| | tango | tangere | tetigi | tactum | aanraken |
| | tego | tegere | texi | tectum | bedekken, beschutten |
| 105 | teneo | tenēre | tenui | tentum* | vasthouden, bezitten |
| | tollo | tollere | sustuli | sublatus | optillen |
| | torqueo | torquēre | torsi | tortum* | (om)draaien |
| | traho | trahere | traxi | tractum | trekken, slepen; rekken |
| | tremo | tremere | tremui | - | trillen |
| 110 | tribuo | tribuere | tribui | tributum | uitdelen, verlenen |
| | veho | vehere | vexi | - | (ver)voeren, brengen |
| | venio | venire | veni | ventum** | komen |
| | verto | vertere | verti | - | draaien, wenden |
| | video | vidēre | vidi | visum | zien (<i>videor</i> = schijnen) |
| 115 | vincio | vincire | vinxi | vinctum | binden, boeien |
| | vinco | vincere | vici | victum | overwinnen, zegevieren |
| | vivo | vivere | vixi | victum** | leven |
| | volo | velle | volui | - | willen |
| | volvo | volvere | volvi | volutum | wentelen, rollen |

* Vormen die met een asterisk zijn gemarkeerd zijn volledigheidshalve opgenomen, maar worden niet bekend verondersteld.

** Vormen die met twee asterisken zijn gemarkeerd worden wél bekend verondersteld in verband met de daarvan afgeleide vormen van het omschrijvende futurum actief.

Deponentia en semi-deponentia

| | | | | |
|----|-------------|------------|----------------|-----------------------------------|
| | aggredior | aggredi | aggressus sum | naderen; aanvallen |
| | amplector | amplecti | amplexus sum | omarmen, omvatten |
| | audeo | audēre | ausus sum | durven, wagen |
| | experior | experiri | expertus sum | proberen, ondervinden |
| 5 | fateor | fatēri | fassus sum | bekennen |
| | fio | fieri | factus sum | worden, ontstaan |
| | fruor | frui | fructus sum | genieten |
| | fungor | fungi | functus sum | verrichten, volbrengen |
| | gaudeo | gaudēre | gavisus sum | zich verheugen, blij zijn |
| 10 | labor | labi | lapsus sum | glijden |
| | loquor | loqui | locutus sum | spreken, praten; zeggen |
| | mereor | merērei | meritus sum | verdiene |
| | morior | mori | mortuus sum | sterven (<i>moriturus</i>) |
| | nascor | nasci | natus sum | geboren worden; ontstaan |
| 15 | nitor | niti | nisus sum | steunen op; streven naar |
| | obliviscor | oblivisci | oblitus sum | vergeten |
| | orior | oriri | ortus sum | ontstaan, opgaan |
| | patior | pati | passus sum | dulden, lijden |
| | polliceor | pollicēri | pollicitus sum | beloven |
| 20 | proficiscor | proficisci | profectus sum | vertrekken |
| | queror | queri | questus sum | klagen |
| | reor | rēri | ratus sum | menen |
| | revertor | reverti | reversus sum | terugkeren |
| | sequor | sequi | secutus sum | volgen, meegaan |
| 25 | soleo | solēre | solitus sum | gewoon zijn |
| | utor | uti | usus sum | gebruiken, benutten + <i>abl.</i> |
| | vehor | vehi | vectus sum | varen, rijden |
| | vereor | verēri | veritus sum | vrezen, hoogachten |
| | vertor | verti | versus sum | veranderen |

Instrumentarium I,6 Goed aantekeningen maken

In deze aflevering van Instrumentarium leer je aan de hand van de grafinscripties hoe je aantekeningen maakt, terwijl je aan het vertalen bent.

A. Woordsoorten.

Net als het Nederlands kent het Latijn verschillende *woordsoorten*. Vóór je een woord in het woordenboek gaat opzoeken, bedenk je eerst tot welke woordsoort het woord hoort of zou kunnen horen. Vaak kan je dit zien aan de *uitgang*. Sommige woordsoorten worden niet verbogen. Die hoef je dus minder uitgebreid te benoemen.

Vul onderstaand schema in.

| woord | woordsoort | verbogen ja/nee | eventueel overige gegevens |
|------------|------------------|--------------------|-------------------------------|
| monumentum | <i>zelfst.nw</i> | <i>ja</i> | <i>2e declinatie (bellum)</i> |
| avus | | | |
| hīc | | | |
| sum | | | |
| ab | | | |
| factum | | | |
| dulcis | | | |
| et | | | |
| iacet | | | |
| felix | | | |

B. Welke gegevens schrijf je op bij een zelfstandig naamwoord.

Om een zelfstandig naamwoord goed te kunnen vertalen, moet je het eerst benoemen of *determineren*. Nadat je bepaald hebt tot welke *declinatie* een zelfstandig naamwoord hoort, schrijf je op wat de *naamval*, het *getal* en *geslacht* is – en daarna vertaal je het.

Vul onderstaand schema in.

| woord | komt van | declinatie | naamval | getal | geslacht | vertaling |
|----------|--------------------|--------------------------|------------|-----------|-------------|--------------------------|
| mente | <i>mens,mentis</i> | <i>3^e/lex</i> | <i>abl</i> | <i>ev</i> | <i>f/vr</i> | <i>door/met de geest</i> |
| annos | | | | | | |
| pace | | | | | | |
| titulum | | | | | | |
| legione | | | | | | |
| coniugi | | | | | | |
| natos | | | | | | |
| dis/deis | | | | | | |

C. Wat kan je noteren bij een bijvoeglijk naamwoord.

Een bijvoeglijk naamwoord biedt meer mogelijkheden dan een zelfstandig naamwoord. Kijk op p. 8 van de Prima Grammatica. Vul onderstaand schema in en bedenk dan wat het verschil tussen een zelfstandig en een bijvoeglijk naamwoord is.

Vul onderstaand schema in.

| woord | declinatie | naamval | getal | geslacht | vertaling |
|------------------------|-------------------------|---------|-------|----------|-----------------------|
| dulcissimus (Leontius) | 2 ^e /longus | nom | ev | m | allerliefste Leontius |
| beatus (puer) | | | | | |
| fidelis (puer) | 3 ^e / fortis | nom | ev | m | een trouwe jongen |
| felix (puer) | | | | | |
| cara (mater) | | | | | |
| pulchrae (feminae) | | | | | |
| pulchrum (sepulcrum) | | | | | |
| duos (natos) | | | | | |

Noteer hieronder wat je is opgevallen aan een bijvoeglijk naamwoord.

D. Wat kan je noteren bij een werkwoord.

De verbuiging van een werkwoord is heel anders dan die van een naamwoord. Een werkwoord heeft geen *naamvallen* (want een werkwoord kan natuurlijk niet onderwerp of lijdend voorwerp zijn), maar een werkwoord heeft *personen* (ik, jij, wij, etc.) en *tijden* (o.t.t., o.v.t. etc). Probeer met behulp van je gele bladen p. 17/18 en verder onderstaand schema aan te vullen.

Vul onderstaand schema in.

| woord | komt van | persoon | getal | tijd | vertaling |
|-------|----------------------|----------------------|-------|-------------------------|-----------------|
| iacet | <i>laceo, iacēre</i> | 3 ^e (hij) | ev | <i>o.t.t./praesens</i> | <i>hij ligt</i> |
| vixit | <i>vivo, vivere</i> | | | <i>v.t.t./perfectum</i> | |
| es | <i>sum, esse</i> | | | | |
| fui | | | | | |
| sum | | | | | |
| eris | | | | | |
| rogat | <i>rogo, rogare</i> | | | | |
| legis | | | | | |
| fecit | <i>facio, facere</i> | | | | |

Doorlopende leerlijnen

De leerlijn aan de hand van Lingua Latina

Renée Müskens & Anton Manders
St.-Willibrord Gymnasium, Deurne

Doorlopende leerlijnen

- Methode = uitgangspunt
- Nadruk grammaticale structuren
- Eenheid sectie
- ICT

Leerdoelen klas 1

- Kennismaking Latijnse taal en cultuur
- Opbouw woordenschat
- Naamvallen herkennen
- Begrijpen verband naamvallen en functies
- Toepassen valentiegrammatica

Opbouw methode

- Deel 1: 12 lessen (1-12)
- Deel 2: 12 lessen (13-24)
- Deel 3: niet gebruikt

- Elke les opgebouwd uit blokken:
 - *Cultuurblok* Cultuur
 - *Startblok* Nieuwe grammatica
 - *Tekstblok* Vertaling + woorden + tekstvragen
 - *Taalblok* Vormleer + syntaxis
 - *Oefenblok* Oefeningen

Opbouw methode

- Na vier lessen:
 - *Vertaalblok* Vertaalstrategieën
 - *Oefenblok* Extra oefeningen vertalen + grammatica
 - *Repeteerblok* Herhaling grammatica
- Achterin:
 - Grammaticaoverzicht
 - Woordenlijst

Voordelen

- + *Latinitas*
- + Eén boek
- + Methodesite
- + Illustraties

Knelpunten

- *Adject*
- Grammaticaoverzicht
- Relevantie woorden
- Niveau teksten
- *Repeteerblok*
- Toetsmateriaal

Kernconcepten

- Woordenschat
- Grammaticale beheersing
- Zinsbouw
- Tekstbegrip
- Opzoekvaardigheden
- Leerproces

Woordenschat

- Deel 1 ca. 450 woorden; deel 2 ca. 450 woorden
- Stamtijden
 - perf. vanaf les 10
 - ppp vanaf les 13
- Woordsoorten

- Geen woordenlijst bij toetsing

Grammatica

- In methode:
 - Grammatica in *taalblok* per les
 - Oefening in *oefenblok*
 - Herhaling in *repeteerblok*
- Naast methode:
 - Nadruk op redekundig ontleden
 - Valentiegrammatica

Zinsbouw

- In methode:
 - *Vertaaleblok* met vertaalstrategieën
 - *Taalblok* behandelt syntaxis
- Naast methode:
 - Redekundig ontleden
 - Valentiegrammatica

Tekstbegrip

- Niet prominent aanwezig in methode
- Vanaf 2e jaar getoetst
- Vraagstelling als in CE

Opzoekvaardigheden

- Niet klassikaal getraind
- Af en toe wordt naar woordenlijst / grammaticaoverzicht verwezen

Toetsing

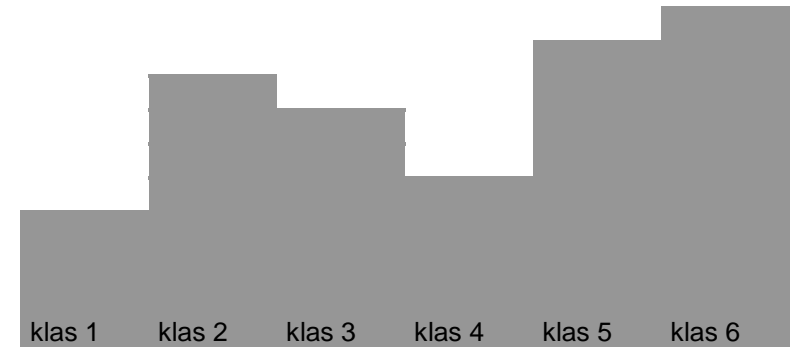
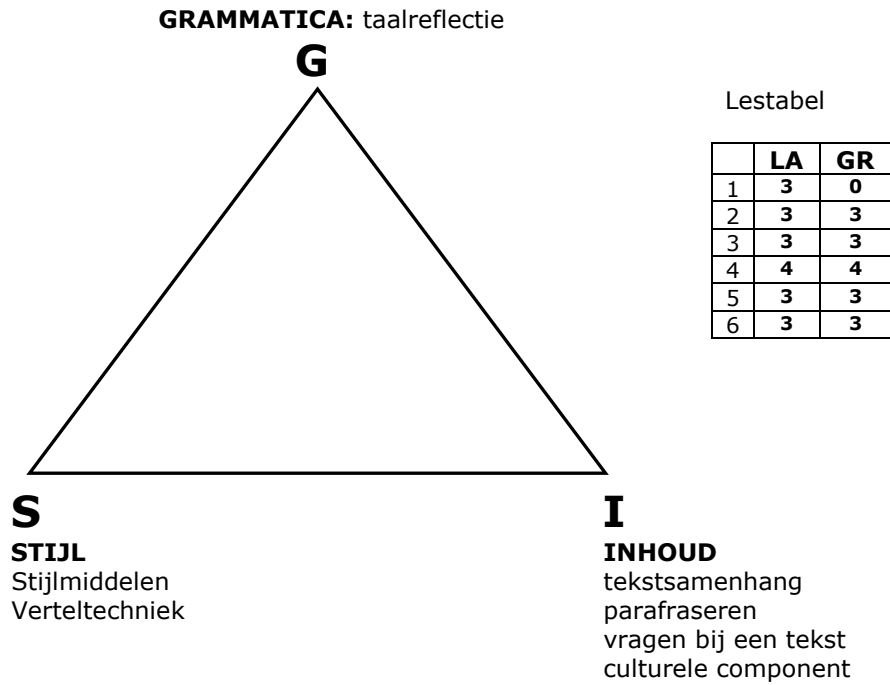
- Toetsmateriaal bij methode zeer beknopt
- Onderdelen klas 1
 - Woorden
 - Grammatica
 - Losse zinnen / tekst
 - Functies
 - Cultuur
- Onderdelen vanaf klas 2
 - Functie + waarbij
 - Tekstverklaring gelezen teksten

Uitwerking leerlijnen

- Leerdoelen uitgewerkt in leerlijnen
 - Kernconcepten
 - Eisen aan leerling
 - Nederlands-Latijn vertalen
 - Activiteit leerling
 - Activiteit docent
 - Sectiebreed vastleggen:
 - Welke oefeningen
 - Welke stencils
 - Toetsing

Vervolg - bovenbouw

- Aanvullen + herhalen grammatica
- Basiswoorden
- Grammaticaoverzicht
- Originele teksten



Verdeling van de van leerlingen gevraagde inspanningen

Gedachte achter een vakleerplan Latijn:

- We houden het gewenste eindexamenniveau aan het eind van klas 6 aan als uitgangspunt
- We redeneren terug naar lagere leerjaren door per jaarlaag een gewenst eindniveau na te streven
- We maken een herkenbaar vakleerplan door in elke jaarlaag hetzelfde format (G, I, S) te gebruiken
- We signaleren ontoereikende ondersteuning op grammaticaal gebied van sectie Ne (evt MVT)
- We denken in algemene lijnen en voorwaarden en zien die vervolgens eventueel uitmonden in concrete aanpassingen, waarbij een andere lesmethode geen onoverkomelijk bezwaar is
- We denken in mogelijkheden, niet in problemen: Grieks al in klas 1 is wellicht een goede optie
- We denken allereerst binnen het kader van onze sectie en niet allereerst in algemene schoolkaders

| Jaarlaag | G = grammatica (wat zijn de taalkundige spelregels?) | I = inhoud (wát wordt gezegd?) | S = stijl (hóe wordt het gezegd?) |
|----------|--|---|---|
| Klas 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Nomen: 3 geslachten (M,F,N) • Nomen: 3 personen (sg/pl) • Verbum: INDICATIVUS praesens, imperfectum, perfectum; INFINITIVUS praesens; IMPERATIVUS praesens • Verbum: 5 conjugaties + irregularia: posse, esse • Nomen: substantiva a-declinatie, o-declinatie (+ vir, puer), gemengde declinatie + urbs/navis/civis • Nomen: adiectiva o/a-declinatie (altus, pulcher, miser), gemengde declinatie (ingens, fortis, acer) • Nomen: pronomina possessiva • Nomen: casus nom/gen/acc/voc • Nomen: functies: subject, direct object, predikaat, predikaatsnomen • Verbum: basale stamtijden (mittere e.a.): ± 40 (gebruik determineerstencil) • Vocabulaire: basaal: woordjes t/m les 11 (Fortuna) | <ul style="list-style-type: none"> • Simpel parafraseren (wat bedoelt de schrijver ...?; zeg in je eigen woorden ...) • Simpele tekstcoherentie (waarnaar verwijst eum?) • Simpele tekstverklaring • Trainen met citeren (niet te veel, niet te weinig) • Vergelijking doeltaal ↔ brontaal (waar staat het Nederlandse vertaalde woord in het Latijn?) | <ul style="list-style-type: none"> • Wijzen op de manier van zeggen • Voorzichtige introductie stijlmiddelen (asyndeton, polysyndeton, repetitio, naast de Nederlandse term ervoor) |

| Jaarlaag | G = grammatica (wat zijn de taalkundige spelregels?) | I = inhoud (wát wordt gezegd?) | S = stijl (hóe wordt het gezegd?) |
|----------|--|---|--|
| Klas 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Nomen: casus dat/abl • Nomen: functies van de naamvallen: <u>ablativus</u> (separativus, loci, temporis, instrumenti, causae, qualitatis) • Nomen: substantiva a-declinatie, o-declinatie (+ vir, puer), gemengde declinatie + urbs/navis/civis, u-declinatie, e-declinatie • Nomen: pronomina personalia, relativa, anaforica (is), demonstrativa (hic, ille, iste), interrogativa • Verbum: INDICATIVUS plusquamperfectum, CONIUNCTIVUS imperfectum/plusquamperfectum, INFINITIVUS perfectum • Verbum: CONIUNCTIVUS gebruikswijzen finalis, consecutivus, verba timendi + ne + con. • Verbum: irregularia: velle, nolle, malle, ferre, ire • Syntaxis: Accusativus cum Infinitivo (met INFINITIVUS praesens en INFINITIVUS perfectum) • Verbum: basale stamtijden: ± 2 pagina's (gebruik determineerstencil) • Vocabulaire: basaal: woordjes t/m les 19 (Fortuna) | <ul style="list-style-type: none"> • Simpel parafraseren (wat bedoelt de schrijver ...?; zeg in je eigen woorden ...) • Simpele tekstcoherentie (waarnaar verwijst eum?) • Simpele tekstverklaring • Trainen met citeren (niet te veel, niet te weinig) • Vergelijking doeltaal ↔ brontaal (waar staat het Nederlandse vertaalde woord in het Latijn?): training | <ul style="list-style-type: none"> • Verdere introductie stijlmiddelen (retorische vraag, hyperbool, allitteratie, pleonasme, tautologie, naast de Nederlandse term ervoor) |

| Jaarlaag | G = grammatica (wat zijn de taalkundige spelregels?) | I = inhoud (wát wordt gezegd?) | S = stijl (hóe wordt het gezegd?) |
|----------|---|---|--|
| Klas 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Nomen: adiectiva dives, pauper, vetus, solus-groep • Nomen: pronomina indefinita: aliquis, quidam, en isdem • Nomen: functies van de naamvallen: <u>dativus</u> (commodi / incommodi, possessivus) • Verbum: INDICATIVUS futurum, futurum exactum, INFINITIVUS futurum • Verbum: CONIUNCTIVUS gebruikswijze irrealis • Verbum: passivum volledig • Verbum: terminologie activum-passivum • Verbum: PARTICIPIUM praesens actief, PARTICIPIUM perfectum passief • Verbum: Accusativus cum Infinitivo met infinitivus futurum • Verbum: basale stamtijden: ± 2 pagina's (gebruik determineerstencil) • Vocabulaire: basaal: woordjes t/m les 27 (Fortuna) | <ul style="list-style-type: none"> • Simpel parafraseren (wat bedoelt de schrijver ...?; zeg in je eigen woorden ...) • Simpele tekstcoherentie (waarnaar verwijst eum?) • Simpele tekstverklaring • Trainen met citeren (niet te veel, niet te weinig) • Vergelijking doeltaal ↔ brontaal (waar staat het Nederlandse vertaalde woord in het Latijn?): training | <ul style="list-style-type: none"> • Verdere introductie stijlmiddelen (litotes, chiasme, ellips, eufemisme, hyperbaton, naast de Nederlandse term ervoor) • |

| Jaarlaag | G = grammatica (wat zijn de taalkundige spelregels?) | I = inhoud (wát wordt gezegd?) | S = stijl (hóe wordt het gezegd?) |
|----------|--|---|---|
| Klas 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Nomen: functies van de naamvallen: <u>genitivus</u> (possessivus, subiectivus, obiectivus, partitivus, explicativus); <u>dativus</u> (auctoris, finalis); <u>ablativus</u> (respectus, modi, comparationis, mensurae) • Nomen: gradus comparationis • Nomen: adverbium • Verbum: CONIUNCTIVUS praesens, perfectum • Verbum: PARTICIPIUM futurum actief, GERUNDIVUM, GERUNDIUM, SUPINUM 1 en 2 • Verbum: CONIUNCTIVUS gebruikswijzen HOOFDZIN (adhortativus, potentialis, irrealis, desiderativus, dubitativus) en BIJZIN (obliquus, finalis, verba timendi + ne, consecutivus, relatieve bijzinnen, potentialis, irrealis) • Verbum: stamtijden KLG lijst A (intensieve training determineerstencil) • Verbum: deponentia (ook stamtijden, zie KLG) • Preposities: met accusativus / ablativus • Syntaxis: ablativus absolutus • Syntaxis: Accusativus cum Infinitivo (met INFINITIVUS futurum) • Syntaxis: dominant PARTICIPIUM, GERUNDIVUM • Vocabulaire: basiswoordenlijst | <ul style="list-style-type: none"> • Parafaseren (wat bedoelt de schrijver ...?; zeg in je eigen woorden ...) • Tekstcoherentie (waarnaar verwijst eum?) • Tekstverklaring • Trainen met citeren (niet te veel, niet te weinig) • Vergelijking doeltaal ↔ brontaal (waar staat het Nederlandse vertaalde woord in het Latijn?): training | <ul style="list-style-type: none"> • Voorzichtige introductie verteltechniek: prospectie, retrospectie, directe rede, indirecte rede, verteltijd, vertelde tijd, vertelperspectief (auctoriaal, ik-perspectief) • Verdere introductie stijlmiddelen (antithese, enallage, metafoor, metonymia, perifrasede, personificatie, naast de Nederlandse term ervoor) |

| Jaarlaag | G = grammatica (wat zijn de taalkundige spelregels?) | I = inhoud (wát wordt gezegd?) | S = stijl (hóe wordt het gezegd?) |
|-----------------|---|---|---|
| Klas 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Syntaxis: Nominativus cum Infinitivo | <ul style="list-style-type: none"> • Parafraseren op CE-niveau • Tekstcoherentie op CE-niveau • Tekstverklaring op CE-niveau • Tekstvergelijking op CE-niveau • Antwoord formuleren op CE-niveau • Vergelijking doeltaal ↔ brontaal (waar staat het Nederlandse vertaalde woord in het Latijn?): training | <ul style="list-style-type: none"> • Uitwerking en training verteltechniek: prospectie, retrospectie, directe rede, indirecte rede, verteltijd, vertelde tijd, vertelperspectief (auctoriaal, ik-perspectief), pathos, enargeia, tragische ironie • afronding stijlmiddelen (anakoloet, constructio ad sententiam, epitheton ornans, hendiadys, homoioteleuton, hysteron proteron, oxymoron, paradox, praeteritio, prolepsis, tmesis, zeugma, naast de Nederlandse term ervoor) |

| Jaarlaag | G = grammatica (wat zijn de taalkundige spelregels?) | I = inhoud (wát wordt gezegd?) | S = stijl (hóe wordt het gezegd?) |
|----------|---|--|--|
| Klas 6 | <ul style="list-style-type: none"> • | <ul style="list-style-type: none"> • Parafaseren op CE-niveau • Tekstcoherentie op CE-niveau • Tekstverklaring op CE-niveau • Tekstvergelijking op CE-niveau • Antwoord formuleren op CE-niveau • Vergelijking doeltaal ↔ brontaal (waar staat het Nederlandse vertaalde woord in het Latijn?): training | <ul style="list-style-type: none"> • Afronding en training verteltechniek: prospectie, retrospectie, directe rede, indirecte rede, verteltijd, vertelde tijd, vertelperspectief (auctoriaal, ik-perspectief), pathos, energeia, tragische ironie • training stijlmiddelen (allitteratie, anafoor / repetitio, anakoloet, antithese, asyndeton, chiasme, constructio ad sententiam, ellips, enallage, epitheton ornans, eufemisme, hendiadys, homoioteleuton, hyperbaton, hyperbool, hysteron proteron, litotes, metafoor, metonymia, oxymoron, paradox, perifrased, personificatie, pleonasme, polysyndeton, praeteritio, prolepsis, retorische vraag, tautologie, tmesis, zeugma, naast de Nederlandse term ervoor) |

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