

KLASSIEKE STUDIËN • LATIJN GRIEKS EERSTE GRAAD

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO – BRUSSEL D/2011/7841/001
September 2011
(vervangt leerplan D/1999/0279/025 met
ingang van 1 september 2011)



Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
Guimardstraat 1, 1040 Brussel

Algemene inhoud

ALGEMEEN DEEL	5
KLASSIEKE STUDIËN & LATIJN	33
GRIEKS	55

**KLASSIEKE STUDIËN • LATIJN
GRIEKS
EERSTE GRAAD**

ALGEMEEN DEEL

Inhoud

1	INLEIDING	9
1.1	Situering	9
1.2	Betekenis van de studie van klassieke talen voor jongeren van vandaag.....	10
1.2.1	Klassieke oudheid als kader van de studie van de klassieke talen	10
1.2.2	Lectuur van antieke teksten als toegangspoort	10
1.2.3	Transfer als basisdoel	11
2	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	11
2.1	Inleiding	11
2.2	Algemene doelstellingen van de klassieke talen	11
2.3	Vaardigheden en attitudes	12
3	ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	13
3.1	Algemeen kader	13
3.1.1	Specificiteit eerste graad	13
3.1.1.1	Aangepaste didactiek	14
3.1.1.2	Zorg voor de leerling	14
3.1.1.3	Participatief onderwijs	14
3.1.2	De essentie van het leerproces.....	14
3.1.3	Activerende werkvormen.....	15
3.1.3.1	Motiverende opdrachten	15
3.1.3.2	Interactie.....	15
3.1.3.3	Zelfstandigheidsdidactiek.....	16
3.1.4	Talenbeleid.....	17
3.1.4.1	Begripsverheldering	17
3.1.4.2	Talenbeleid en klassieke talen	18
3.2	Taalverwerving	19
3.2.1	Taalverwerving als eerste stap van een leesmethode.....	19
3.2.1.1	Woordenschat	19
3.2.1.2	Grammatica.....	20
3.2.2	Differentiatie	22
3.2.3	Herhaling	22
3.3	Lectuur	23
3.3.1	Leesmethode.....	23
3.3.2	Tekstbegrip en vertaling.....	24
3.3.3	Lectuur- en cultuureflectie.....	24
3.3.4	Differentiatie	25
3.4	ICT.....	25
4	EVALUATIE	26
4.1	Voorafgaande opmerkingen.....	26
4.2	Evaluatieactiviteiten.....	27

4.2.1	Kenmerken van goede evaluatie.....	28
4.2.1.1	Doelmatigheid	28
4.2.1.2	Billijkheid	28
4.2.2	Tips om de doelmatigheid en billijkheid van de evaluatie te bevorderen.....	28
4.2.2.1	Algemeen	28
4.2.2.2	Concrete opdrachten per leerstofonderdeel	29
5	MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN	31
5.1	Minimale uitrusting	31
5.2	Suggesties voor uitbreiding.....	31

1 INLEIDING

1.1 Situering

Deze leerplanbrochure bevat de volgende leerplannen klassieke talen in de eerste graad:

- klassieke studiën in het eerste leerjaar A;
- Latijn voor de basisopties Latijn en Grieks-Latijn in het tweede leerjaar;
- Grieks voor de basisoptie Grieks-Latijn in het tweede leerjaar.

Uit praktische overwegingen zijn de leerplannen klassieke studiën en Latijn samen genomen. De verscheidenheid in het totale uren aanbod van klassieke studiën en Latijn in de eerste graad maakt het onmogelijk een precieze verdeling tussen beide te maken: de vakwerkgroep zal precieze afspraken maken rond de verdeling van de leerinhouden over het eerste en tweede jaar. Pedagogische overwegingen en niet het handboek vormen daarbij het richtsnoer. De kennismaking met het Grieks gebeurt vanzelfsprekend wel verplicht in het eerste leerjaar A.

Deze leerplanbrochure vervangt de leerplanbrochure van september 1999 (D/1999/0279/025) en treedt progressief in werking vanaf september 2011. Zij verschijnt enkel nog elektronisch. Nieuw is dat er ook apart van deze leerplannen een servicedeel gepubliceerd wordt. Bibliografie, nuttige weblinks, praktijkvoorbeelden ... kunnen hier een plaats krijgen. Voordeel is dat dit servicegedeelte vlot aanpasbaar is, waar de eigenlijke leerplannen na goedkeuring door de inspectie vastliggen. Een link naar het servicedeel vindt u hier.

De aanpassing van de leerplannen klassieke talen is door verschillende motieven ingegeven.

- Er gaapte een diepe kloof tussen de leerplannen eerste graad (1999) en de leerplannen tweede en derde graad (2006). De – eerder ongebruikelijke – neerwaartse herwerking van de leerplannen (van de derde naar de eerste graad) heeft te maken met de invoering van de specifieke eindtermen (2004). Niet op het vlak van de leerinhouden maar wel op het vlak van omgaan met taalstudie en lectuur was er een feitelijk verschil tussen de eerste en de andere graden. Op tien jaar beweegt er immers heel wat, ook in de wereld van de klassieken.
- De noodzaak om het gehanteerde grammaticale kader te laten aansluiten bij het grammaticale kader van de andere talen en bij wetenschappelijke inzichten werd scherp gevoeld. Door die aansluiting kan men leerlingen immers een effectieve steun bieden. Concreet wil dit zeggen dat men voor deze leerplannen vertrekt vanuit de principes van de valentiegrammatica. De wijze waarop de theoretische taalbenadering bij diverse talen aan bod komt, kan verschillen, maar toch is het belangrijk dat die aanpak zoveel mogelijk gelijk spoort. Zo wordt een maximale transfer van de ene taal naar de andere mogelijk, ook al is de theoretische taalbenadering zoals klassieke talen die in ondersteuning van het taalleren gebruiken, bij het leren van moderne talen zeer sterk teruggedrongen. Daar werkt men immers eerder volgens het principe van constructie vanuit een natuurlijk taalaanvoelen, waar leraren klassieke talen een ontledende aanpak (deconstructie) hanteren die voortvloeit vanuit het feit dat zij een passieve taalbeheersing beogen.
- De pedagogisch-didactische context wijzigt snel. De pedagogisch-didactische wenken in de vorige leerplannen verdienden dan ook een update. Ook de onderdelen van het algemeen deel kregen een opfrisbeurt.

De leerplancommissies beseffen dat de invoering van deze leerplannen een wijziging van het onderricht klassieke talen met zich zal meebrengen, en dat voornamelijk op grammaticaal vlak. Zij hopen en vertrouwen erop dat de leraren de kans grijpen om met een scherpe blik op de (ongewijzigde!) einddoelen samen een rechte koers uit te zetten die uniformer is dan in het verleden.

1.2 Betekenis van de studie van klassieke talen voor jongeren van vandaag

Deze tekst formuleert antwoorden op de vraag waarom jongeren van vandaag voor de studie van een of twee klassieke talen zouden willen kiezen. Scholen en leraren kunnen de tekst gebruiken om ouders en leerlingen te overtuigen en te blijven motiveren.

1.2.1 *Klassieke oudheid als kader van de studie van de klassieke talen*

- Het kader is de klassieke oudheid. Door de studie van Grieks en/of Latijn verwerven de leerlingen een inzicht in taal en letterkunde, kunst en cultuur, maatschappij en mentaliteit van de antieke beschaving.
- De studie van Grieks en/of Latijn draagt bij tot de vorming van historisch bewustzijn: het besef dat sommige dingen zijn gebeven en andere zijn gewijzigd. De klassieke oudheid komt op de leerlingen terzelfder tijd vertrouwd en vreemd over. De confrontatie met wat anders en onverwacht is, verruimt hun horizon en prikkelt hen om een positie in te nemen. Door aandacht te besteden aan de manier waarop Grieken en Romeinen dachten, voelden en handelden, kunnen leerlingen hun eigen 'vanzelfsprekende' opvattingen, gevoelens en gedragingen opnieuw in vraag stellen.
- De studie van Grieks en/of Latijn is een oefening in kritisch denken. Zij stimuleert de leerlingen tot een kritische houding en voedt hen op tot weerbaarheid tegenover datgene wat vanuit de maatschappij op hen afkomt.
- De studie van het Grieks-Romeins verleden confronteert de leerlingen met de Europese wortels en de Europese context waarin ze leven. De Europese beschaving is vol reminiscenties aan de Grieks-Romeinse cultuur. Daarmee kennismaken kan bijdragen tot een groter samenhangsgevoel.
- Door de studie van Grieks en/of Latijn ervaren de leerlingen de waarde en het belang van traditie. Ze ontdekken wat de moeite waard is om te bewaren en door te geven.

1.2.2 *Lectuur van antieke teksten als toegangspoort*

- De studie van de Griekse en/of Latijnse taal is essentieel gericht op de lectuur van antieke teksten: literatuurstudie is het eerste doel maar is ook het middel tot verdere exploratie van de oudheid.
- Door bezig te zijn met die taalverwerving verhogen de leerlingen hun algemene taalvaardigheid. Door de synthetische aard van de klassieke talen leren de jongeren bedachtzaam, nauwgezet en beschouwend om te gaan met taal. Ze scherpen hun taalgevoeligheid aan en verrijken zo hun taalgebruik, ook in de moedertaal. Ze ondervinden in de studie van een klassieke taal een ondersteuning om andere talen te leren.
- De klassieke talen vragen een specifieke manier van lezen. Lezen is methodisch aftasten en decoderen van teksten, is traag en geduldig teksten ontsluiten, is de tekst in zijn context interpreteren. Samen met de groeiende vertaalvaardigheid ontwikkelt zich ook het vermogen tot verfijnde expressie in het Nederlands en andere moderne talen.
- Antieke auteurs gebruiken een complexe syntaxis met veel onderschikking, verschillend van de hedendaagse trend om ideeën paratactisch naast elkaar te plaatsen. De studie van klassieke talen draagt zo bij tot de ontwikkeling van een evenwichtig en genuanceerd taalgebruik.
- De studie van klassieke talen zet aan tot lezen, wekt de interesse voor kunst en cultuur op en prikkelt tot creativiteit.
- De studie van klassieke talen is een toegangspoort tot vele domeinen binnen de maatschappij zoals religie, recht, politiek en filosofie. De leerlingen komen in contact met een brede waaier van onderwerpen die raken aan de essentie van het mens-zijn: de zin van het bestaan, het samenleven met mensen ...

1.2.3 *Transfer als basisdoel*

- Leerlingen die bezig zijn met bovenstaande activiteiten, werken aan algemene vorming en ontwikkelen brede competenties. In de context van de klassieke oudheid verwerven ze een brede taalkundige en culturele kennis en ontwikkelen ze een rijk vaardigheden en attitudes. De studie van klassieke talen doet een appel op meer dan één van de meervoudige intelligenties zoals H. Gardner die onderscheidt: taalkundige, logische, muzikale, interpersoonlijke, intrapersonlijke en existentiële intelligentie.
- Door de aard van de nagestreefde competenties draagt de studie van de klassieke talen bij tot de realisatie van de vakoverschrijdende eindtermen.
- De klassieke teksten confronteren de leerlingen voortdurend met gevoelens, opvattingen, waarden en 'waarheden'. De kritische reflectie daarop is een oefening in algemeen menselijke vaardigheden. In die zin dragen Grieks en Latijn bij tot de mensvorming van de leerling.

Kiezen voor klassieke talen is kiezen voor een studie die veel inzet en doorzettingsvermogen vraagt. In een tijd die vaak gericht is op snelheid en onmiddellijk resultaat, worden van de leerlingen een blijvende inspanning en diepgang gevraagd. De studie van de klassieke talen is niet op direct nut gericht. In die zin staat ze haaks op een verkeerd begrepen welbevinden – de tirannie van het 'leuke' - en de trend van een eng nuttigheidsdenken.

2 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat twee onderdelen.

- Eerst worden de algemene doelstellingen van de klassieke talen vermeld (2.2). Zij gelden voor de zes leerjaren en zij zijn ook in de leerplannen van de tweede en derde graad terug te vinden.
- Vervolgens (2.3) wordt verduidelijkt welke vaardigheden en attitudes door het nastreven van de doelstellingen in de vakken Grieks en Latijn bijzonder ontwikkeld worden.

2.2 Algemene doelstellingen van de klassieke talen

- 1 Teksten van Griekse/Latijnse auteurs begrijpen naar vorm en inhoud: die teksten ontleden, interpreteren en commentariëren met gebruik van de nodige hulpmiddelen. Het betreft behandelde en analoge niet-behandelde teksten.
- 2 De behandelde fragmenten structureel en inhoudelijk situeren binnen het geheel van het werk. Dit werk plaatsen in het oeuvre van de auteur en in het genre waartoe het behoort.
- 3 Belangstelling hebben voor en inzicht hebben in de eigenheid van Grieken en Romeinen: hun taal en letterkunde, hun kunst en cultuur, hun geschiedenis en maatschappij; daarbij beseffen dat de antieke beschaving een voorname bron is van onze westerse cultuur en tevens een achtergrond voor reflectie over onszelf en onze wereld.
- 4 Inzicht krijgen in het wezen en het functioneren van taal door de confrontatie met de eigenheid van de klassieke taal.
- 5 Zin ontwikkelen voor nauwkeurigheid, grondigheid en doorzettingsvermogen; systematisch leren werken door voortdurende analyse en synthese; kritisch leren oordelen; zelfstandig leren werken en leren samenwerken; het vermogen ontwikkelen zich in te leven in een tekst en in een andere cultuur. De schoonheid van een literaire tekst leren waarderen.

- 6 Openstaan voor de fundamentele waarden en levensvragen van Grieken en Romeinen en deze confronteren met de christelijke boodschap.

Via deze algemene doelstellingen draagt de studie van de klassieke talen, samen met de andere vakken, bij tot een persoonsvorming die de leerlingen helpt:

- hogere studies aan te vatten;
- hun leven in te richten in harmonie met zichzelf, hun directe omgeving en de wereld waarin zij leven;
- te zoeken naar de zin van hun bestaan.

2.3 Vaardigheden en attitudes

Niet alleen in het onderwijs maar ook in het beroepsleven zijn vaardigheden en attitudes essentiële begrippen geworden. Werkgevers zoeken afgestudeerden die beschikken over een flinke dosis vakkennis maar ook over die vaardigheden en attitudes die hen maken tot de juiste persoon op de juiste plaats. Maar de problematiek is breder dan dat. Want niet alleen als student of werknemer maar ook als vader of moeder, burger, lid van het verenigingsleven ... zullen jongeren als gevormde, kritische en zelfbewuste volwassenen in de samenleving een constructieve rol moeten spelen.

Kan het klassieketalenonderwijs een bijdrage leveren tot de verwezenlijking van dat ideaal? Zonder enige twijfel. De transferwaarde van de onderliggende vaardigheden en attitudes die leiden tot een succesvolle studie van Grieks en Latijn, maakt immers dat de finaliteit van het onderricht in klassieke talen niet enkel in zichzelf besloten ligt.

Zo staat het buiten kijf dat de studie van de oude talen bijdraagt tot de ontwikkeling van volgende attitudes:

- weetgierigheid en belangstelling (in het bijzonder voor taal, taalstructuren, verhalende teksten en voor het eigen verleden);
- nauwkeurigheid, grondigheid en kritische zin;
- doorzettingsvermogen;
- studiediscipline (regelmaat, planning en concentratie);
- bereidheid tot zelfstandig werken;
- bereidheid tot samenwerken.

De intensieve studie van het Grieks en van het Latijn stimuleert bovendien de ontwikkeling van volgende vaardigheden:

- de vaardigheid tot memoriseren;
- het vermogen om een probleem op te lossen: dit veronderstelt de bekwaamheid tot
 - analyseren,
 - structureren,
 - interpreteren,
 - synthetiseren;
- het vermogen om de eigen oplossing kritisch te beoordelen;
- het vermogen om de opgedane kennis te gebruiken in een vakoverschrijdende situatie;
- de bekwaamheid tot samenwerken.

Hoewel al die vaardigheden en attitudes verder in dit leerplan niet altijd expliciet genoemd worden bij de opsomming van de doelstellingen en de leerinhouden, zijn ze toch voortdurend impliciet aanwezig. Zo kan een eenvoudige doelstelling als "vormen van gememoriseerde werkwoorden determineren, het paradigma geven en die vormen weergeven" (Latijn - DS 20) niet gerealiseerd worden als niet een aantal basisvoorwaarden vervuld zijn: de leerling moet die vormen nauwkeurig analyseren, hij moet de kenmerken ervan interpreteren, tot een synthese komen en de eigen oplossing kritisch beoordelen. Om dat ook in een verder gevorderd stadium van het curriculum met complexere werkwoordsvormen te kunnen, moet de leerling ook blijk geven van de vaardigheid tot memoriseren, van doorzettingsvermogen en studiediscipline.

In de tweede en de derde graad worden steeds meer eisen gesteld op het vlak van vaardigheden en attitudes. In het leerplan van de tweede graad wordt dit item dan ook uitvoeriger en genuanceerder behandeld.

3 ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Deze wenken zijn in de eerste plaats te lezen als een schets van algemene funderende principes en uitgangspunten voor een doelmatig onderricht in het algemeen en voor een doelmatig onderricht van klassieke talen in het bijzonder. Net als de meer concrete pedagogisch-didactische wenken die direct na de leerplandoelstellingen geformuleerd zijn, gelden zij als aanbevelingen en hebben zij geen verplichtend karakter.

Eerst wordt in dit hoofdstuk een kader geschetst van de bredere context waarbinnen deze leerplannen moeten gerealiseerd worden. Daarna worden er algemene wenken en aandachtspunten geformuleerd die gegroepeerd zijn volgens de twee rubrieken van de leerplandoelstellingen en leerinhouden (taalverwerving en lectuur). Tot slot volgen enkele suggesties rond een gepast gebruik van ICT.

3.1 Algemeen kader

Het is belangrijk eerst stil te staan bij enkele meer algemene invalshoeken van waaruit elke leraar naar zijn leerplannen en zijn eigen didactisch handelen moet kijken: de specificiteit van de eerste graad, de essentie van elk leerproces, activerende werkvormen en taalbeleid.

3.1.1 Specificiteit eerste graad

De eerste graad vormt voor de leerlingen op meerdere vlakken een overgangsfase.

- Men verlaat het veilige nest van de basisschool voor een soms vreemde secundaire school met nieuwe regels en afspraken. Vakken worden strak opgesplitst, vakleraren treden in de plaats van de allround onderwijzer. In plaats van de oudste op school is men nu de benjamin.
- De leerling evolueert van kind naar adolescent. Die levensfase wordt gekenmerkt door lichamelijke, cognitieve, psychische en sociale veranderingen.
- De eerste graad vervult in de studiekeuze een scharnierfunctie naar de tweede graad waarbij fundamentele beslissingen genomen moeten worden die de verdere studieloopbaan bepalen.

Het is dan ook duidelijk dat leerlingen in de eerste graad met grote zorg moeten begeleid worden. Zeker hebben zij daarbij nood aan structuur en grenzen als houvast. De leraar Grieks en Latijn kan en moet daar mee aan bouwen, zowel door als in zijn vak. Vergelijking van de leerplannen van het basisonderwijs met die van het secundair onderwijs kan helpen om verschillen en overgangen vast te stellen.

3.1.1.1 Aangepaste didactiek

In het basisonderwijs staan naast de leerinhoud ook het leerproces, het welbevinden van de leerling en het ervaringsgericht leren centraal. De leraar secundair onderwijs moet zich daarvan bewust zijn en proberen door activerende werkvormen de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs minder bruusk te maken. Hij houdt ook rekening met de verschillende voorkennis van de leerlingen en betreft waar mogelijk de leefwereld van de jongeren bij de les. Punt 3.1.1.3 gaat verder in op mogelijkheden tot participatie door de leerling en punt 3.1.3 op activerende werkvormen.

3.1.1.2 Zorg voor de leerling

De leraar zal zo veel mogelijk vakoverschrijdende eindtermen (leren leren, ICT ...) in de dagelijkse school- en lessenpraktijk integreren. Zo werkt hij ook aan de versterking van het zelfvertrouwen, de persoonlijkheidsontwikkeling en de sociale en emotionele vaardigheden van de leerling.

Op een eerste niveau concretiseert zorg zich in zorgbreed werken waardoor voor alle leerlingen een veilig pedagogisch klimaat en een krachtige leeromgeving gerealiseerd worden. De klassenleraar fungeert daarbij als spil maar elke leraar – en zeker leraren die, zoals de leraar klassieke talen, meerdere uren in een klas komen – neemt die verantwoordelijkheid mee op. Op een tweede niveau kan men zorg verbreden: men biedt extra ondersteuning afgestemd op de onderwijsbehoefte van de leerling. Vanaf het derde niveau kan men het advies van externe deskundigen (CLB) invoeren. Het gaat dan om leerlingen met leerproblemen (niveau 3) of leerstoornissen zoals dyslexie en ADHD (niveau 4). Eventueel zal men compenserende maatregelen toepassen. Ondersteuning door partners van buiten de school (zoals GON-begeleiding) situeert zich op een vijfde niveau.

3.1.1.3 Participatief onderwijs

Betrokkenheid verhoogt de motivatie. Het is dan ook aangeraden leerlingen maximaal te betrekken bij het lesgebeuren. Dat kan op verschillende manieren.

- Men overlegt rond taken en lessen, de planning van toetsen ...
- Activerende werkvormen, 'alternatieve' evaluatiemethodes en vormen van begeleid zelfstandig werken en leren verhogen de betrokkenheid van de leerling bij het leerproces. Waar mogelijk worden verschillen tussen jongeren positief aangewend door actief en samenwerkend leren.
- Door aandacht voor het leerproces – en niet enkel voor het resultaat – kan men ook de verantwoordelijkheid van de leerling voor het leren stimuleren. Verwerkingsstrategieën (opstellen van een studieschema, tips binnen de context van de dagelijkse studiepraktijk) worden individueel verfijnd.
- Door aandacht voor het affectieve domein van het leren kan de leraar met de leerling in dialoog gaan en hem aanspreken op zijn totale persoonlijkheid. Ook de houding, competenties, interactie en persoonlijkheid van de leraar zelf beïnvloeden de motivatie van leerlingen sterk.
- Door zelfreflectie en zelfevaluatie bij het verbeteren van opdrachten en toetsen leert de leerling zichzelf beter kennen. Die reflectie is essentieel voor het afwerken van een leerfase en is ook een rechtstreeks appel aan de zelfverantwoordelijkheid van de leerling.

3.1.2 De essentie van het leerproces

Leren is in essentie een actief proces waarbij de leerling zelf nieuwe kenniselementen of vaardigheden in samenhang plaatst met al eerder verworven kennis of vaardigheden. Een goede opleiding besteedt aandacht aan zowel het aanbieden van informatie als het verwerken daarvan, en vooral aan de effectieve combinatie van beide. Daarbij houdt men rekening met onderstaande punten.

- De aangereikte kennis moet aansluiten bij de al aanwezige kennis. Die voorkennis moet geactiveerd worden.

- Begrijpen staat centraal in het leerproces.
- Leren is zowel een cognitief als een metacognitief proces. Bij cognitieve leeractiviteiten denken we aan: relateren, structureren, analyseren, concretiseren, toepassen, memoriseren, kritisch verwerken, selecteren. Metacognitieve leeractiviteiten zijn: oriënteren, plannen, proces bewaken, toetsen, diagnosticeren, bijsturen, evalueren, reflecteren.
- Het toepassen van theoretische kennis moet geoefend worden.
- Mensen leren op verschillende manieren. Een eerste is meer gericht op leren via demonstratie, een tweede meer op analyseren, een derde op het maken van toepassingen en een vierde op experimenteren (cf. leerstijlen van D. Kolb). Men leert ook door de uitwisseling van ervaringen.
- Ook voor het affectieve domein van het leren moet aandacht opgebracht worden. Succesbeleving en structuur staan in de lessen van de eerste graad voorop. Affectieve leeractiviteiten zijn: verbinden van resultaten met oorzaken, motiveren, concentreren, zichzelf beoordelen, waarderen, inspannen, verwachten en omgaan met emoties.
- Sociale vaardigheden zijn essentieel bij samenwerkend leren.

3.1.3 Activerende werkvormen

De laatste jaren is er veel aandacht voor activerende didactische werkvormen als complementaire instructiemethoden voor het klassieke leraargestuurde onderwijs. Onderzoek heeft aangetoond dat de aandacht van leerlingen bij een traditionele 'luisterles' na 15 minuten sterk verzwakt. Anderzijds is ook gebleken dat het begrijpen van leerinhouden het rendement bij een traditionele 'luisterles' niet lager is dan bij het inzetten van activerende werkvormen. De combinatie van beide lijkt dan ook aangewezen. Omdat niet iedereen evenveel ervaring heeft met activerende werkvormen, staan hieronder enkele aandachtspunten en suggesties, gegroepeerd onder drie invalshoeken: motiverende opdrachten, interactie en zelfstandigheidsdidactiek.

3.1.3.1 Motiverende opdrachten

Het spreekt voor zich dat leerlingen zich meer betrokken zullen voelen en zich ook actiever zullen inzetten naar mate opdrachten hen meer aanspreken. Graadmeter hiervoor kunnen zijn:

- de belevingswereld van leerlingen als vertrekpunt bij de keuze van leeslessen en onderwerpen voor cultuurlessen.
- doelgerichte opdrachten. Leerlingen moeten niet enkel weten wat het nut is van een bepaalde opdracht, ze moeten dat ook daadwerkelijk ervaren. Grammaticalesen bijvoorbeeld moeten beoordeeld worden op hun effectief rendement: hoe dragen zij bij tot een beter tekstbegrip?
- transfermogelijkheden. Die kunnen op verschillende vlakken liggen: van directe toepassing van specifieke leerinhouden (bv. voortleven van Latijnse of Griekse woorden in moderne talen) over inzetten van bredere kennis (bv. inzicht in opbouw van een grammaticaal referentiekader) tot verwerven van fundamentele vaardigheden en attitudes (bv. zin voor nauwkeurig werken).
- actualisering. Leerlingen weten het sterk te appreciëren als de leerstof opengetrokken wordt naar hedendaagse problemen of discussies.

3.1.3.2 Interactie

Interactie is nodig om feedback op het eigen leerproces te krijgen. Hieronder volgen enkele suggesties om interactie tussen leerlingen te bevorderen.

- Peer feedback: leerlingen geven elkaar terugkoppeling.
- Peer evaluatie: leerlingen beoordelen elkaar.

- Brainstorming: met de hele groep wordt naar een oplossing gezocht. Het ene idee brengt het andere voort. Mindere ideeën kunnen als springplank fungeren voor betere. Pas op het einde worden conclusies getrokken.
- Discussies en klassengesprekken.
- Stemmingen over gesloten vragen: een appel op het natuurlijke quizgevoel van ieder mens.
- Groepswerken en coöperatief leren: het leerrendement stijgt als een leerling iets uitlegt aan een medeleerling.
- Jigsaw (decoupeerzaag): men maakt deelgroepen waarin telkens een deelopdracht uitgevoerd wordt. In een tweede ronde verhuist ieder naar een andere groep waarin de antwoorden van de verschillende deelopdrachten bij elkaar gebracht worden.
- Roezemoesgroepen: gedurende korte tijd binnen het lesuur laat men de leerlingen in kleine groep (per 2 à 3) iets bespreken.
- Placemats: er wordt gewerkt met groepen van vier leerlingen. Iedere groep krijgt een vel papier waarop in het midden een rechthoek (= het gemeenschappelijke terrein) getekend wordt. Vanuit de hoeken van die rechthoek trekt men daarna lijnen naar de hoeken van het vel papier. Zo ontstaan vier velden die ieder aan een individuele leerling toebehoren. De leerlingen krijgen een opdracht en ieder schrijft individueel zijn antwoord neer in zijn hoek van het vel. Daarna proberen de groepsleden tot een gemeenschappelijk antwoord te komen. Ze beargumenteren hun antwoorden en luisteren naar de anderen. Hun gemeenschappelijk antwoord noteren ze uiteindelijk in de rechthoek in het midden.
- Ronde tafel: elke leerling noteert in een andere kleur op een blad zijn antwoord op een vraag en geeft dat door aan de volgende leerling. Die reageert met aanvullingen, opmerkingen, vragen ... Eventueel worden de bladen nog enkele keren doorgeschoven.

3.1.3.3 Zelfstandigheidsdidactiek

Leerlingen raken meer betrokken bij hun leerproces als ze een grotere verantwoordelijkheid krijgen. De mate waarin een leerling zelf de leeractiviteiten bepaalt, moet geleidelijk evolueren. Vaak spreekt men van vier fasen in een cyclische groei waarbij de sturende rol van de leraar afneemt: zelf werken, zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. In de eerste graad is het aangewezen vooral te mikken op de eerste twee fasen. Daarom is de term zelfstandigheidsdidactiek ook te verkiezen boven begeleid zelfstandig leren (BZL): leerlingen komen immers in de eerste graad niet toe aan de hoogste fases. Hieronder worden bij wijze van voorbeeld enkele werkvormen genoemd die een appel op het verantwoordelijkheidsgevoel van de leerling doen. Sommige werkvormen zouden ook bij het vorige punt kunnen opgenomen worden als men het accent meer op het interactieve dan op het zelfverantwoordelijke aspect legt.

- Contractwerk: de leerling kan zelfstandig binnen zorgvuldig uitgezette en bewaakte krijtlijnen volgorde en/of inhoud van taken bepalen.
- Zelfevaluatie: de leerling evalueert zijn eigen prestatie en verbindt er onder begeleiding en opvolging van de leraar remediëringsopdrachten aan.
- Inspraak: de leerling krijgt inspraak bij het bepalen van leerinhouden (keuze leeslessen of culturele onderwerpen), criteria ...
- Open taken en opdrachten: daardoor wordt differentiatie naar eigen interesse mogelijk.
- Studiewijzer: een organisatorisch en strategisch houvast voor de leerling bij begeleid zelfstandig werken of leren. Tegelijk is de studiewijzer een vorm van contract tussen leraar en leerling over wat de leerling moet uitvoeren.
- Check in duo's: de leerlingen lossen de oefeningen eerst individueel op, vergelijken nadien in duo hun antwoorden en overleggen over de verschillen. De leraar bespreekt alleen de vragen waarover geen overeenstemming is bereikt.

- Numbered heads: zorgt ervoor dat alle leerlingen betrokken worden bij groepswork. Iedere leerling krijgt een nummer. De beoordeling van de hele groep hangt af van het antwoord dat een willekeurig getrokken leerling geeft.
- Legpuzzel (basis- en expertengroepen): in zijn basisgroep krijgt elke leerling een specifieke opdracht. Alle groepen voeren dezelfde opdrachten uit. In een tweede moment gaan de leerlingen met dezelfde opdracht bij elkaar zitten waarna zij als expert terugkeren naar hun basisgroep.

3.1.4 Talenbeleid

Een talenbeleid is een vereiste voor elke school omdat dat bijdraagt tot de optimale ontwikkelingskansen van alle leerlingen, zowel de taalzwakke als de taalsterke. Hieronder volgen algemene principes die verder verfijnd moeten worden in functie van de schooleigen situatie. De specifieke taalzorgbehoeften van de leerlingen vormen altijd het uitgangspunt. Het groeiende aantal leerlingen – ook in de richting klassieke talen – met een andere moedertaal dan het Nederlands noodzaakt de leraar ook om in de mate van het mogelijke bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van hun beheersing van het Nederlands. Zij worden immers geconfronteerd met een bijkomende moeilijkheid doordat zij een tekst in een nieuwe taal (Latijn/Grieks) moeten omzetten naar een andere niet-moedertaal (Nederlands). Extra ondersteuning kan motiverend en op langere termijn ook drempelverlagend werken. Zij gebeurt het best in samenwerking met de andere taalleraren.

Na een begripsverheldering wordt kort ingezoomd op wat talenbeleid voor klassieke talen kan betekenen.

3.1.4.1 Begripsverheldering

Binnen talenbeleid wordt onderscheid gemaakt tussen twee componenten: **taalbeleid** en **taalvakkenbeleid**.

Bij **taalbeleid** onderscheidt men twee grote domeinen:

- het gebruik van het Nederlands voor de communicatie van en met leraren, leerlingen, ouders en omgeving;
- de dubbele functie van het Nederlands als instructietaal: het is zowel middel als doel.

Taalbeleid heeft betrekking op alle vakken van het secundair onderwijs. Het wil de leraren aanmoedigen:

- de instructietaal Nederlands als didactisch middel in te zetten om de leer- en slaagkansen van de leerlingen te vergroten;
- complementair met het vak Nederlands, de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen door de toepassing van kennis, vaardigheden, strategieën en methodieken uit de lessen Nederlands.

Taalgericht vakonderwijs is de naam van de didactische aanpak waarin vakdoelen en taaldoelen samen ontwikkeld worden. Het helpt zo de effectiviteit van de vaklessen en van de taalontwikkeling te verhogen. Uitgangspunt is dat taal, leren en denken onlosmakelijk verbonden zijn. De vakinhoud blijft voorop staan maar de communicatie over die inhouden via de instructietaal krijgt extra aandacht.

Taalvakkenbeleid wil ertoe bijdragen dat zoveel mogelijk leerlingen de doelen in de taalvakken bereiken. Het gaat om alle talen die aangeboden worden.

Een tweede belangrijk onderscheid is dat tussen **schooltaal** en **vaktaal**.

Schooltaal is de mondelinge of geschreven taal zoals leraren die binnen de schoolse context gebruiken. Schooltaal verschilt van de taal die in dagdagelijkse situaties wordt gesproken en wordt gekenmerkt door abstracte begrippen (conclusie, definitie ...), verbindingswoorden (als, dan, want ...), woorden met meerdere betekenissen (functie, conditie ...), figuurlijk taalgebruik en uitdrukkingen. Vaak gaat het om instructietaal (benoem, definieer, vergelijk ...).

Vaktaal is het specifieke taalgebruik binnen een bepaald vak en wordt gekenmerkt door algemene (functie, tijd ...) en specifieke (gerundium, aorist ...) vakwoorden.

3.1.4.2 Talenbeleid en klassieke talen

Taalgericht vakonderwijs als integratie van taalverwerving en vakleren steunt op drie pijlers:

- leren in interactie;
- leren in context;
- leren met taalsteun (met speciale aandacht voor woordenschatontwikkeling).

Leren in interactie

Taal leert men door een taal veel te gebruiken. Dat geldt ook voor vaktaal. Leerlingen leren krachtig door van gedachten te wisselen, elkaar te bevragen, informatie te vragen en te geven, te spreken en te schrijven. Interactieve werkvormen (zie ook 3.1.3.2) moeten het traditionele interactiepatroon leraar-leerling helpen doorbreken naar een patroon waarbij de leraar ook als spelverdeler antwoorden van de ene leerling naar de andere 'door-kaats't'. Enkele suggesties waarbij interactie (horizontaal of verticaal) rechtstreeks het vakonderricht ten goede komt:

- systematische aandacht voor het precieze gebruik van vaktermen;
- leerlingen bekijken elkaars werkdefinities van vakbegrippen kritisch;
- leerlingen formuleren samen toetsvragen;
- leraar en leerlingen zoeken samen mnemotechnische middeljes om de studie van vocabularium te vergemakkelijken;
- leerlingen maken voor zichzelf of een medeleerling een foutenanalyse;
- aanreiken en bespreken van leerstrategieën;
- argumentatieoefening bij tekstbespreking.

Leren in context

Zoals in 3.1.2 gezegd moeten nieuwe kennisinhouden aansluiten bij eerder verworven kennis. Daartoe dragen bij:

- voorkennis activeren;
- relaties leggen met andere lessen;
- de geleidelijke opbouw van een referentiekader;
- de koppeling van theoretische leerinhouden aan concrete activiteiten;
- de transfer naar andere vakken;
- de structuur van les en lessenreeks (mindmaps, schema's, inhoudstafels ...) expliciet bekijken.

Leren met taalsteun

Het is belangrijk leerlingen taalsteun te bieden. De eisen die bij het leren aan hun taal- en begripsvaardigheid gesteld worden zijn immers vaak hoog. Tot een hoger leerrendement kunnen bijdragen:

- het gebruik van eenzelfde terminologie binnen de verschillende taalvakken;
- de systematische verklaring van schooltaalwoorden en vaktermen;
- een overzicht van de taaltermen in alle taalvakken ('taaltoren');
- strategieën aanleren om de betekenis van een woord te achterhalen (context, woordvorming, andere talen, naslagwerk ...);
- de inzet van leesstrategieën. De leesstrategieën die de leerlingen tijdens de les Nederlands worden aangeleerd, worden onvoldoende ingezet bij andere vakken. Transfer van taalleesonderwijs naar de andere vakken gebeurt niet automatisch maar moet een bewust doel vormen voor alle leraren. Samenwerking met collega's is onontbeerlijk.
- de inzet van stappenplannen bij het uitvoeren van opdrachten (bv. OVUR-methodiek: Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren en Reflecteren);
- de consequente aandacht voor vraagstelling: vermijden van samengestelde en/of onbegrensde open vragen, onduidelijke antwoordinstructies, vreemde of abstracte woorden, woorden met dubbele betekenis ...
- de aandacht voor woordenschatontwikkeling. Leerlingen kunnen slechts een beperkt aantal nieuwe woorden per leermoment leren. Een algemene richtlijn is hierbij tien nieuwe woorden. In woordenschatonderwijs hanteert men vaak de volgende didactiek: voorbereiden (woorden in betekenisvolle context aanbieden, activeren voorkennis), semantiseren (woordbetekenis uitleggen), consolideren (door herhaling en variatie van contexten verankeren) en controleren (evaluatie van woordenkennis, bij voorkeur contextueel). Woorden blijken pas echt verankerd te zijn als ze tenminste zeven keer zijn aangeboden.
- de gedifferentieerde ondersteuning voor taalzwakke leerlingen.

3.2 Taalverwerving

3.2.1 Taalverwerving als eerste stap van een leesmethode

Naar taalverwerving gaat in de eerste graad de meeste tijd, aandacht en energie uit. Toch wil dat niet zeggen dat lectuur geen wezenlijke component van het klassieke talenonderwijs vormt. De grootste uitdaging ligt er juist in een brug te slaan tussen taalverwerving en het ontwikkelen van leesvaardigheid. De theoretische grammaticale kennis moet van meet af aan zo aangeleerd, ingeïfend en geëvalueerd worden dat toepassing ervan in een leeuurcontext het doel vormt.

3.2.1.1 Woordenschat

Om de studie van woordenschat ten dienste van leeuur te stellen, houdt men met het onderstaande best maximaal rekening. Ook hierboven (3.1.4.2 Talenbeleid en klassieke talen, Leren met taalsteun) werden al enkele algemene richtlijnen voor woordenschatonderwijs gegeven.

- Woorden worden beter gememoriseerd naarmate zij meer op verschillende manieren aangeboden worden en in de hersenen een ingang vinden. Leerlingen kunnen woorden leren, niet enkel door te lezen (visuele methode) maar ook door ze luidop te lezen (auditieve methode) of te schrijven (motorische methode). Een combinatie verdient aanbeveling. De auditieve methode is bijvoorbeeld zeer geschikt om Latijnse werkwoorden van de tweede en derde vervoeging te leren onderscheiden.

- Vanzelfsprekend laat de leraar de woorden van het Grieks/Latijn naar het Nederlands memoriseren. De leraar besteedt veel zorg aan de introductie van nieuwe woorden bij de leerlingen (uitspraak, mnemotechnische hulpmiddelen ...). Het veelvoud van betekenissen kan gereduceerd worden door te werken met betekenispatronen zoals algemeen/bijzonder, positief/negatief en abstract/concreet.
- Het volstaat niet dat leerlingen het grondwoord kunnen vertalen. Met het oog op de lectuur moeten ze vooral het grondwoord in de verbogen en vervoegde vormen kunnen herkennen: die vorm moet een leerling immers in een woordenlijst of woordenboek kunnen terugvinden. Met een nominatief enkelvoud of een infinitief presens zal hij niet zo vaak in een tekst geconfronteerd worden. Bij een toets kan de leraar dan ook vertrekken van een verbogen of vervoegde vorm.
- Het is belangrijk dat de leerlingen het belang van de kennis van de woordsoort inzien: waarbij kan een bijwoord aansluiten? Gaat het om een neven- of onderschikkend voegwoord? ...
- Een belangrijke vaardigheid die de leraar aan leerlingen moet aanleren, is die van de overdracht van hun kennis van gememoriseerde woorden naar 'nieuwe' woorden. Leerlingen moeten de attitude ontwikkelen zelf spontaan samenstellende delen af te splitsen om de woordbetekenis te vinden, actief op zoek te gaan naar bekende wortels, voor- of achtervoegsels ... Dat kan enkel door dagelijkse oefening, zowel occasioneel bij een oefening of lectuur als georganiseerd. De leraar kan daartoe woorden groeperen (woordfamilies) of zelf uitbreidingsoefeningen opstellen zoals: als ire = gaan, dan exire = ...
- Niet enkel binnen het Grieks of Latijn moet de leerling op zoek naar het bekende in het onbekende. Die transfer moet ook naar de andere (moderne) talen gebeuren, en wel in twee richtingen. Niet enkel moet de leerling bijvoorbeeld Nederlandse of Franse woorden als geheugensteuntje gebruiken bij vocabulariumstudie, hij moet ook in moderne woorden klassieke stammen terugvinden om zo de betekenisrichting van die woorden op het spoor te komen. Zo ervaart hij nog eens concreet het nut van klassieke talen te leren.
- Een woord krijgt pas zijn volle betekenis in een context. Daarom verdient het aanbeveling om woorden in een context te plaatsen. Die context moet dan wel een hulp zijn om tot begrip te komen. Dat helpt vaak bij woorden met meerdere betekenissen of bij woorden zoals virtus en ἀρετή die pas in een concrete context echt 'kleur' krijgen. Ook bij toetsen kan men woorden met meerdere betekenissen in een woordcombinatie aanbieden waarbij de leerling dan de gepaste betekenis moet geven.
- Opdat leerlingen het rendement van vocabulariumstudie zouden ervaren, is het goed het aanbod zo te organiseren dat ze die woorden leren die ook daadwerkelijk in de gelezen teksten voorkomen. Men kan eventueel ook woorden thematisch ordenen of een groep woorden laten memoriseren die aansluiten bij een grammaticaal onderwerp dat op dat moment in de klas behandeld wordt.
- Bij het herhalen van de woordenschat is het belangrijk dat de leerlingen gestimuleerd worden om een methode te ontwikkelen waarbij zij zich bij voorrang toeleggen op woorden die zij niet meer kennen. Omdat een efficiënt repetitieschema verschilt van individu tot individu, is een collectieve herhaling in alfabetische of numerieke volgorde af te raden. Intelligente studiesoftware kan helpen om geheugenprestaties doeltreffend te ondersteunen.

3.2.1.2 Grammatica

Bij taalleer moet de leraar er steeds naar streven de nieuw geleerde onderdelen zorgvuldig theoretisch te kaderen en ze anderzijds ook meteen ten dienste van leesvaardigheid te stellen. Elk grammaticaal item moet op de weegschaal van een leescontext gelegd worden: wat betekent kennis van een bepaald onderdeel in een lectuurcontext? Hoe moet een leerling de theoretische kennis kunnen toepassen? Een goede toetssteen voor het ijken van de vraagstelling is dus: beantwoordt dit aan een probleem in een leescontext? Hieronder volgen enkele aandachtspunten.

- De leraar beperkt actieve oefeningen tot die onderdelen waarvan het leerplan een actieve kennis vraagt.

- De leraar organiseert zijn lessen zo dat leerlingen zoveel mogelijk actief aan de slag kunnen. Niets is zo dodelijk voor de motivatie van een leerling als medeleerlingen oefeningen horen maken die voor hem geen probleem vormen. Daarom zet de leraar zo snel mogelijk alle leerlingen actief aan het werk, individueel, per twee of in groepjes.
- Zoals een woord zijn ultieme betekenis ontleent aan de context, zo ook is die context bepalend voor de morfologische en syntactische determinatie. 'Dubbelvormen' bestaan enkel als losse vormen: de context bepaalt of een woord bijvoorbeeld datief dan wel ablatief is. Het is dan ook belangrijk al in de oefeningen bij een nieuw grammaticaal onderdeel de link te leggen naar een leatuurcontext. Oefeningen op losse woorden of woordgroepen kunnen als tussenstap naar volwaardiger toepassingen gelden.
- Bij morfologie is een consequente aandacht voor de samenstellende delen vereist. De leerlingen moeten leren in 'onbekende' vormen bekende elementen af te splitsen om zo een onderbouwde hypothese op te stellen, niet enkel voor een waarschijnlijke vormverklaring maar ook voor het grondwoord. Die vaardigheid is immers nodig voor een efficiënt gebruik van een woordenlijst of woordenboek.
- Bij leatuur is het belangrijk woordgroepen kunnen onderscheiden. Die vaardigheid moet worden aangeleerd en ingeoeft. Concreet wil dat zeggen dat de vakwerkgroep goede afspraken moet maken rond het afbakken van zinsdelen en zinsdeelstukken. Mogelijke oefenvormen daarbij zijn:
 - Verdeel de zin in zinsdelen en benoem de functie van elk zinsdeel.
 - Verdeel de zinsdelen in zinsdeelstukken. Duid telkens de kern aan.
 - Schrap de niet-noodzakelijke zinsdelen.
 - Vul de noodzakelijke zinsdelen aan (door de functie ervan te benoemen).
 - Kies bij de opgegeven zinsdelen uit het lijstje het passende gezegde.
 - Maak het verschil duidelijk tussen vorm en functie aan de hand van de opgegeven voorbeelden.

Dergelijke oefeningen vormen een aanzet om de leerlingen te leren lezen met verwachting: aan de onderscheiden vormen kan men een voorlopige functie toekennen (bv. een nominatief zou wel onderwerp kunnen zijn, een ablatief een bijwoordelijke bepaling, een genitief een bijvoeglijke bepaling ...) die dan in de loop van de verdere leatuur bevestigd of gecorrigeerd wordt. Zo worden grammaticale inoefening en het aanleren van een leesmethode één. Belangrijk daarbij is ook dat leerlingen zich bewust worden dat in het Grieks en Latijn de volgorde van woorden binnen zinsdelen en de volgorde van zinsdelen zelf vrijer zijn dan in het Nederlands. De woordvolgorde zelf is echter niet absoluut vrij zoals leerlingen wel eens denken: als zinsdelen in elkaar schuiven gebeurt dit enkel volgens vertrouwde procédés (bv. gekruiste of omarmende hyperbata in poëzie).

- Bij het aanleren van de syntaxis moet de leraar erover waken de leerlingen een 'dubbele bril' te bezorgen. Traditioneel vertrekt men immers vanuit de vorm om zo de functie vast te stellen. Aanvankelijk is hier ook 100 % overeenkomst mogelijk: een accusatief is of lijdend voorwerp of volgt op een voorzetsel. Later wordt het steeds moeilijker om zulke exhaustieve lijstjes samen te stellen. Men moet zich dan ook laten leiden door de innerlijke dynamiek van een zin: zo vraagt een koppelwerkwoord een naamwoordelijk deel van het gezegde, in welke vorm dan ook (nominatief, accusatief in een infinitiefzin, genitief bepaling van bezit, datief bepaling van doel, beschrijvende ablatief). De vakwerkgroep moet ook hier goede afspraken maken.
- Als een tussenstap naar een leatuurcontext kan men na het aanleren van en de eerste oefeningen over een grammaticaal onderdeel ook 'gemengde' oefeningen voorzien, waarbij naast het nieuwe grammaticale item ook andere, al vroeger aangeleerde items aan bod komen. De leerling moet immers leren zijn nieuwe kennis ook toe te passen in een context waarin hij niet van te voren weet dat dat specifieke onderdeel aan bod zal komen. Die ultieme context is natuurlijk een tekst.

- Taalbeschouwing moet het fundament vormen voor een syntactisch verwachtingspatroon bij het leesproces waarbij gaandeweg meer automatismen verworven worden. Het is belangrijk binnen de vakwerkgroep goede afspraken te maken rond de leerlijn: wie leert waar wat aan, wanneer mag men veronderstellen dat bepaalde automatismen verworven zijn? Ook hier liggen trouwens transfermogelijkheden: door de intense taalstudie verwerft de leerling inzichten in de grammatica die hij als referentiekader kan aanwenden voor andere talen.

3.2.2 Differentiatie

De leerplannen bepalen de minimumdoelen die elke leerling moet bereiken om gewapend met een voldoende grammaticale kennis teksten te lezen. Enkel bij de initiatie Grieks worden enkele uitbreidingsdoelstellingen geformuleerd. Men moet trouwens zeer omzichtig omspringen met het nastreven van extra doelen. Extra doelen mogen er zeker niet toe leiden dat sommige leerlingen niet voldoende tijd krijgen om zich de verplichte leerinhouden eigen te maken. Eventueel kan bij wijze van differentiatie aan sterke en gemotiveerde leerlingen een pakketje uitbreidingsleerstof aangeboden worden. Uitbreidingsdoelstellingen mogen echter op geen enkele wijze betrokken worden bij het oordeel over het al dan niet geslaagd zijn van een leerling. Belangrijk is op zoek te gaan naar vormen van differentiatie die de motivatie van de leerlingen kunnen verhogen. Die zullen vooral haalbaar zijn in combinatie met vormen van begeleid zelfstandig leren. Daarnaast biedt ook het open karakter van de leerplannen vele mogelijkheden tot differentiatie. Zo is de leraar volledig vrij in zijn tekstkeuze en zijn ook de verplichte leerinhouden bij cultuurreflectie zeer beperkt.

- In functie van de leerstijl kan men verschillende leerwegen aanbieden. Zo kan de leraar afwisselen tussen een deductieve en inductieve aanpak.
- Leerlingen krijgen de mogelijkheid een eigen werkverdeling te bepalen: zij bepalen zelf de orde waarin of de onderdelen waarover zij oefeningen afwerken. De leraar waakt natuurlijk zorgvuldig over de minimumnorm en stuurt eventueel bij.
- Bij groepswork krijgen leerlingen elk een verschillende rol en verantwoordelijkheid. Ook hier moet de leraar sturend optreden. Bij herhalings- of remediëringslessen kan de leraar ook de sterkste leerlingen inschakelen: het is soms wonderlijk te zien hoe leerlingen sneller van een gelijke ('peer') dan van een leraar inzichten overnemen. Ook de sterkere leerling wint erbij: hij wordt immers gedwongen zijn aanwezige kennis expliciet te ordenen en te theoretiseren.
- In functie van hun individuele problemen krijgen de leerlingen specifieke opdrachten. Zo kan de ene leerling bijvoorbeeld bij een oefening over de syntaxis specifiek de opdracht krijgen om systematisch eerst een morfologische ontleding te maken terwijl een andere de opdracht krijgt om vanuit het verloop van de zin een syntactisch verwachtingspatroon te formuleren.
- Door foutenanalyse maken de leerlingen, bijgestaan door de leraar, een lijst op van door hen frequent gemaakte fouten. Zij krijgen de kans om via aangepaste oefeningen hun individuele kennistekorten weg te werken.

3.2.3 Herhaling

De leraar moet voortdurend nagaan of de leerlingen de noodzakelijke graad van kennis behouden hebben. Vooraleer er verder gebouwd wordt, moet men zeker zijn dat de fundamentele voldoende verhard zijn. Toch mag dat geen rechtvaardiging zijn voor al te uitgebreide en systematische herhalingen zonder oog voor individuele verschillen bij leerlingen: die zijn dodelijk voor de motivatie van een deel van de leerlingen én laten kostbare tijd verloren gaan.

- Klassikale herhalingen kunnen enkel zinvol zijn als een bepaald onderdeel inderdaad door de hele klas niet (meer) begrepen of gekend is. In de regel moet repetitie afgestemd zijn op de individuele kennistekorten. Het lijkt daarom aangewezen om, via vormen van begeleid zelfstandig werken en leren, de leerlingen hun verantwoordelijkheid te laten opnemen. Eventueel kan een diagnostische toets helpen om voor ieder een checklist op te stellen. Met de leraar wordt dan een tijdspad afgesproken. Het is belangrijk dat leerlingen al van jongs af leren hun verantwoordelijkheid voor het eigen leren op te nemen.
- Om de leerlingen ook zo sterk mogelijk het belang van een grondige grammaticale basiskennis te laten ervaren, kan men de herhaling spreiden in functie van de nieuwe leerstof: zo kan men bijvoorbeeld een herhaling van de morfologie van het naamwoord vóór de behandeling van de syntaxis plannen.

3.3 Lectuur

3.3.1 Leesmethode

Zoals gezegd vormt taalverwerving eigenlijk de eerste stap bij het aanleren van een leesmethode. Het aanleren van een leesmethode begint dus eigenlijk al in het eerste jaar van de eerste graad.

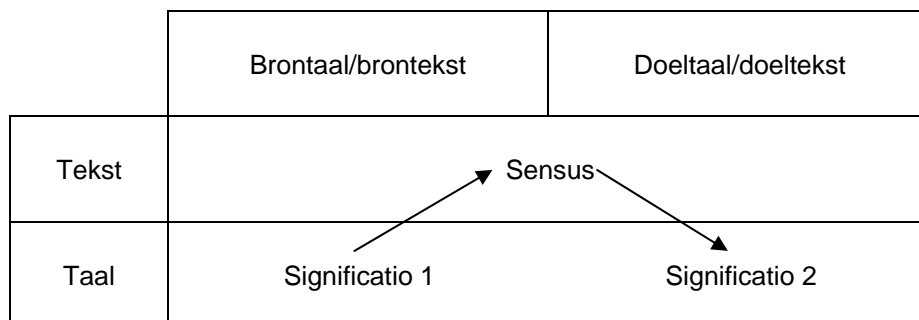
- Het is vooreerst belangrijk te stellen dat een leesmethode wel degelijk moet aangeleerd worden. Het is een illusie te denken dat leerlingen spontaan het goede voorbeeld van de leraar zullen navolgen. Het is ook nodig steeds bewust te zijn dat de leraar bij zijn uitleg vertrekt vanuit een begrip, waar de startpositie van een leerling er een is van niet-begrijpen.
- Hoewel een leesmethode van elementen van een grammaticale analyse gebruik zal maken, moet men beide toch onderscheiden. Grammaticale analyse moet enkel dan expliciet ingezet worden waar tekstbegrip op moeilijkheden stoot. Een tekst mag nooit verworden tot een grammaticale drilplaats. Leesplezier moet voorop staan.
- Lessen lectuur moeten, zoals alle andere lessen, zo georganiseerd worden dat leerlingen steeds maximaal betrokken zijn. De leraar moet vermijden dat leerlingen rustig kunnen achterover leunen in afwachting dat de oplossing door een medeleerling gegeven wordt. Ook een stereotiep afronden van het leesproces door het geven van een vertaling kan zulk effect bewerkstelligen. Activerende werkvormen, zelfstandig werken en zelfstandig leren moeten maximaal aangewend worden.
- Belangrijk is dat leerlingen zich bewust worden van hun denkactiviteiten tijdens het lezen. Op grond waarvan stellen zij betekenis hypothesen voorop? Ook al stellen eenvoudige zinnen en tekstjes aanvankelijk geen probleem, het is nodig dat leerlingen zich bewust zijn van hun 'automatische' denk- en zoekpatronen. Daarop moet immers verder gebouwd worden. Dat geheel van denk- en zoekpatronen moet samen met de leerlingen vanaf de eerste graad op- en uitgebouwd worden. Een leesmethode toepassen is per definitie een meta-activiteit: je bekijkt en beoordeelt jezelf in je zoektocht naar tekstbegrip.
- Leerlingen hebben zich tijdens de lessen taalleer syntactische verwachtingspatronen eigen gemaakt. Daaraan moeten ook inhoudelijke verwachtingspatronen gekoppeld worden. Men kan leerlingen de opdracht geven om vanuit de inleiding en tussenkopjes een eerste hypothese over de tekstinhoud te formuleren, bij het afronden van een zin kan men een voorspelling vragen naar het vervolg, enz.
- Zinnen kunnen verdeeld worden in syntactisch-semantic samenhangende woordgroepen. Het is belangrijk leerlingen die bouwstenen van een zin te leren onderkennen door ze te laten afbakenen. Aan de aangeboden informatie wordt zo snel mogelijk betekenis toegekend, zoals een Griekse of Romeinse 'native speaker' dat wellicht ook deed. Grafische ondersteuning (kleuren, pijlen ...) kan voor leerlingen een hulp betekenen.

3.3.2 *Tekstbegrip en vertaling*

Een leesmethode moet de leerlingen in staat stellen om tot (een eerste) tekstbegrip te komen. Het is daarom belangrijk scherp te stellen wat er onder tekstbegrip verstaan wordt.

Het lexicale materiaal en de grammaticale vormen van de brontekst zijn taaltekens met een taalspecifieke betekenis (significatio 1). Met die taalspecifieke middelen wordt een tekstbetekenis (sensus) uitgedrukt die door de lezer moet achterhaald worden. Daarvoor zet hij zijn kennis van de brontaal in en doet hij ook een beroep op de context en op zijn culturele bagage: uit de significatio puurt hij een sensus, hij komt tot tekstbegrip. Daarna komt eventueel de stap van de vertaling: de tekstbetekenis wordt weergegeven met de expressiemiddelen eigen aan de doeltaal (significatio 2). Die sensus is eigenlijk taalonafhankelijk: anders wordt vertalen onmogelijk.

Schematisch voorgesteld (K. Demoen, *Vertalen en gebruik van vertalingen. Een megafoon*, in: Prora, jg. 13 nr. 3 (juli-september 2008), p.16-19):



Een tekst begrijpen (opwaartse pijl) en vertalen (neerwaartse pijl) zijn dus twee verschillende activiteiten en twee verschillende vaardigheden. In de vakken Grieks en Latijn staat teksten begrijpen centraal. Lectuur van teksten afronden met een vertaling of een vertaling vragen als toetsing van het tekstbegrip zijn dus minder vanzelfsprekend dan de gangbare praktijk laat uitschijnen. Vertalen volgt in elk geval op tekstbegrip en niet omgekeerd.

3.3.3 *Lectuur- en cultuurreflectie*

Zoals in de leerplannen van de tweede en de derde graad worden er bij de lectuur drie momenten onderscheiden. Lectuur ligt niet in het verlengde van grammaticale oefeningen maar vormt een doel op zich. Oog voor de opbouw van een verhaal en de treffende verwoording (lectuurreflectie) en de studie van de Griekse en Romeinse cultuur (cultuurreflectie) vloeien daaruit voort.

- Een van de eigenheden van de studie van Grieks en Latijn is de doorgedreven wijze waarop teksten gelezen worden: niet enkel wordt een tekst 'begrepen', hij wordt ook inhoudelijk geanalyseerd, als kunstwerk op zich beschouwd. Naast een direct intellectueel en esthetisch genoegens biedt die manier van lezen ook transfermogelijkheden:
 - de bereidheid om nauwgezet de inhoud van teksten op te sporen;
 - de mogelijkheid om klassieke opvattingen met hedendaagse te confronteren;
 - het verwoorden en verantwoorden van persoonlijke standpunten;
 - een attitude van actieve luisterbereidheid en respect voor iemands mening.
- Het is niet nodig alle aspecten van tekststudie steeds tegelijk aan bod te laten komen. Belangrijk is in de eerste plaats dat leerlingen ook zelfstandig doelstellingen rond lectuur- en cultuurreflectie bij behandelde teksten kunnen nastreven.

- Het aantal lessen dat aan lectuur kan besteed worden, is beperkt. Jeugdliteratuur kan een zinvolle aanvulling bieden. Een boekenlijst aanbieden is dan ook een belangrijke service.
- Het verdient aanbeveling bij cultuurreflectie ook ruimte te maken voor een bezoek aan een museum, een toneelopvoering, een filmvoorstelling ... Zulke initiatieven kunnen de motivatie van leerlingen versterken.
- Leerlingen beschikken vaak over een hele waaier aan talenten waarop in een schoolse context weinig of geen beroep gedaan wordt. Het is een uitdaging om bij cultuurreflectie ook opdrachten te bedenken waarbij die talenten aangeboord worden. Creatieve verwerking biedt hierbij heel wat mogelijkheden.

3.3.4 Differentiatie

Ook bij lectuur zijn er heel wat mogelijkheden om gedifferentieerd te werken.

- Er kunnen verschillende opdrachten gegeven worden bij de controle van het tekstbegrip: aan de eerste leerling wordt bijvoorbeeld een verdeling in zinsdelen, aan de tweede een parafraze, aan een derde een werkvertaling en aan een vierde een vlotte vertaling gevraagd.
- Leerlingen kunnen de opdracht krijgen zelfstandig een stukje tekst door te nemen. Daarbij kan men zowel verschillende stukjes rond bijvoorbeeld één thema door leerlingen laten doornemen als bij eenzelfde stukje tekst (deels) verschillende opdrachten geven. Ook hier kunnen zij het resultaat aan hun klasgenoten voorstellen.
- Creatieve verwerkingsopdrachten (cultuurreflectie) zijn per definitie taken waarbij leerlingen op een gedifferentieerde wijze aan de slag gaan. Eventueel kan dat ook met groepswork gecombineerd worden.
- Groepswork kan zo georganiseerd worden dat leerlingen verschillende rollen opnemen of verschillende deeltaken moeten uitvoeren. Het is belangrijk daarbij elke leerling zo veel mogelijk individuele feedback te geven.

3.4 ICT

In de leefwereld van jongeren is ICT prominent aanwezig. Toch blijkt een leerling vaak moeilijkheden te ondervinden om doelgericht en kritisch computertaken uit te voeren. Een zoekopdracht beperkt zich tot lukraak googelen en de betrouwbaarheid van internetinfo wordt zelden in twijfel getrokken. Leerlingen slagen er evenmin altijd in om multimedia (PowerPoint, You Tube ...) adequaat te gebruiken. ICT als leermiddel kan wel een meerwaarde betekenen op voorwaarde dat leerlingen ICT veilig, verantwoord en doeltreffend leren gebruiken en erover communiceren. Dan betekent ICT een steun voor de leerling om zelfstandig te leren werken en studeren of om interactief en gezamenlijk te leren.

De nieuwe ICT-eindtermen voor de eerste graad sluiten nauw aan bij die uit het basisonderwijs en zijn vakoverschrijdend geformuleerd. De school moet dus in haar geheel afspraken maken over de integratie van ICT in de vakken. Toetsing van ICT-vaardigheden gebeurt geïntegreerd. De eindtermen gelden voor gestructureerde takenpakketten, voor computer als infoplatform en voor open gebruik van het internet.

Volgende aandachtspunten mag de leraar niet uit het oog verliezen:

- Vele beschikbare internetoefeningen zijn niet leerplanconform. Wat gemakkelijk door ICT realiseerbaar is, krijgt bovendien onevenredig veel aandacht (bv. drill- en invuloefeningen, repetitief opzoekwerk ...).
- Leerlingen worden niet verondersteld thuis over een computer of internet te beschikken.
- Soms verliezen leerlingen veel tijd bij gebrek aan efficiënte zoekstrategieën.
- Leerlingen maken presentaties waarbij de vorm vaak sterk primeert op de inhoud.

- De resultaten van de ICT-opdracht moeten een meerwaarde hebben voor het leerproces.
- ICT kan het dualiserend effect tussen sterke en zwakke leerlingen nog doen toenemen.

Voor de leraar klassieke studiën, Grieks en Latijn bestaan onder andere de volgende mogelijkheden voor het gebruik van ICT:

- lessen ontwerpen (bv. tekst met hyperlinks, presentaties, toetsen);
- thema's illustreren met beelden van het internet (bv. een virtueel bezoek aan een Romeinse stadswoning of aan het antieke Rome);
- afbeeldingen opzoeken, bewerken en archiveren;
- software gebruiken om leselementen te visualiseren, om de ontwikkeling van denkpatronen te bevorderen;
- teksten bijeenbrengen en ter beschikking stellen;
- vocabularium laten studeren met behulp van gepaste software;
- oefeningen laten maken;
- uitbreidings- en remediëringsoefeningen, verbeter sleutels en modeltoetsen ter beschikking stellen via het digitaal leerplatform;
- teksten laten analyseren volgens de afgesproken leesstrategie;
- Griekse of Latijnse woordenboeken of vocabulariumlijsten laten gebruiken.

In het servicegedeelte van deze leerplannen bevindt zich een selectie van mogelijke ICT-opdrachten, relevante internetadressen en specifieke software.

4 EVALUATIE

4.1 Voorafgaande opmerkingen

- Hoe een school concreet haar leerlingen evalueert, behoort tot haar pedagogische vrijheid: permanente of gespreide evaluatie, mondelinge of schriftelijke evaluatie, zelfevaluatie ... De vakwerkgroep moet wel een coherent en consequent opgebouwd evaluatiesysteem kunnen verantwoorden in de zes studiejaar.
- Gedurende de zesjarige schoolloopbaan bevorderen alle evaluatieactiviteiten het leerrendement: ze ondersteunen de uitgestippelde leerlijn en moeten de leerling bemoedigen. Evalueren is dus een permanente activiteit, grijpt het hele schooljaar plaats en vormt op die manier een essentieel onderdeel van het leerproces. De belangrijkste verantwoordelijken van de evaluatie zijn de leraar en de lerarengroep. In de eerste graad evalueert de leraar of de leerling tot abstract taalkundig denken in staat is en grotere leerinhouden kan verwerken. In bepaalde gevallen kan ook de leerling bij de evaluatie betrokken worden.

- Een ruime waaier van evaluatievormen moet de leerling inzicht geven in zijn mogelijkheden en vorderingen. Fouten of tekorten kunnen verband houden met de kennis van de leerling, met zijn inzicht maar ook met zijn inzet, interesse of gedrag.
Het opsporen van tekorten is niet alleen belangrijk als feedback voor de leerling. Aan de leraar kan die analyse interessante informatie geven om zijn eigen didactisch handelen bij te sturen, om de leerling te remediëren of passend te heroriënteren. In de eerste graad is het immers van belang dat de leerling beoordeeld wordt op zijn mogelijkheden om aso en in het bijzonder klassieke talen te volgen.
- De verschillende leerplandoelstellingen moeten in het evaluatieproces worden betrokken: kennis, vaardigheden en attitudes die zowel voor de verdere schoolloopbaan als voor het functioneren in de samenleving belangrijk zijn.
Enkele voorbeelden:
 - kennis van regels, begrippen, methodes met voor- en nadelen ...;
 - vaardigheden zoals een probleem zien en benoemen, gelijkenissen en verschillen zien, verbanden leggen, conclusies trekken, synthetiseren, adequaat omzetten in het Nederlands, argumenteren en controleren;
 - algemene probleemoplossende vaardigheden zoals hulpmiddelen gebruiken (vb. naslagwerken, ICT...), keuzecriteria hanteren, instructies opvolgen, een mening vormen, objectief oordelen, afspraken maken, organiseren, het werk verdelen;
 - algemene attitudes zoals beschreven in 2.3.
- Attitudes evalueren met cijfers of letters is niet altijd eenvoudig. Attitudes (motivatie, interesse, kijk op zichzelf en anderen ...) wortelen immers in de totale persoonlijkheid en leefomgeving van de leerling. Ze worden nog het beste beschreven op basis van de manier waarop de leerling zich binnen (en buiten) de lessituatie gedraagt en met medeleerlingen en de leraren communiceert. Dat kan op elk moment (commentaar bij een taak of overhoring, na een incident, bij een bijzondere prestatie ...) of op sleutelmomenten (na proeven), op het rapport of op een speciaal daarvoor voorziene plaats (dagboekje, dialoogboekje ...). Deze evaluatie is in de eerste plaats het werk van de leraar. Hij probeert de leerling in zo juist mogelijke en respectvolle bewoordingen bewust te maken van de manier waarop hij met zijn werk, zichzelf en de anderen omgaat. Ook in de eerste graad kunnen woord en wederwoord elkaar in een open en respectvolle dialoog opvolgen en elkaar aanvullen. Want heel wat leerlingen zijn al in staat om in alle ernst en op een integere manier over hun werk, over zichzelf en de anderen te denken en te oordelen en mee op basis van die dialoog hun oordeel en gedrag aan te passen.
- Voor de evaluatie van het zelfstandig werk van de leerling biedt de Algemene pedagogische reglementering voor het secundair onderwijs nr. 1 *Het persoonlijk werk van de leerling* (APR 1) tal van suggesties. Dat document is op elke school beschikbaar.
- Voor de vakoverschrijdende eindtermen bestaat wettelijk een inspanningsverplichting voor de school. De realisatie en evaluatie ervan is onderdeel van een door de hele school opgesteld werkplan.

4.2 Evaluatieactiviteiten

Evaluatie in de klas bestaat uit een brede waaier van activiteiten. Het kan gaan van het meekijken over de schouder van een leerling terwijl die een oefening maakt, het stellen van vragen tijdens de les (informele evaluatie) tot het organiseren van toetsen en proefwerken (formele evaluatie).

Het verband tussen doelstellingen en evaluatie is bindend: om te slagen moet een leerling de leerplandoelstellingen in voldoende mate bereiken.

4.2.1 Kenmerken van goede evaluatie

4.2.1.1 Doelmatigheid

- Evaluatie moet valide zijn.
Toetsen moeten inspelen op de doelstellingen. Leraren moeten duidelijk weten wat ze met hun lessen willen bereiken en wat door de toetsen moet geëvalueerd worden. De leraar laat zich daarbij leiden door de doelstellingen van de respectieve graden. Evaluatieresultaten van uitbreidingsleerstof komen niet in aanmerking voor het al dan niet slagen van de leerling.
- Evaluatie moet representatief zijn:
 - qua *leerinhoud*: ze bestrijkt de behandelde leerstof en maakt duidelijk in welke mate de basisdoelstellingen bereikt zijn;
 - qua *beheersingsniveaus*: de verschillende niveaus (kennis, inzicht, toepassing ...) komen evenwichtig gespreid aan bod, en dit op grond van doelstellingen;
 - qua *puntenverdeling*: de leerplancomponenten taalverwerving en lectuur komen in de loop van het curriculum in een wisselende verhouding voor. Die verhouding zal dan ook weerspiegeld worden in de beoordelingscijfers.
- Evaluatie moet herkenbaar zijn.
De toetsvormen moeten in het verlengde liggen van oefenvormen waarmee de leerlingen al vertrouwd zijn.
- Evaluatie moet betrouwbaar zijn.
Daaronder verstaat men de mate waarin men vertrouwen mag hebben in de meting. Hoe meer gediversificeerd een toets, hoe hoger zijn betrouwbaarheid. De leraar zorgt voor een duidelijke vraagstelling: hij formuleert éénduidige vragen en gebruikt ondubbelzinnige werkwoorden zodat de vraag of de opdracht helder is.

4.2.1.2 Billijkheid

Elke leerling moet dezelfde kansen krijgen en de evaluatiemethode moet transparant zijn. De leerling ontvangt alle nodige informatie (bv. welke prestatie leidt tot een uitstekende score?). Evaluatiebeslissingen worden gerechtvaardigd.

4.2.2 Tips om de doelmatigheid en billijkheid van de evaluatie te bevorderen

4.2.2.1 Algemeen

Hier vestigen wij de aandacht op enkele belangrijke aspecten van de evaluatie in de cursus klassieke studiën en Latijn/Grieks.

- Vormen van actieve taalbeheersing moeten geweerd worden, tenzij die als basisdoelstelling in het leerplan vermeld staan.
- Naast vakkennis, inzicht en vaardigheden worden ook attitudes geëvalueerd: orde en stiptheid, inzet, kritische houding, creativiteit, vermogen om zelfstandig te werken ...
- Het is evident dat in het eerste leerjaar de component taal in de evaluatie een groter aandeel heeft dan de componenten lectuur en cultuur. Toch moeten ook al niet-bestudeerde teksten in de evaluatie aan bod komen.
- Een hoge frequentie van overhoren is noodzakelijk. Zo weet de leerling in welke mate hij vorderingen maakt. Indien nodig kan er vlug en efficiënt geremedieerd worden.

- Leerlingen verbeteren hun taken en toetsen vaak onnauwkeurig. Dat kan verholpen worden door aan de leerlingen een correctiemodel te bezorgen en hen aan te sporen zelf een foutenanalyse te maken. Achteraf kan de leraar met steekproeven controleren of de leerlingen uit hun fouten hebben geleerd.
- Leraren moeten erop toezien dat de verschillende componenten van het leerplan in de evaluatie aan bod komen zowel in toetsen als in proefwerken: taalverwerving, tekststudie met taalreflectie, lecuurreflectie en cultuurreflectie.
- Proefwerken hoeven niet de volledige leerstof te bevatten van een periode. De leraar mag zelf een oordeelkundige en representatieve selectie doorvoeren.
- Om te beantwoorden aan het herkenbaarheidscriterium is het nodig dat de vaardigheid van leerlingen om zelfstandig tot tekstbegrip te komen, meermaals wordt geoefend en geëvalueerd. De evaluatie mag zich niet tot de proefwerken beperken. Toetsen van een niet-bestudeerde tekst geven trouwens heel wat concrete aanwijzingen voor eventuele remediëring.

Onderstaande punten verdienen aandacht bij het opstellen van dit soort toetsen:

- inzake woordenschat, syntaxis en inhoud mag deze tekst zeker niet moeilijker zijn dan de in de les behandelde teksten.
- de leerlingen moeten over de nodige teksthulp beschikken zoals inleiding en voldoende verklaring.
- bij deze toetsen moeten in principe alleen de doelstellingen van taalreflectie geëvalueerd worden. Toch kunnen ook hier enkele vragen i.v.m. lecuur- en/of cultuurreflectie gesteld worden. Men mag de leerling hierin niet overschatten: zulke vragen moeten dus met zin voor realisme gesteld worden.
- 'stapelvragen', waarbij de volgende vraag verder bouwt op het antwoord van de vorige vraag, moeten vermeden worden.

4.2.2.2 Concrete opdrachten per leerstofonderdeel

Taalverwerving

- Vocabularium
De kennis van de basiswoordenschat vergt een regelmatige controle.
Voorbeelden van vragen:
 - Geef van de verbogen of vervoegde vorm grondwoord, aanvullende gegevens en vertaling.
 - Vertaal de woorden in de context van een woordgroep (bv. caput Italiae), zin of uitdrukking.
 - Licht de Griekse of Latijnse oorsprong van woorden uit moderne talen toe.
- Morfologie
Omdat taalverwerving ten dienste staat van het ontwikkelen van leesvaardigheid, wordt kennis van en inzicht in de basisgrammatica bij voorkeur getoetst in een lecuurcontext (zinnen of teksten). Een combinatie met het proefwerk tekstbegrip is mogelijk.
Voorbeelden van vragen:
 - Geef de gevraagde vorm van het paradigma.
 - Bij verbogen zelfstandige naamwoorden: bepaal het paradigma, determineer en vertaal de woordgroep.
 - Bij verbogen bijvoeglijke naamwoorden: met welk van de opgegeven zelfstandige naamwoorden kan dit bijvoeglijk naamwoord een logische woordgroep vormen? Vertaal die woordgroep.
 - Bij werkwoordsvormen:
 - Splits de vorm in zijn bestanddelen;
 - Bepaal het paradigma, determineer en vertaal de woordgroep.

– Syntaxis

- Geef de functie van een zinsdeel of zinsdeelstuk.
- Geef de kern van een zinsdeel.
- Kies in de opgegeven zin uit de voorgestelde werkwoordvormen de correcte vorm en verantwoord je keuze (bv. indicatief imperfectum of aorist in het Grieks, indicatief imperfectum of perfectum in het Latijn).

Taal- en lectuurreflectie

Proeven over de verklaring van een gelezen tekst mogen niet bestaan uit louter reproductie van wat in de klas werd uitgelegd. De leerlingen moeten bekwaam zijn aangeleerde interpretatieschema's toe te passen op in de klas gelezen teksten.

Men kan volgende opdrachten geven:

- Naar wie of wat wordt verwezen met dit persoonlijk voornaamwoord?
- Bij welke zin uit de tekst past de afbeelding hiernaast het best?
- Hoe komt het dat in deze paragraaf uitsluitend het imperfectum wordt gebruikt en geen perfectum (Latijn) of aorist (Grieks)?
- Geef de inhoud van een tekst(fragment) met eigen woorden weer.
- Pas de memoriseerde vertaling van woorden uit het basisvocabularium aan de context aan.
- Verwoord specifieke vertaalproblemen en licht de afgesproken lectuurmethode toe.
- Vergelijk een vertaling met het origineel.
- Duid de relatie tussen tekstonderdelen aan (bv. aan de hand van signaalwoorden, herhalingen, synoniemen, omschrijvingen ...).
- Geef het thema van het verhaal.

Cultuurreflectie

Het verdient aanbeveling bij de evaluatie gevarieerde opdrachten te geven, bijvoorbeeld:

- Beschrijf een bepaald cultuurpatroon uit de oudheid.
- Licht de antieke opvattingen over de mens via deze tekst toe.
- Vergelijk gebeurtenissen of situaties uit de oudheid met actuele gebeurtenissen of situaties.
- Illustreer de nawerking van een thema uit de oudheid in kunst of literatuur.

5 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN

5.1 Minimale uitrusting

Volgende materiële hulpmiddelen dienen zeker beschikbaar te zijn in een klas- of vaklokaal, in de schoolbibliotheek of in computerklassen:

- historisch-geografische kaarten en tijdslijnen van de Griekse en Romeinse wereld. Het gaat hier zowel om materiaal dat de leerkracht gebruikt ter verduidelijking van geografische en historische gegevens in de lessen cultuur of lectuur, als om materiaal waarover de leerlingen zelf beschikken. In dat laatste geval kan het gaan om kaarten of tijdslijnen opgenomen in het gebruikte handboek, kaartjes of tijdslijnen die door de leerkracht ter hand gesteld worden, of om een historische atlas die ook voor het vak geschiedenis gebruikt wordt;
- woordenboeken Latijn-Nederlands en Grieks-Nederlands;
- een verklarend woordenboek van de klassieke oudheid;
- enkele naslagwerken in verband met de Griekse en Romeinse cultuur en geschiedenis in het algemeen, en aspecten ervan. Het staat de vakgroep vrij daarin een keuze te maken.

Genoemd materiaal kan uiteraard ook onder elektronische vorm beschikbaar zijn. In elk geval moet de school beschikken over computers met internetaansluiting om zoekopdrachten uit te voeren en om oefeningen te maken. De leraren en leerlingen klassieke talen moeten vlot toegang kunnen krijgen tot het multimedialokaal en de computerklassen.

5.2 Suggesties voor uitbreiding

Daarnaast kan de vakgroep, eventueel in overleg met collega's van andere vakken en volgens de mogelijkheden van de school, het didactisch materiaal geleidelijk verder uitbouwen. We denken hier onder andere aan:

- een etymologisch woordenboek;
- een mythologisch woordenboek;
- documentatiemappen rond bepaalde thema's die in de lessen aan bod komen;
- dvd's aangepast aan de lessen cultuur;
- stripverhalen en jeugdboeken waarin de Oudheid op een of andere wijze aan bod komt;
- boeken met Griekse en Romeinse mythen en sagen;
- kaarten of afbeeldingen op transparanten of cd-roms;
- maquettes van een Romeinse villa, thermen, een tempel ...;
- softwareprogramma's als hulpmiddel voor het inoefenen van Latijnse en Griekse woordenschat en spraak-kunst, cd-roms als ondersteuning van de lessen cultuur enz.
- tijdschriften over de klassieke oudheid.

**KLASSIEKE STUDIËN • LATIJN
GRIEKS
EERSTE GRAAD**

KLASSIEKE STUDIËN • LATIJN

Inhoud

1	BEGINSITUATIE	37
2	LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHOUDEN, PEDAGOGISCH- DIDACTISCHE WENKEN	37
2.1	Uitgangspunten en principes.....	37
2.2	Grammaticale terminologie	38
2.2.1	Betekenis van enkele in dit leerplan gebruikte termen	38
2.2.2	Verplichte minimumterminologie	39
2.3	Doelstellingen, leerinhouden en pedagogisch-didactische wenken	39
2.3.1	Latijn: taalverwerving.....	39
2.3.1.1	Begrippen	40
2.3.1.2	Uitspraak	42
2.3.1.3	Woordenschat	42
2.3.1.4	Morfologie van het zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, telwoord en bijwoord	44
2.3.1.5	Morfologie van het werkwoord	46
2.3.1.6	Syntaxis	47
2.3.2	Latijn: lectuur	50
2.3.2.1	Taalreflectie	50
2.3.2.2	Lectuurreflectie	52
2.3.2.3	Cultuurreflectie	52
2.3.3	Initiatie Grieks.....	53
2.3.3.1	Basisdoelstellingen.....	53
2.3.3.2	Uitbreidingsdoelstellingen	54

1 BEGINSITUATIE

Alle leerlingen die in het eerste jaar voor klassieke studiën gekozen hebben, komen voor de eerste maal in aanraking met klassieke talen. In die zin hebben zij allen dezelfde startpositie. Toch kunnen er feitelijk grote verschillen bestaan in de voorkennis van leerlingen op het vlak van taalbeschouwing. De leraar moet zich daar goed van bewust zijn. De verschillen kunnen zowel liggen op het vlak van diepgang als op het vlak van de gehanteerde terminologie.

Die zorg voor een precies inschatten van de beginsituatie past trouwens in een groter kader. Terecht gaat er de laatste jaren veel aandacht naar de overgang basisonderwijs – secundair onderwijs. Talenbeleid is een tweede, even terecht aandachtspunt (zie ook al 3.1.1 en 3.1.4 van de algemene pedagogisch-didactische wenken). Op beide vlakken heeft de leraar klassieke talen een grote verantwoordelijkheid: hij geeft een richtingsvak met een heel eigen terminologie waarbij een sterk beroep op het abstraheringvermogen van de leerlingen gedaan wordt. Voor zijn didactisch handelen moet er dan ook steeds een dubbel vertrekpunt consequent vooropstaan: zijn leerlingen en het vak. Leerlijnen moeten zorgvuldig worden uitgezet om tussen beide parameters een juist evenwicht te bewaren.

2 LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHouden, PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

2.1 Uitgangspunten en principes

- Lectuur van authentieke Latijnse teksten blijft de eerste doelstelling. De afbakening van leerinhouden gebeurt dan ook, zoals vroeger, in functie van tekstbegrip en is gebaseerd op de principes van rationalisatie, functionaliteit en systematisatie.
- Grammaticale consequentie en aansluiting bij de grammatica's van moderne talen verhogen de transfer van abstract taaldenken. Zo wordt de algemeen vormende waarde van het onderricht in klassieke talen nog versterkt. Om grammaticale eenvormigheid ook in de praktijk te waarborgen wordt een minimumterminologie verplicht. De *Algemene Nederlandse Spraakkunst* en de *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands* fungeerden bij het bepalen van die terminologie in de regel als referentie.
- Er wordt gestreefd naar een zo groot mogelijk parallellisme tussen de leerplannen Klassieke Studiën, Latijn en Grieks.
- In de eerste graad worden traditioneel niet-authentieke of vereenvoudigde authentieke teksten gelezen. Toch mogen die niet louter een vertrekpunt zijn bij het inductief aanbrenge van grammatica of enkel fungeren als een illustratie en inoefening van wat bij taalverwerving werd geleerd. Steeds moet maximaal op leesplezier ingezet worden. Daarom zijn de leerplandoelstellingen in het hoofdstuk Lectuur, zoals in de leerplannen van de tweede en derde graad, geordend volgens de drie momenten van de lectuur, namelijk taalreflectie, lectuurreflectie en cultuurreflectie. Die driedeling laat immers toe om vanaf het eerste begin teksten niet enkel als 'verhaaltjes' maar ook als (min of meer) literaire teksten te benaderen. Een gevolg daarvan is dat cultuur als apart hoofdstuk verdwijnt.

2.2 Grammaticale terminologie

2.2.1 Betekenis van enkele in dit leerplan gebruikte termen

De definities zijn geordend volgens de drie invalshoeken die nodig zijn om een taalfenomeen volledig te kunnen beschrijven: functie, rol en vorm. In een vierde groep zijn een aantal vaardigheden bij elkaar gebracht.

Functie

- *Valentie*: de combinatiemogelijkheden (onderwerp, voorwerp ...) die door de betekenis van een werkwoord vereist worden. Afhankelijk van het aantal combinatiemogelijkheden spreekt men van nulvalentie (bv. 'pluit' vereist geen verdere aanvullingen), éénvalentie (bv. 'dormire' vereist enkel een onderwerp), tweevalentie (bv. 'emere' vereist een onderwerp en lijdend voorwerp) en drievalentie van het werkwoord (bv. 'dare' vereist een onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp). Als ze voor de lezer duidelijk blijken uit de context, moeten die noodzakelijke aanvullingen niet steeds expliciet uitgedrukt worden.
- *Zinsdeel*: woord dat of woordgroep die een syntactische functie in een zin vervult. Een zinsdeel kan ook de vorm van een zin aannemen.
- *Zinsdeelstuk*: deel van een zinsdeel (kern, bijvoeglijke of bijwoordelijke bepaling). Een zinsdeelstuk vervult geen functie op het niveau van de zin maar op een onderliggend niveau. Een zinsdeelstuk kan ook de vorm van een zin aannemen.
- *(Syntactische) functie*: de relatie van een woord of woordgroep tot de andere zinsdelen of zinsdeelstukken binnen de grammaticale structuur van een zin of zinsdeel. Volgende functies worden onderscheiden: gezegde, onderwerp, voorwerp, bepaling van gesteldheid, bijwoordelijke bepaling, kern en bijvoeglijke bepaling. Die functies worden onderverdeeld in noodzakelijk en niet-noodzakelijk naargelang zij al of niet vereist zijn om een grammaticaal correcte zin te construeren. Zie ook zinsdeel en zinsdeelstuk.
- *Gezegde*: het fundamentele zinsdeel van een zin. Het bepaalt hoeveel noodzakelijke aanvullingen (0, 1, 2 of 3) er in een zin moeten staan en van welke aard (onderwerp, lijdend voorwerp ...) die moeten zijn opdat de zin grammaticaal af zou zijn. Er kunnen naar de vorm twee soorten gezegdes onderscheiden worden: het werkwoordelijk gezegde, dat uit (een) werkwoordsvorm(en) bestaat, en het naamwoordelijk gezegde, dat uit een koppelwerkwoord en een naamwoordelijk deel bestaat.
- *Naamwoordelijk deel van het gezegde*: vormt samen met het koppelwerkwoord het naamwoordelijk gezegde dat een 'toestand' (een hoedanigheid, een eigenschap, een functie e.d.) aanduidt waar het onderwerp zich in bevindt. Anders dan de naam suggereert, kunnen ook niet-naamwoorden (bijwoorden, voorzetselgroepen ...) als naamwoordelijk deel van het gezegde voorkomen.
- *Kern*: het syntactisch onmisbare deel van een zinsdeel.

Rol

- *(Semantische) rol*: aard van de verhouding tussen een zinsdeel en het gezegde of tussen een zinsdeelstuk en de kern (bv. tijd, middel, handelende instantie). Er is geen vaste overeenkomst tussen de syntactische functie en de semantische rol. Sommige rollen komen zowel bij de noodzakelijke als bij de niet-noodzakelijke zinsdelen voor. Zo kunnen bijvoorbeeld zowel het onderwerp als de bijwoordelijke bepaling beide 'handelend' als semantische rol hebben.
- *Signaalwoord*: een signaalwoord geeft aanwijzingen over de inhoudelijke structurering van een tekst. Voorbeelden van signaalwoorden zijn: en, maar, ook, bovendien, vervolgens, ten tweede, bijvoorbeeld.
- *Verwijswoord*: een verwijswoord verwijst terug naar een tevoren genoemde entiteit of vooruit naar een entiteit die kort daarna in de tekst genoemd wordt. Voorbeelden van verwijswoorden zijn: die, dat, hij, deze, toen.

Vorm

- *Congruentie*: overeenstemming in vorm van woorden in syntactisch verband.
- *Grondwoord*: basisvorm van verbuigbare of vervoegbare woorden.

Vaardigheden

- *Determineren*: een vorm volledig morfologisch ontleden/bepalen.
- *Parafraseren*: met eigen woorden de inhoud van een tekst omschrijven.
- *Vertalen*:
 - *Werkvertaling*: omzetting in correct Nederlands die nauw aansluit bij de Latijnse tekst. Stroeve wendingen of langere zinnen kunnen, op voorwaarde dat de Nederlandse tekst op zich te begrijpen is. Een werkvertaling is vooral bedoeld als werkinstrument voor de leerlingen.
 - *Vlotte vertaling*: omzetting in prettig leesbaar, vlot algemeen Nederlands, vrij van 'Nederlatijnse' wendingen en uitdrukkingen. Een vlotte vertaling wordt nagestreefd bij vertaalopdrachten.
- *Weergeven*: een Latijns taalelement (woord, woordgroep, constructie ...) in het Nederlands omzetten zodat de basisbetekenis ervan duidelijk wordt.

2.2.2 Verplichte minimumterminologie

Zoals aangegeven in 2.1 wordt het gebruik van een minimumterminologie verplicht. Doel hierbij is niet om de leraar in een verstikkend grammaticaal keurslijf te dwingen, wel om een minimale grammaticale eenvormigheid te bevorderen en dit zowel op het vlak van de gebruikte termen als, belangrijker, op het vlak van de ermee samenhangende begrippen en grammaticale systematiek. De termen die in dit leerplan gebruikt worden maar niet in onderstaande lijst zijn opgenomen, zijn wel sterk aanbevolen: zij beogen een maximale aansluiting bij de lessen Nederlands. In elk geval maakt de vakwerkgroep goede afspraken die voor het hele curriculum gelden. Het spreekt vanzelf dat overleg met de collega's moderne talen daarbij in elk geval een belangrijk element vormt, alsook de zorg om voor de leerling zo transparant mogelijke termen te gebruiken.

Verplichte minimumterminologie:

achtervoegsel, genus, gezegde, grondwoord, infinitief, kern, koppelwerkwoord, naamwoordelijk deel van het gezegde, (semantische) rol, (syntactische) functie, voorvoegsel, zinsdeel, zinsdeelstuk.

2.3 Doelstellingen, leerinhouden en pedagogisch-didactische wenken

In de Algemene pedagogisch-didactische wenken staan verschillende raadgevingen die hier concreet toepasbaar zijn. Dat geldt in het bijzonder voor adviezen betreffende activerende werkvormen (3.1.3), talenbeleid (3.1.4.2), taalverwerving (3.2) en lectuur (3.3).

2.3.1 Latijn: taalverwerving

Taalverwerving staat ten dienste van lectuur en vormt geen doel op zich. Een goede kennis van vocabularium en grammatica is onontbeerlijk, wil men tot een succesvolle leeservaring komen. Maar de fundamentele vraag bij het aanleren – en in het verlengde daarvan ook bij het toetsen – van grammaticale leerinhouden, is: beantwoordt deze oefening aan een nood in een leescontext? Taalverwerving moet bovendien niet enkel een leesmethode ondersteunen en mogelijk maken, ze vormt als het ware zelfs het eerste moment van het aanleren van een leesmethode.

Bij het bepalen van de syntactische functie van zinsdelen is het onderscheid tussen *noodzakelijke* en *niet-noodzakelijke zinsdelen* belangrijk. Dat onderscheid komt dan ook terug bij de indeling van de leerinhouden. Bij de opsomming van de leerinhouden is er verder ook, waar zinvol, voor gekozen een onderscheid te maken tussen de morfologische vorm (bv. nominatief), de syntactische functie (bv. onderwerp, bijwoordelijke bepaling) en de semantische rol (bv. tijd, reden, middel), waar die vroeger soms door elkaar liepen (vergelijk bv. 'nominatief: onderwerp' met 'ablatief: reden'). Het leerplan biedt echter geen volledig grammaticaal overzicht: niet altijd is de semantische rol geëxpliciteerd. De functionaliteit bij het leesproces vormde hier het criterium.

In het verlengde daarvan moet tekstbegrip, en niet grammaticale scherpslijperij, het criterium vormen bij functieverklaring. Leerlingen zijn niet gebaat bij een al te rigide catalogisering van bepaalde grensgevallen (bv. het onderscheid tussen een bijwoordelijke bepaling van plaats en de noodzakelijke aanvulling bij werkwoorden zoals *ponere*).

2.3.1.1 Begrippen

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | de woordsoort van Latijnse en Nederlandse woorden bepalen | <ul style="list-style-type: none"> – werkwoord – zelfstandig naamwoord – bepaald en onbepaald lidwoord – bijvoeglijk naamwoord – persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend, vragend, onbepaald en betrekkelijk voornaamwoord – hoofdtelwoord en rangtelwoord – bijwoord – voorzetsel – nevenschikkend en onderschikkend voegwoord – partikel |
| 2 | basisbegrippen van vormleer begrijpen en hantieren | <ul style="list-style-type: none"> – grondwoord, stam, uitgang, voorvoegsel, achtervoegsel – congruentie – bij werkwoorden: <ul style="list-style-type: none"> • vervoeging • actief, passief, deponent • wijs, indicatief, infinitief, imperatief, deelwoord/participium • persoonsvorm • tijd, tegenwoordig, verleden, toekomstend, onvoltooid, voltooid, presens, imperfectum, futurum simplex, perfectum, plusquamperfectum, futurum exactum • getal, enkelvoud, meervoud • eerste persoon, tweede persoon, derde persoon • kenletter, bindklinker |

- bij zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en voornaamwoorden:
 - verbuiging
 - klasse
 - getal, enkelvoud, meervoud
 - genus, mannelijk, vrouwelijk, onzijdig
 - naamval
 - bij bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden:
 - positief/stellende trap
 - comparatief/vergroten de trap
 - superlatief/overtreffende trap
 - bij zinnen:
 - enkelvoudige en samengestelde zin
 - nevenschikte zinnen
 - hoofd- en bijzin
- 3 basisbegrippen van syntaxis begrijpen en hanteren
- zinsdeel, zinsdeelstuk
 - gezegde: werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde, koppelwerkwoord en naamwoordelijk deel van het gezegde
 - onderwerp
 - lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, voorwerp
 - bepaling van gesteldheid
 - bijwoordelijke bepaling
 - kern
 - bijvoeglijke bepaling

TOELICHTINGEN

- In het servicedeel van de leerplannen kan de leraar nagaan welke termen in de leerplannen Nederlands van de eerste graad aan bod komen.
- DS 1: het onderscheid tussen bijwoord, voegwoord en partikel is niet steeds scherp te trekken. Het is niet verplicht de term partikel te gebruiken, belangrijk is wel dat de corresponderende leerinhouden aan bod komen (zie DS 28).
- DS 2: een bijzin is op zich geen syntactische functie maar de vorm van een zinsdeel (bv. bijwoordelijke bepaling van tijd in de vorm van een bijwoordelijke bijzin ingeleid door cum) of een zinsdeelstuk (bv. bijvoeglijke bepaling in de vorm van een betrekkelijke bijzin).
- Traditioneel maakte men enkel het onderscheid tussen 'lijdend voorwerp' en 'meewerkend voorwerp' waarmee respectievelijk de accusatief en de datief verbonden werden. Toch moeten sommige werkwoorden op een andere manier aangevuld worden, namelijk met een genitief, datief, ablatief of een voorzetselgroep. Die noodzakelijke aanvullingen worden hier samengebracht onder de noemer 'voorwerp'.

- DS 3: Syntactische functies kunnen zowel op het niveau van een zin als op een onderliggend niveau fungeren. (Bepaalde functies zoals de aanspreking fungeren zelfs op een niveau hoger dan de zin, op niveau van de tekst. Over tekstgrammatica wordt echter in dit leerplan bewust niet gesproken.) Er is geen exclusief verband tussen een syntactische functie en het niveau waarop die functioneert. Zo fungeert bijvoorbeeld 'Caesar' in de zin 'Caesar in Galliam venit' als onderwerp op het niveau van de zin en als onderwerp op het niveau onder de zin in de zin 'Cum Caesar in Galliam venit, trans Matronam Belgae habitabant'. Een bijzin is zelf ingebed in een andere zin maar wordt wel gebouwd met dezelfde bouwstenen (functies) als een hoofdzin. Inzicht in de complexe structuren van zinsniveaus is natuurlijk belangrijker voor de leraar dan voor de leerling. Enkel een bijvoeglijke bepaling en de aanvulling bij bijvoeglijke naamwoorden komen per definitie uitsluitend voor op het niveau onder de zin.

WENKEN

- Deze begrippen worden vanzelfsprekend pas aangeleerd op het ogenblik dat de corresponderende leerinhouden aan bod komen. Toch zorgt de leraar er voor dat de leerlingen de begrippen in een grammaticaal kader kunnen plaatsen.
- Jonge leerlingen moeten deze begrippen geleidelijk leren kennen. Men mag niet van hen verwachten dat zij al onmiddellijk na een eerste kennismaking consequent en volledig correct gebruik maken van de soms toch vrij abstracte begrippen.
- Kennis van deze begrippen moet de leesmethode van de leerlingen ondersteunen.

2.3.1.2 Uitspraak

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 4 Latijnse woorden correct uitspreken volgens de algemene regels van de Latijnse uitspraak en met aandacht voor de juiste klemtoon

LEERINHouden

- uitspraak van klinkers, medeklinkers en tweeklanken
- de klemtoon van een woord

TOELICHTING

Met 'algemene regels van de Latijnse uitspraak' wordt hoofdzakelijk bedoeld dat men geen 'Gregoriaanse' uitspraak hanteert of aanleert. Belangrijk is vooral dat de leraar vanaf het begin het goede voorbeeld geeft zodat de woorden correct in het oor van de leerlingen vastgezet worden.

2.3.1.3 Woordenschat

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 5 de betekenis, woordsoort en aanvullende gegevens van woorden uit het basisvocabularium geven

LEERINHouden

- ca. 800 woorden
- aanvullende gegevens:
 - bij zelfstandige naamwoorden: nominatief, genitief, genus
 - bij bijvoeglijke naamwoorden: nominatief in de drie genera en genitief bij bijvoeglijke naamwoorden van de tweede klasse
 - bij werkwoorden: infinitief presens, 1e persoon enkelvoud
 - de naamval bij voorzetsels, bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden

- | | | | |
|---|---|---|--|
| 6 | van verbogen en vervoegde vormen van woorden uit het basisvocabularium het grondwoord geven | – | grondwoord van de woorden uit het basisvocabularium |
| 7 | vanuit woordsamenstelling en woordverwantschap op zoek gaan naar de betekenis zowel van Latijnse woorden als van woorden uit moderne talen met Latijnse wortels | – | de betekenis van frequente voorvoegsels zoals ab-, ad-, com-, de-, ex-, in-, inter-, per-, pro-, re-, sub-, trans-
– de betekenis van frequente achtervoegsels zoals -(i)tas, -or, -tio/-sio, -tor/-sor
– leenwoorden zoals tafel, straat, wijk, venster, wijn |
| 8 | uit de gememoriseerde betekenis(sen) een in de context passende vertaling afleiden | | |
| 9 | een woordenlijst oordeelkundig gebruiken | | |

TOELICHTING

- DS 7: De leraar kan wel wijzen op de evolutie in de Latijnse uitspraak aan de hand van enkele duidelijke voorbeelden. Dat kan soms zelfs noodzakelijk zijn om deze doelstelling (het voortleven van het Latijn in moderne talen) te kunnen realiseren, zoals bij de evolutie van caelum tot ciel. In hogere jaren is het zelfs aan te bevelen om bij (eventuele) lectuur van middeleeuwse of humanistische teksten de 'gepaste' uitspraak te hanteren.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.2.1.1 (Woordenschat) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Latijnse woorden memoriseren en weergeven is voor leerlingen minder eenvoudig dan leraren soms verwachten. Het is nodig de leerlingen hierbij te helpen.
 - De leraar doet er goed aan om overhoringen over nieuwe leerstof enige tijd vooraf aan te kondigen. Dit geeft leerlingen de kans die leerstof in fasen te verwerken. Op drie gespreide momenten tien minuten leren levert bijvoorbeeld betere resultaten op dan op de avond voor de overhoring één keer dertig minuten te leren.
 - Nieuwe woorden worden niet zonder toelichting gememoriseerd. De leraar kan de betekenis van de Nederlandse woorden verduidelijken, de verwantschap tussen woorden verklaren ...
 - ICT-toepassingen zoals SuperMemo en ProVoc bieden heel wat mogelijkheden om in te spelen op de specifieke kennistekorten van de individuele leerling en om het nodeloos herhalen van gekende woorden te vermijden. Het aanmaken van de bestanden kan ook door de leerlingen gebeuren.
 - Leerlingen moeten al vanaf het begin de attitude aanleren niet bij de standaardvertaling van een woord te blijven, maar op zoek te gaan naar een weergave die binnen de context past.
- Het aanleren van woordenschat moet binnen een leesmethode gekaderd worden. Van bij het begin moet de leraar de studie van woordenschat in functie van de lectuur van teksten plaatsen. Hij zal er dan ook naar streven om in de systematiek van ondervraging dit verband duidelijk te maken: in woordgroepen of kleine zinnestelsels wordt de precieze betekenis van woorden met meerdere betekenissen duidelijk en wordt de leerling gedwongen te kiezen.
- DS 6: een vorm op het juiste grondwoord kunnen terugvoeren is in een lectuurcontext belangrijker dan actief aanvullende gegevens kunnen geven. Daarom ook is DS 6, hoewel ze logisch besloten ligt in DS 5, als afzonderlijke doelstelling opgenomen. Eventueel kan de leraar leerlingen een beperkte lijst van moeilijk herkenbare (bv. ferre, tollere) of sterk op elkaar lijkende (bv. vici - vixi) stamtijden afzonderlijk laten memoriseren.

- DS 7: het is noodzakelijk om leerlingen er systematisch in te trainen actief op zoek te gaan naar de betekenis van woorden op grond van woordsamenstelling of stammen. Het volstaat niet dat de leraar hier occasioneel op wijst. Die 'ontledende' bevraging van woorden moet zich ontwikkelen tot een attitude die ook bij taal- en tekststudie buiten de les Latijn haar vruchten afwerpt.

2.3.1.4 Morfologie van het zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, telwoord en bijwoord

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | |
|----|---|--|
| 10 | de paradigmata van zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden verbuigen en uitgangen van de stam afsplitsen | – paradigmata van het type <ul style="list-style-type: none"> • rosa, avus, donum, bonus • dux, corpus, felix, fortis • fructus, dies |
| 11 | frequente afwijkende vormen herkennen | – de naamwoorden <ul style="list-style-type: none"> • van het type ager, puer en miser • van het type acer • deus, domus, solus, totus, vis |
| 12 | vormen van gememoriseerde zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden determineren en het paradigma geven | |
| 13 | vormen van niet-gememoriseerde zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden determineren, indien de nodige gegevens voorhanden zijn | |
| 14 | comparatieven en superlatieven determineren en weergeven | – vormen op -ior/-issimus
– vormen op -rimus en -limus
– comparatief en superlatief van bonus, magnus, malus, multi, parvus
– relatieve en absolute weergave van comparatief en superlatief |
| 15 | vormen van frequente voornaamwoorden determineren, weergeven en betekenisnuances verklaren | – persoonlijke voornaamwoorden: ego, tu, nos, vos, se
– aanwijzende voornaamwoorden: hic, iste, ille, is, idem, ipse
– vragend voornaamwoord: qui(s)
– bezittelijke voornaamwoorden: meus, tuus, noster, vester, suus
– onbepaalde voornaamwoorden: (ali)quis, quidam, quisquam, quisque, uterque, nemo, nihil, nullus, ullus, alius, alter
– betrekkelijke voornaamwoorden: qui, quicumque, quisquis |
| 16 | telwoorden determineren en weergeven | – telwoorden: unus, duo, tres, mille |

- | | | |
|----|--|---|
| 17 | bijwoorden benoemen en weergeven | <ul style="list-style-type: none"> – bijwoorden gevormd met het achtervoegsel -e of -(i)ter – bijwoord van de comparatief op -ius – bijwoord van de superlatief op -issime, -rime of -lime – onregelmatige comparatieven en superlatieven van het bijwoord: magis – maxime, melius – optime, minus – minime, peius – pessime, plus – plurimum, plerumque |
| 18 | een congruerende vorm van een naamwoord of een voornaamwoord verklaren | <ul style="list-style-type: none"> – het naamwoordelijk deel van het gezegde in relatie tot het onderwerp – het bijvoeglijk naamwoord, participium en telwoord in relatie tot de kern – het zelfstandig naamwoord als bijstelling in relatie tot de kern – het zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord als bepaling van gesteldheid in relatie tot het onderwerp of (lijdend) voorwerp bij het gezegde – het betrekkelijk voornaamwoord in relatie tot het antecedent – het aanwijzend voornaamwoord in relatie tot het antecedent |

TOELICHTINGEN

- DS 16: enkel de telwoorden unus, duo, tres en mille zijn opgenomen omdat die verbogen worden. De overige frequente maar onveranderlijke hoofdtelwoorden en de rangtelwoorden worden via de vocabulariumlijst aangeleerd.
- DS 18: het participium, een bijvoeglijk naamwoord afgeleid van een werkwoord, is enkel hier genoemd. Het participium kan, zoals een bijvoeglijk naamwoord, voorkomen als een bijvoeglijke bepaling (zinsdeelstuk) maar ook als zinsdeel (bv. bepaling van gesteldheid of een zelfstandig gebruikt participium in de functie van onderwerp). Het participium kan eventueel ook vergezeld zijn van een voorwerp of bijwoordelijke bepaling. Het zal dus niet altijd door een eenvoudig bijvoeglijk naamwoord kunnen worden weergegeven, maar soms ook, in functie van de mogelijkheden van de doeltaal, door een betrekkelijke bijzin, een bijwoordelijke bijzin (van tijd, reden ...) of een andere constructie.
- DS 18: het aanwijzend voornaamwoord neemt van het woord waarnaar het terugwijst, genus en getal over.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.2.1.2 (Grammatica) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Oefeningen bij morfologie moeten essentieel gericht zijn op *herkennen* in functie van het lezen van teksten. Oefeningen met losse vormen kunnen hoogstens in een eerste moment nuttig zijn om de kennis van paradigmata vast te zetten. Leerlingen moeten zo snel mogelijk de contextgegevens leren gebruiken als ze naamwoorden determineren.
- Bij oefeningen en toetsen kunnen verschillende doelstellingen gecombineerd worden, zo bijvoorbeeld DS 6 (Woordenschat) met DS 11, 12, 14 en 17 (Morfologie).
- DS 14 en 17: men kan de leerlingen erop wijzen dat er eigenlijk maar één achtervoegsel voor de superlatief is, namelijk -(is)simus/e, en dat er bij -rimus/e en -limus/e assimilatie plaatsvindt.

- DS 15: bij het aanleren van de frequentste voornaamwoorden zoals de persoonlijke en aanwijzende voornaamwoorden kan het nuttig zijn de verbuiging daarvan ook actief te laten memoriseren.
- Het is belangrijk dat een leerling een 'stappenplan' kent om vormen te determineren, bijvoorbeeld:
 - Ken ik het grondwoord? Wat zijn de aanvullende gegevens? Wat is het paradigma?
 - Hoe determineer je de vorm van een naamwoord (naamval, genus, getal)?
 - Wat leren mij de andere zinsdelen of zinsdeelstukken (bv. gezegde, congruerende woorden in het zinsdeel ...) bij de determinatie?
- Het genus van woorden wordt geleerd bij de vocabulariumstudie. Het memoriseren kan ondersteund worden door het aanleren van de belangrijkste genusregels maar het is vooral belangrijk dat de leerlingen daarbij leren letten op de informatie die ze uit de context kunnen afleiden (aanwezigheid van congruerende bijvoeglijke bepalingen zoals voornaamwoord, bijvoeglijk naamwoord of participium).

2.3.1.5 Morfologie van het werkwoord

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | |
|----|--|---|
| 19 | de paradigmata van de vijf regelmatige vervoegingen vervoegen, de vormen splitsen in samenstellende delen en de tijden weergeven | – de paradigmata van de vijf regelmatige vervoegingen van het type <ul style="list-style-type: none"> • amare • monere • tegere • audire • capere in de volgende wijzen en tijden: <ul style="list-style-type: none"> • indicatief presens, imperfectum, futurum simplex, perfectum, plusquamperfectum, futurum exactum: actieve en passieve vormen • infinitief presens: actieve en passieve vormen • imperatief presens: actieve vormen • participium presens en perfectum |
| 20 | vormen van gememoriseerde werkwoorden determineren, het paradigma geven en die vormen weergeven | |
| 21 | vormen van de onregelmatige werkwoorden determineren en weergeven | – esse, posse, ire, velle, nolle, malle, fieri, ferre in de volgende wijzen en tijden: <ul style="list-style-type: none"> • indicatief presens, imperfectum, futurum simplex, perfectum, plusquamperfectum, futurum exactum: actieve en passieve vormen • infinitief presens: actieve en passieve vormen • imperatief presens: actieve vormen • participium presens en perfectum |

- 22 vormen van regelmatige niet-gememoriseerde werkwoorden determineren, indien de nodige gegevens voorhanden zijn
- 23 een congruerende vorm van een werkwoord verklaren – de persoonsvorm in relatie tot het onderwerp

TOELICHTINGEN

- Infinitief perfectum, participium futurum en infinitief futurum komen in de tweede graad aan bod.
- De studie van de conjunctief behoort eveneens tot het programma van de tweede graad. Het gebruik ervan is immers verbonden aan de studie van de syntaxis van de zin.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.2.1.2 (Grammatica) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Zoals bij het naamwoord moeten oefeningen bij de morfologie van het werkwoord essentieel gericht zijn op het *herkennen* in functie van het lezen van teksten. Ook hier zijn oefeningen met losse vormen dus hoogstens een opstapje. De leerlingen leren dus vanaf het begin contextgegevens bij de determinatie van werkwoordsvormen te betrekken.
- Het is belangrijk dat een leerling een 'stappenplan' kent om vormen te determineren, bijvoorbeeld:
 - Ken ik het grondwoord? Wat zijn de aanvullende gegevens? Wat is het paradigma?
 - Hoe determineer je een werkwoord?
 - Wat leren mij de andere zinsdelen (onderwerp, voorwerp, bijwoordelijke bepaling van tijd ...) bij de determinatie?
- In de wenken bij 2.3.1.3 (Woordenschat) staat de suggestie om eventueel een beperkte lijst van moeilijk herkenbare of sterk op elkaar lijkende stamtijden afzonderlijk te laten memoriseren.

2.3.1.6 Syntaxis

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- 24 werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde van elkaar onderscheiden – werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde
- 25 in functie van tekstbegrip in een zin noodzakelijke en niet-noodzakelijke zinsdelen onderscheiden, de syntactische functie en semantische rol vaststellen en het geheel weergeven – noodzakelijke zinsdelen:
- gezegde
 - onderwerp, onderwerpszin in infinitief
 - lijdend voorwerp (accusatief of voorwerpszin in infinitief),
 - voorwerp (genitief, datief of ablatief m.i.v. de datief van de bezitter bij esse en de ablatief van ongelijkheid ('vergelijking'))
 - meewerkend voorwerp (datief bij 'geven' en 'zeggen')
 - bepaling van gesteldheid

- niet-noodzakelijke zinsdelen:
 - aanspreking
 - bepaling van gesteldheid
 - bijwoordelijke bepaling
 - ingeleid door een voorzetsel (waaronder a + ablatief: bijwoordelijke bepaling van handelende persoon)
 - in de datief (bijwoordelijke bepaling van voordeel, nadeel) en in de ablatief (bijwoordelijke bepaling van middel, oorzaak, scheiding, tijdstip, wijze)
 - uitgedrukt door een bijwoord
 - uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in de indicatief zoals die van reden, tijd, toegeving, vergelijking, voorwaarde
- 26 in functie van tekstbegrip binnen een zinsdeel zinsdeelstukken onderscheiden, de syntactische functie van de aanvulling(en) bij de kern vaststellen en het geheel weergeven
- kern
 - aanvulling bij een kern die een zelfstandig naamwoord of equivalent is: bijvoeglijke bepaling in de vorm van:
 - een bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, participium of telwoord
 - bijgesteld substantief
 - betrekkelijke bijzin
 - genitief: bezittersgenitief, onderwerpsgenitief, voorwerpsgenitief, genitief van het geheel (partitieve/deelsgenitief)
 - aanvulling bij een kern die een bijvoeglijk naamwoord is:
 - bijwoordelijke bepaling
 - voorwerp (bv. par + datief)
 - voorwerp bij een bijvoeglijk naamwoord in de comparatief (ablatief van ongelijkheid ('vergelijking'))
 - aanvulling bij een kern die een bijwoord is:
 - bijwoordelijke bepaling
 - voorwerp bij een bijwoord in de comparatief (ablatief van ongelijkheid ('vergelijking'))

TOELICHTINGEN

- DS 25: Zoals in de inleidende paragraaf van het hoofdstuk taalverwerving (2.3.1) gesteld zijn leerlingen niet gebaat bij een al te rigide catalogisering van bepaalde grensgevallen (bv. het onderscheid tussen een bijwoordelijke bepaling van plaats en de noodzakelijke aanvulling bij werkwoorden zoals ponere). Op de vraag van een leerling kan de leraar het probleem van rubricering kort aanstippen, maar een soepele benadering vanuit het criterium tekstbegrip moet steeds voorop staan.

- DS 25: het syntactische onderscheid tussen noodzakelijke en niet-noodzakelijke zinsdelen wil natuurlijk niet zeggen dat de niet-noodzakelijke zinsdelen inhoudelijk overbodig zijn. Het is integendeel zelfs goed mogelijk dat het voor de boodschap belangrijkste deel van een zin juist in zo een zinsdeel uitgedrukt wordt en door de positie in de zin benadrukt wordt.
- DS 25: men spreekt ook van 'direct voorwerp' in plaats van 'lijdend voorwerp' en van 'indirect voorwerp' als verzamelnaam voor 'meewerkend voorwerp' en 'voorwerpen' in een andere naamval dan de accusatief van het lijdend voorwerp. Het direct voorwerp wordt onderwerp als men een zin passief maakt. Sommige werkwoorden worden met twee voorwerpen in de accusatief geconstrueerd, maar die behoren niet tot de leerinhouden van dit leerplan.
- DS 25: een bepaling van gesteldheid kan zowel een noodzakelijk zinsdeel (bv. *creare*, benoemen tot) als een niet-noodzakelijk zinsdeel zijn (bv. *laetus redeo*). Het taalaanvoelen van de leerlingen zal hier een voldoende scheidsrechter zijn. De grammatica gebruikt hier ook de termen predicatief complement (noodzakelijk zinsdeel) en predicatieve toevoeging (niet-noodzakelijk zinsdeel).
- DS 25: de aanspreking fungeert eigenlijk niet op het niveau van de zin maar op dat van de tekst en is dan ook eigenlijk niet helemaal terecht hier opgenomen. Deze 'vereenvoudiging' is ingegeven door praktische motieven: het lijkt immers niet aangewezen om leerlingen van de eerste graad ook te spreken over het niveau boven de zin en dus over tekstgrammatica.
- DS 25: bij een bijwoordelijke bepaling in de vorm van een voorzetselgroep of een enkel bijwoord wordt de semantische rol niet systematisch vernoemd waar dit bij de bijwoordelijke bepalingen in de vorm van een enkele naamval wel gebeurt. De reden daarvoor is eenvoudig: bij de tweede groep is een beperking tot de meest frequente constructies nagestreefd. Vanzelfsprekend verliest men bij de eerste groep de betekenis (en dus de facto de semantische rol) niet uit het oog.
- DS 25-26: het onderscheid tussen zinsdeel en zinsdeelstuk is belangrijk. Zinsdelen vervullen immers (noodzakelijke of niet-noodzakelijke) syntactische functies in een zin. Er is daarbij geen vaste overeenkomst tussen vorm en functie. De functie van onderwerp bijvoorbeeld kan uitgeoefend worden zowel door een naamwoord in de nominatief als door een zin (infinitiefzin ...). Anderzijds kan eenzelfde 'vorm' zowel zinsdeel als zinsdeelstuk zijn. Vergelijk bijvoorbeeld: *oblivisci iniuriarum* (voorwerp) en *metus iniuriarum* (voorwerpsgenitief als bijvoeglijke bepaling).
- DS 25-26: Het tweede lid van de vergelijking na een comparatief kan zowel een zinsdeel als een zinsdeelstuk zijn, maar is altijd wel een noodzakelijke aanvulling. In de zin *tua consilia luce clariora sunt* bijvoorbeeld fungeert *luce* als zinsdeel, opgeroepen door het naamwoordelijk gezegde *clariora sunt*. Daarom ook staat bij DS 25 de ablatief van ongelijkheid ('vergelijking') vermeld bij voorwerp. In een zin als *celerius opinione omnium venit* fungeert *opinionem omnium* echter als noodzakelijke aanvulling bij de kern *celerius* en vormt het geheel een bijwoordelijke bepaling van wijze. Vandaar dat ook in DS 26 de ablatief van ongelijkheid ('vergelijking') vermeld is. Bij het absolute gebruik van de comparatief blijft het tweede lid van de vergelijking achterwege omdat er vanuit de context 'dan verwacht', 'dan normaal' ... moet bij gedacht worden. Voor leerlingen is het belangrijk hier uitsluitend op praktische regels voor de weergave te mikken.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.2.1.2 (Grammatica) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- De leerlingen maken eerst via vocabulariumstudie kennis met het feit dat het voorwerp bij sommige werkwoorden in een andere naamval dan de accusatief staat. Pas later wordt dit fenomeen in een grammaticaal schema ingepast.
- De leraar gaat op zoek naar aangepaste oefeningen om de leerlingen de doelstellingen bij syntaxis te laten bereiken. Het gaat om vaardigheden waarover een leerling bij het eerste moment van lectuur (zie 2.3.2.1) moet kunnen beschikken om zijn morfologische kennis te kunnen inzetten. Die vaardigheden moeten dan ook in een lectuurcontext inge oefend worden. Mogelijke oefenopgaven zijn bijvoorbeeld:
 - Wat is de volgorde van de zinsdelen? Tekenen zich bepaalde patronen af?
 - Kies de gepaste werkwoordsvorm en motiveer je keuze.
 - Vul vanuit de betekenis van het werkwoord de noodzakelijke zinsdelen aan.
 - Schrap de (syntactisch) niet-noodzakelijke zinsdelen.

- Het onderscheid tussen noodzakelijk en niet-noodzakelijk zinsdeel moet ook geïntegreerd worden in de lectrumethode. De leerling moet weten dat een naamwoord in nominatief, accusatief of datief normaal een noodzakelijk zinsdeel is, dat een naamwoord in de ablatief in de regel een bijwoordelijke bepaling en een in de genitief een bijvoeglijke bepaling is.

2.3.2 Latijn: lectuur

Zoals al in 2.1 aangegeven vormt lectuur van authentieke teksten de uiteindelijke eerste doelstelling van het onderricht in klassieke talen. Het is belangrijk dat ook in de eerste graad waar (voornamelijk) niet-authentieke teksten gelezen worden, grote zorg wordt besteed aan de keuze van gevarieerde en aantrekkelijke teksten in correct en keurig Latijn. Bij voorkeur zouden die teksten ook het vertrekpunt moeten kunnen zijn van een historisch-culturele verkenning van de oudheid. Om die primauteit van lectuur duidelijk te stellen is er besloten om, zoals in de tweede en derde graad, de doelstellingen bij lectuur te ordenen volgens de drie momenten van tekststudie. Ook al zullen die drie momenten niet steeds mooi op elkaar aansluiten en soms zelfs samenvallen, toch bieden zij een houvast bij de systematische aanpak van teksten. Ook kunnen zo de doelstellingen bij leesvaardigheidstoetsen (niet-behandelde teksten) scherper afgelijnd worden.

2.3.2.1 Taalreflectie

Taalreflectie is het eerste moment van tekststudie: elementair tekstbegrip op basis van verworven taalkennis en leesvaardigheid.

Deze doelstellingen en leerinhouden moeten bereikt worden bij *behandelde* en bij analoge *niet-behandelde* teksten.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | |
|----|---|---|
| 27 | verwachtingen naar de tekstinhoud formuleren op basis van titel, subtitels, inleidingen, afbeeldingen of voorkennis | |
| 28 | een aangeleerde leesmethode toepassen | <ul style="list-style-type: none"> – een leesmethode met aandacht voor <ul style="list-style-type: none"> • de woordgroep • de morfologische vorm, syntactische functie en semantische rol • de valentie van het gezegde • de Latijnse woordvolgorde • zinstypes: mededelende, vragende en gebiedende zin • signaal- en verwijswaarden, de vraagpartikels -ne, num, nonne • de juiste weergave van een woord binnen de context |
| 29 | verwachting naar de inhoud van een volgende zin formuleren op basis van de vorige | |
| 30 | het verband tussen twee zinnen benoemen | <ul style="list-style-type: none"> – voegwoorden – verbanden zoals tegenstelling, gevolg, reden |

- 31 oordeelkundig gebruik maken van een grammaticaal referentiekader, van een woordenlijst en van andere hulpmiddelen – het gebruik van een grammaticaal referentiekader en een woordenlijst; het gebruik van hulpmiddelen zoals een zoekrobot op het internet
- 32 tekstbegrip tonen door afwisselend – niet-authentieke of authentieke teksten
- de hoofdgedachte uit een tekst te halen
 - de tekst te parafraseren
 - de Latijnse tekst expressief te lezen
 - een werkvertaling of vlotte vertaling te geven

TOELICHTINGEN

- DS 27-29: het is nodig leerlingen te leren lezen met verwachtingspatronen. Nog voor de lectuur van een concrete tekst vragen zij zich af wat zij kunnen verwachten in verband met de inhoud van de tekst. Dat verwachtingspatroon is gebaseerd op informatie van de uitgever (inleiding, titel, subtitels, illustraties) of op voorkennis omtrent het onderwerp van de tekst. Tijdens de lectuur spelen ook syntactische verwachtingspatronen een grote rol.
- DS 28: DS 8 en 24-26 zijn hier in beknopte vorm hernomen. Zoals in 2.3.1 gezegd, vormt taalverwerving als het ware het eerste moment van het aanleren van een leesmethode.
- DS 28: werken met valenties is in de eerste plaats een kwestie van methodiek, een hulpmiddel om de samenhang binnen de zin te begrijpen.
- DS 28: aandacht voor de Latijnse woordvolgorde: een efficiënte leesmethode leidt ertoe dat de leerling de tekst begrijpt zoals de auteur die geschreven heeft. De Latijnse tekst tijdens de les herschrijven in een makkelijker, 'Nederlatijnse' woordvolgorde is uit den boze. Niet alleen gaan zo eventuele stijlfiguren verloren, die aanpak doet ook afbreuk aan de belangrijkste doelstelling: het lezen van authentieke teksten. Het behoud van de oorspronkelijke woordvolgorde is, net zoals de andere aandachtspunten, inpasbaar in elke leesmethode, zowel een (eerder) analytische als een (eerder) dynamische.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.3.1 (Leesmethode), 3.3.2 (Tekstbegrip en vertaling) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Een vaardigheid kan men enkel door oefening verwerven. Wil men leerlingen leesvaardigheid bijbrengen, dan moeten zij – en niet de leraar – bij het leesproces het initiatief in handen hebben. De leraar zorgt dus voor leersituaties waarbij van de leerlingen een maximum aan actieve inbreng gevraagd wordt. Zij moeten daarbij leren reflecteren over het inzetten van het geheel van aangeleerde leesstrategieën, m.a.w. van de aangeleerde leesmethode.
- Er is herhaaldelijk op gewezen dat de taalstudie *in functie van tekstbegrip staat*. Dat heeft ook consequenties voor de didactische aanpak van lectuur.
 - De tekst mag geen middel worden om de leerlingen tijdens de lectuur met irrelevante grammaticale commentaar te overstelpen. Grammaticale verklaring mag het lezen niet nodeloos vertragen. Dit sluit een moment van grammaticale reflectie achteraf trouwens niet uit.
 - Een gelezen tekst kan eventueel gebruikt worden om in een syntheseles een grammaticaal item te herhalen; dat bevordert het taal- en tekstinzicht.

2.3.2.2 Lectuurreflectie

Lectuurreflectie is het tweede moment van tekststudie: literaire interpretatie door inhoudelijke en stilistische analyse.

Deze doelstellingen en leerinhouden moeten bereikt worden bij *behandelde* en nagestreefd worden bij analoge *niet-behandelde* teksten.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | |
|---|---|
| 33 de opbouw van een tekst(fragment) ontleden | – bijvoorbeeld: chronologische opbouw, het handlingsverloop, spanningsopbouw, ontwikkeling van gedachten en gevoelens |
| 34 eenvoudige stijlmiddelen aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten | – stijlmiddelen zoals anafloor, alliteratie, inversie |
| 35 een fragment in een ruimer geheel situeren | |
| 36 vertaalproblemen verwoorden | – vertaalproblemen zoals het weergeven van de bezitter, een participium, een futurum exactum |
| 37 tekstbegrip tonen door van (fragmenten van) een behandelde tekst een vlotte vertaling te geven | |

TOELICHTING

DS 34: het is niet de bedoeling om leerlingen al de naam van allerhande stijlfiguren aan te leren, enkel om hen erop te wijzen dat de schrijfstijl inhoudelijk belangrijke zaken extra in de verf kan zetten.

WENK

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.3.3 (Lectuur- en cultuurreflectie), 3.3.4 (Differentiatie) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Net zoals bij taalreflectie zorgt de leraar voor leersituaties waarbij een actieve inbreng van de leerlingen gevraagd wordt. Zo maakt hij de leerlingen gevoelig voor de literaire waarde van een tekst.

2.3.2.3 Cultuurreflectie

Cultuurreflectie is het derde moment van tekststudie: totaalinterpretatie vanuit de ruimere cultuurhistorische context en transfer naar onze maatschappij door vergelijking en confrontatie.

Deze doelstellingen en leerinhouden moeten bereikt worden bij *behandelde* en nagestreefd worden bij analoge *niet-behandelde* teksten.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | |
|--|--|
| 38 de tekstinhoud binnen de historische context situeren | – situering van het Imperium Romanum in tijd en ruimte
– hoofdmomenten van de Romeinse geschiedenis |
| 39 aspecten van de Romeinse cultuur toelichten en met de eigen cultuur vergelijken | – aspecten van de Romeinse cultuur zoals <ul style="list-style-type: none">• Romeinse godsdienst• status van slaven en vrijen |

- weggengnet
 - sport en spel
 - private en openbare gebouwen
 - waterleiding
 - naamgeving
- 40 de receptie van de Romeinse oudheid illustreren – sporen van de Romeinse beschaving in onze cultuur zoals
- woordenschat
 - monumenten
 - namen van straten, producten, winkels
- 41 aspecten van de Romeinse cultuur creatief verwerken – bijvoorbeeld: toneel, (strip)verhaal, maquette, PowerPointpresentatie

TOELICHTING

Men vertrekt bij voorkeur vanuit teksten om leerinhouden cultuur aan te brengen. Bij niet-authentieke leesteksten is het echter niet mogelijk dit principe steeds strikt te handhaven. Toch streeft de leraar zo veel mogelijk naar een inhoudelijke band tussen de gelezen teksten en de aangebrachte cultuuronderwerpen.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.3.3 (Lectuur- en cultuurreflectie), 3.3.4 (Differentiatie) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- In de lessen geschiedenis van het tweede leerjaar van de eerste graad staat de geschiedenis van Rome op het programma. Door zich zorgvuldig te informeren over de behandelde leerstof kan de leraar daarop verder bouwen.
- Om een leerlijn over de jaren heen te realiseren verdient het aanbeveling voor cultuur een soort vademecum of tijdsband aan te leggen. Dat historisch-cultureel referentiekader wordt per leerjaar concreter ingevuld met de namen van gelezen auteurs, politieke achtergronden ...
- DS 40 en 41 kunnen prima gecombineerd worden in persoonlijke opdrachten (individueel of in groepjes), eventueel gevolgd door een voorstelling voor de klasgenoten.

2.3.3 *Initiatie Grieks*

In het eerste leerjaar van de eerste graad staat ook een kennismaking met Grieks op het programma, wat meteen ook de benaming 'Klassieke Studiën' verklaart. Doel is de belangstelling van leerlingen op te wekken en eventuele drempelvrees te overwinnen. Het biedt de leraar ook extra kansen om bijkomende gegevens te verzamelen en de leerlingen te helpen bij hun studiekeuze.

2.3.3.1 Basisdoelstellingen

LEERPLANDOELSTELLINGEN

42 Griekse woorden lezen en schrijven

43 Griekse woorden weergeven

LEERINHouden

- het Griekse alfabet (kleine letters)
- spiritus asper en spiritus lenis
- de tweeklanken
- een dertigtal frequente Griekse woorden

- 44 verbanden leggen tussen Griekse woorden en de Nederlandse woorden die er van afgeleid zijn. – beperkt aantal Nederlandse woorden ontleend aan het Grieks of (deels) gebouwd met Griekse wortels
- 45 in eenvoudige zinnen zinsdelen kunnen onderscheiden en benoemen en het geheel weergeven – gezegde, onderwerp, lijdend voorwerp
– nominatief en accusatief enkelvoud van de eerste klasse (–ος, –η, –ον) en van het lidwoord
– infinitief en derde persoon enkelvoud van de regelmatige thematische vervoeging en van εἶναι
- 46 parallellen en verschillen tussen het Griekse en Latijnse taalsysteem geven – bijvoorbeeld:
 - systeem van naamvallen
 - de Griekse eerste klasse (–ος, –η, –ον) als tegenhanger van de Latijnse eerste klasse
 - aanwezigheid of niet van het lidwoord

2.3.3.2 Uitbreidingsdoelstellingen

LEERPLANDOELSTELLINGEN

47 Griekse woorden lezen en schrijven

LEERINHOUDEN

- woorden met een jota subscriptum
- woorden met de medeklinkercombinaties –γγ–, –γκ–, –γχ–, –γξ–
- hoofdletters

48 in eenvoudige zinnen zinsdelen kunnen onderscheiden en benoemen en het geheel weergeven

- nominatief en accusatief meervoud van de eerste klasse (–ος, –η, –ον) en van het lidwoord
- derde persoon meervoud van de regelmatige thematische vervoeging en εἶναι

TOELICHTING

Binnen een school of scholengemeenschap kan de vakwerkgroep opteren voor een traditionele uitspraak of een uitspraak die steunt op wetenschappelijk onderzoek. Alleszins moeten alle betrokken leraren dezelfde uitspraak toepassen.

WENKEN

- De kennismaking wordt ten vroegste aangevat in het tweede trimester. De leerlingen zijn dan al vanuit de lessen Latijn vertrouwd met een aantal taalphenomenen en begrippen.
- Om de doelstellingen te realiseren zal de leraar een voldoende aantal lesuren besteden aan de component Grieks. Dat wil niet zeggen dat men gedurende een langere periode de lessen Latijn moet opschorten. Zo kan men er bijvoorbeeld voor kiezen om het Griekse alfabet gespreid aan te leren a rato van tien minuten per lesuur.
- Het is vanzelfsprekend aangeraden DS 43 en 44 te combineren.
- Het verdient aanbeveling dat leerlingen in en buiten de les de kans krijgen om via een gedifferentieerde aanpak uitbreidingsdoelstellingen te realiseren. Zo krijgt de leraar een beter beeld van de motivatie en aanleg van leerlingen.
- De evaluatie houdt rekening met het onderscheid tussen basis- en uitbreidingsdoelstellingen. Ze mag in elk geval het algemene beeld van de evaluatie van Klassieke Studiën niet vertekenen.

**KLASSIEKE STUDIËN • LATIJN
GRIEKS
EERSTE GRAAD**

GRIEKS

Inhoud

1	BEGINSITUATIE.....	59
2	LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHouden, PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	59
2.1	Uitgangspunten en principes.....	59
2.2	Grammaticale terminologie	60
2.2.1	Betekenis van enkele in dit leerplan gebruikte termen	60
2.2.2	Verplichte minimumterminologie	61
2.3	Doelstellingen, leerinhouden en pedagogisch-didactische wenken	61
2.3.1	Taalverwerving	61
2.3.1.1	Begrippen	62
2.3.1.2	Uitspraak	64
2.3.1.3	Woordenschat	64
2.3.1.4	Morfologie van het lidwoord, zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, telwoord en bijwoord	66
2.3.1.5	Morfologie van het werkwoord	68
2.3.1.6	Syntaxis	69
2.3.2	Lectuur	71
2.3.2.1	Taalreflectie	71
2.3.2.2	Lectuurreflectie	73
2.3.2.3	Cultuurreflectie	74
2.3.3	Aanvullende leerplandoelstellingen en leerinhouden voor cursus van vier uur per week	75
2.3.3.1	Taalverwerving	75
2.3.3.2	Lectuur	76

1 BEGINSITUATIE

In het eerste leerjaar hebben de leerlingen bij klassieke studiën een aantal inzichten verworven die ook voor de studie van Grieks belangrijk zijn. De kennismaking met het Grieks bleef beperkt tot een eerste contact.

De cursus Grieks in het tweede jaar is een echte startcursus, een eerste stap van vijf leerjaren. Hij is echter ook een observatiecursus: de leraar observeert de vorderingen van de leerling voor Grieks maar probeert zich ook een ruimer beeld te vormen van de talenten, vaardigheden en attitudes van de leerling. Dat is belangrijk om op het einde van het tweede jaar een gemotiveerd studieadvies te kunnen geven.

De cursus Grieks in het tweede jaar kan met drie of vier uur aangeboden worden. Doelstellingen 43-49 vormen een aanvulling voor de collega's die beschikken over vier wekelijkse lestijden.

2 LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHouden, PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

2.1 Uitgangspunten en principes

- Lectuur van authentieke Griekse teksten blijft de eerste doelstelling. De afbakening van leerinhouden gebeurt dan ook, zoals vroeger, in functie van tekstbegrip en is gebaseerd op de principes van rationalisatie, functionaliteit en systematisatie.
- Grammaticale consequentie en aansluiting bij de grammatica's van moderne talen verhogen de transfer van abstract taaldenken. Zo wordt de algemeen vormende waarde van het onderricht in klassieke talen nog versterkt. Om grammaticale eenvormigheid ook in de praktijk te waarborgen wordt een minimumterminologie verplicht. De *Algemene Nederlandse Spraakkunst* en de *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands* fungeerden bij het bepalen van die terminologie in de regel als referentie.
- Er wordt gestreefd naar een zo groot mogelijk parallellisme tussen de leerplannen Klassieke Studiën, Latijn en Grieks.
- De keuzemogelijkheid om te starten met taalstudie van het Ionisch in plaats van het Attisch valt weg. In de praktijk opteerde immers niemand voor de 'Ionische weg'.
- In de eerste graad worden traditioneel niet-authentieke of vereenvoudigde authentieke teksten gelezen. Toch mogen die niet louter een vertrekpunt zijn bij het inductief aanbrengen van grammatica of enkel fungeren als een illustratie en inoefening van wat bij taalverwerving werd geleerd. Steeds moet maximaal op leesplezier ingezet worden. Daarom zijn de leerplandoelstellingen in het hoofdstuk Lectuur, zoals in de leerplannen van de tweede en derde graad, geordend volgens de drie momenten van de lectuur, namelijk *taalreflectie*, *lectuurreflectie* en *cultuurreflectie*. Die driedeling laat immers toe om vanaf het begin teksten niet enkel als 'verhaaltjes' maar ook als (min of meer) literaire teksten te benaderen. Een gevolg hiervan is dat cultuur als apart hoofdstuk verdwijnt.

2.2 Grammaticale terminologie

2.2.1 Betekenis van enkele in dit leerplan gebruikte termen

De definities zijn geordend volgens de drie invalshoeken die nodig zijn om een taalfenomeen volledig te kunnen beschrijven: functie, rol en vorm. In een vierde groep zijn een aantal vaardigheden bij elkaar gebracht.

Functie

- *Valentie*: de combinatiemogelijkheden (onderwerp, voorwerp ...) die door de betekenis van een werkwoord vereist worden. Afhankelijk van het aantal combinatiemogelijkheden spreekt men van nulvalentie (bv. ὕει vereist geen verdere aanvullingen), éénvalentie (bv. καθεύδειν vereist enkel een onderwerp), tweevalentie (bv. ὀπάειν vereist een onderwerp en lijdend voorwerp) en drievalentie van het werkwoord (bv. διδόναι vereist een onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp). Als ze voor de lezer duidelijk blijken uit de context, moeten die noodzakelijke aanvullingen niet steeds expliciet uitgedrukt worden.
- *Zinsdeel*: woord dat of woordgroep die een syntactische functie in een zin vervult. Een zinsdeel kan ook de vorm van een zin aannemen.
- *Zinsdeelstuk*: deel van een zinsdeel (kern, bijvoeglijke of bijwoordelijke bepaling). Een zinsdeelstuk vervult geen functie op het niveau van de zin maar op een onderliggend niveau. Een zinsdeelstuk kan ook de vorm van een zin aannemen.
- *(Syntactische) functie*: de relatie van een woord of woordgroep tot de andere zinsdelen of zinsdeelstukken binnen de grammaticale structuur van een zin of zinsdeel. Volgende functies worden onderscheiden: gezegde, onderwerp, voorwerp, bepaling van gesteldheid, bijwoordelijke bepaling, kern en bijvoeglijke bepaling. Die functies worden onderverdeeld in noodzakelijk en niet-noodzakelijk naargelang zij al of niet vereist zijn om een grammaticaal correcte zin te construeren. Zie ook zinsdeel en zinsdeelstuk.
- *Gezegde*: het fundamentele zinsdeel van een zin. Het bepaalt hoeveel noodzakelijke aanvullingen (0, 1, 2 of 3) er in een zin moeten staan en van welke aard (onderwerp, lijdend voorwerp ...) die moeten zijn opdat de zin grammaticaal af zou zijn. Er kunnen naar de vorm twee soorten gezegdes onderscheiden worden: het werkwoordelijk gezegde, dat uit (een) werkwoordsvorm(en) bestaat, en het naamwoordelijk gezegde, dat uit een koppelwerkwoord en een naamwoordelijk deel bestaat.
- *Naamwoordelijk deel van het gezegde*: vormt samen met het koppelwerkwoord het naamwoordelijk gezegde dat een 'toestand' (een hoedanigheid, een eigenschap, een functie e.d.) aanduidt waar het onderwerp zich in bevindt. Anders dan de naam suggereert, kunnen ook niet-naamwoorden (bijwoorden, voorzetselgroepen ...) als naamwoordelijk deel van het gezegde voorkomen.
- *Kern*: het syntactisch onmisbare deel van een zinsdeel.

Rol

- *(Semantische) rol*: aard van de verhouding tussen een zinsdeel en het gezegde of tussen een zinsdeelstuk en de kern (bv. tijd, middel, handelende instantie). Er is geen vaste overeenkomst tussen de syntactische functie en de semantische rol. Sommige rollen komen zowel bij de noodzakelijke als bij de niet-noodzakelijke zinsdelen voor. Zo kunnen bijvoorbeeld zowel het onderwerp als de bijwoordelijke bepaling beide 'handelend' als semantische rol hebben.
- *Signaalwoord*: een signaalwoord geeft aanwijzingen over de inhoudelijke structurering van een tekst. Voorbeelden van signaalwoorden zijn: en, maar, ook, bovendien, vervolgens, ten tweede, bijvoorbeeld.
- *Verwijswoord*: een verwijswoord verwijst terug naar een tevoren genoemde entiteit of vooruit naar een entiteit die kort daarna in de tekst genoemd wordt. Voorbeelden van verwijswoorden zijn: die, dat, hij, deze, toen.

Vorm

- *Congruentie*: overeenstemming in vorm van woorden in syntactisch verband.
- *Grondwoord*: basisvorm van verbuigbare of vervoegbare woorden.

Vaardigheden

- *Determineren*: een vorm volledig morfologisch ontleden/bepalen.
- *Parafraseren*: met eigen woorden de inhoud van een tekst omschrijven.
- *Vertalen*:
 - *Werkvertaling*: omzetting in correct Nederlands die nauw aansluit bij de Griekse tekst. Stroeve wendingen of langere zinnen kunnen, op voorwaarde dat de Nederlandse tekst op zich te begrijpen is. Een werkvertaling is vooral bedoeld als werkinstrument voor de leerlingen.
 - *Vlotte vertaling*: omzetting in prettig leesbaar, vlot algemeen Nederlands, vrij van 'Nedergriekse' wendingen en uitdrukkingen. Een vlotte vertaling wordt nagestreefd bij vertaalopdrachten.
- *Weergeven*: een Grieks taalelement (woord, woordgroep, constructie ...) in het Nederlands omzetten zodat de basisbetekenis ervan duidelijk wordt.

2.2.2 Verplichte minimumterminologie

Zoals aangegeven in 2.1 wordt het gebruik van een minimumterminologie verplicht. Doel hierbij is niet om de leraar in een verstikkend grammaticaal keurslijf te dwingen, wel om een minimale grammaticale eenvormigheid te bevorderen en dit zowel op het vlak van de gebruikte termen als, belangrijker, op het vlak van de ermee samenhangende begrippen en grammaticale systematiek. De termen die in dit leerplan gebruikt worden maar niet in onderstaande lijst zijn opgenomen, zijn wel sterk aanbevolen: zij beogen een maximale aansluiting bij de lessen Nederlands. In elk geval maakt de vakwerkgroep goede afspraken die voor het hele curriculum gelden. Het spreekt vanzelf dat overleg met de collega's moderne talen daarbij in elk geval een belangrijk element vormt, alsook de zorg om voor de leerling zo transparant mogelijke termen te gebruiken.

Verplichte minimumterminologie:

achtervoegsel, genus, gezegde, grondwoord, infinitief, kern, koppelwerkwoord, naamwoordelijk deel van het gezegde, (semantische) rol, (syntactische) functie, voorvoegsel, zinsdeel, zinsdeelstuk

2.3 Doelstellingen, leerinhouden en pedagogisch-didactische wenken

In de Algemene pedagogisch-didactische wenken staan verschillende raadgevingen die hier concreet toepasbaar zijn. Dat geldt in het bijzonder voor adviezen betreffende activerende werkvormen (3.1.3), talenbeleid (3.1.4.2), taalverwerving (3.2) en lectuur (3.3).

2.3.1 Taalverwerving

Taalverwerving staat ten dienste van lectuur en vormt geen doel op zich. Een goede kennis van vocabularium en grammatica is onontbeerlijk, wil men tot een succesvolle leeservaring komen. Maar de fundamentele vraag bij het aanleren – en in het verlengde daarvan ook bij het toetsen – van grammatica is: beantwoordt deze oefening aan een nood in een leescontext? Taalverwerving moet bovendien niet enkel een leesmethode ondersteunen en mogelijk maken, ze vormt als het ware zelfs het eerste moment van het aanleren van een leesmethode.

Bij het bepalen van de syntactische functie van zinsdelen is het onderscheid tussen *noodzakelijke* en *niet-noodzakelijke zinsdelen* belangrijk. Dat onderscheid komt dan ook terug bij de indeling van de leerinhouden. Bij de opsomming van de leerinhouden is er verder ook, waar zinvol, voor gekozen een onderscheid te maken tussen de morfologische vorm (bv. nominatief), de syntactische functie (bv. onderwerp, bijwoordelijke bepaling) en de semantische rol (bv. tijd, reden, middel), waar die vroeger soms door elkaar liepen (vergelijk bv. 'nominatief: onderwerp' met 'datief: middel'). Het leerplan biedt echter geen volledig grammaticaal overzicht: niet altijd is de semantische rol geëxpliciteerd. De functionaliteit bij het leesproces vormde hier het criterium.

In het verlengde daarvan moet tekstbegrip, en niet grammaticale scherpslijperij, het criterium vormen bij functieverklaring. Leerlingen zijn niet gebaat bij een al te rigide catalogisering van bepaalde grensgevallen (bv. het onderscheid tussen een bijwoordelijke bepaling van scheiding en de noodzakelijke aanvulling bij werkwoorden zoals ἀπέχειν).

2.3.1.1 Begrippen

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | |
|---|--|--|
| 1 | de woordsoort van Griekse en Nederlandse woorden bepalen | <ul style="list-style-type: none"> – werkwoord – zelfstandig naamwoord – bepaald en onbepaald lidwoord – bijvoeglijk naamwoord – persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend, vragend, onbepaald en betrekkelijk voornaamwoord – hoofdtelwoord en rangtelwoord – bijwoord – voorzetsel – nevenschikkend en onderschikkend voegwoord – partikel |
| 2 | basisbegrippen van vormleer begrijpen en hantieren | <ul style="list-style-type: none"> – grondwoord, stam, uitgang, voorvoegsel, achtervoegsel – congruentie – bij werkwoorden: <ul style="list-style-type: none"> • vervoeging • actief, passief, deponent • wijs, indicatief, infinitief, imperatief, deelwoord/participium • tijd, tegenwoordig, verleden, onvoltooid, voltooid, presens, imperfectum • getal, enkelvoud, meervoud • eerste persoon, tweede persoon, derde persoon • thematisch, athematisch, contract • augment, stam, bindklinker, kenletter, uitgang |

- bij zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en voornaamwoorden:
 - verbuiging
 - getal, enkelvoud, meervoud
 - genus, mannelijk, vrouwelijk, onzijdig
 - naamval
 - bij bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden:
 - positief/stellende trap
 - comparatief/vergroten trap
 - superlatief/overtreffende trap
 - bij zinnen:
 - enkelvoudige en samengestelde zin
 - nevengeschikte zinnen
 - hoofd- en bijzin
- 3 basisbegrippen van syntaxis begrijpen en hanteren
- zinsdeel, zinsdeelstuk
 - gezegde: werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde, koppelwerkwoord en naamwoordelijk deel van het gezegde
 - onderwerp
 - lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, voorwerp
 - bepaling van gesteldheid
 - bijwoordelijke bepaling
 - kern
 - bijvoeglijke bepaling

TOELICHTINGEN

- In het servicedeel van de leerplannen kan de leraar nagaan welke termen in de leerplannen Nederlands van de eerste graad aan bod komen.
- DS 1: het onderscheid tussen bijwoord, voegwoord en partikel is niet steeds scherp te trekken. Het is niet verplicht de term partikel te gebruiken, belangrijk is wel dat de corresponderende leerinhouden aan bod komen (zie DS 29, 31 en 46).
- DS 2: het medium behoort tot de aanvullende leerinhouden voor de cursus van vier uur per week (zie 2.3.3.1).
- DS 2: een bijzin is op zich geen syntactische functie maar de vorm van een zinsdeel (bv. voorwerpszin ingeleid door ὅτι) of een zinsdeelstuk (bv. bijvoeglijke bepaling in de vorm van een betrekkelijke bijzin).
- DS 3: traditioneel maakte men enkel het onderscheid tussen 'lijdend voorwerp' en 'meewerkend voorwerp' waarmee respectievelijk de accusatief en de datief verbonden werden. Toch moeten sommige werkwoorden op een andere manier aangevuld worden, namelijk met een genitief, datief of een voorzetselgroep. Die noodzakelijke aanvullingen worden hier samengebracht onder de noemer 'voorwerp'.

- DS 3: Syntactische functies kunnen zowel op het niveau van een zin als op een onderliggend niveau fungeren. (Bepaalde functies zoals de aanspreking fungeren zelfs op een niveau hoger dan de zin, op niveau van de tekst. Over tekstgrammatica wordt echter in dit leerplan bewust niet gesproken). Er is niet steeds een exclusief verband tussen een syntactische functie en het niveau waarop die functioneert. Zo fungeert bijvoorbeeld ὁ Κύριος in de zin Ὁ Κύριος τέθνηκε als onderwerp op het niveau van de zin en als onderwerp op het niveau onder de zin in de zin Ἐβόων ὅτι ὁ Κύριος τέθνηκε. Een bijzin is zelf ingebed in een andere zin maar wordt wel gebouwd met dezelfde bouwstenen (functies) als een hoofdzin. Inzicht in de complexe structuren van zinsniveaus is natuurlijk belangrijker voor de leraar dan voor de leerling. Enkel een bijvoeglijke bepaling en de aanvulling bij bijvoeglijke naamwoorden komen per definitie uitsluitend voor op het niveau onder de zin.

WENKEN

- Deze begrippen worden vanzelfsprekend pas gehanteerd op het ogenblik dat de corresponderende leerinhouden aan bod komen. De leraar zorgt er voor dat de leerlingen de begrippen in een grammaticaal kader kunnen plaatsen.
- Jonge leerlingen moeten deze begrippen geleidelijk leren kennen. Men mag niet van hen verwachten dat zij al onmiddellijk na een eerste kennismaking consequent en volledig correct gebruik maken van de soms toch vrij abstracte begrippen.
- Kennis van deze begrippen moet de leesmethode van de leerlingen ondersteunen.

2.3.1.2 Uitspraak

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 4 Griekse woorden correct uitspreken met aandacht voor de plaats van het accent en correct schrijven

LEERINHouden

- het Griekse alfabet
- spiritus asper en spiritus lenis
- de tweeklanken
- jota subscriptum
- de medeklinkercombinaties $-\gamma\gamma-$, $-\gamma\kappa-$, $-\gamma\chi-$, $-\gamma\xi-$
- Griekse leestekens

TOELICHTING

- Binnen een school of scholengemeenschap kan de vakwerkgroep opteren voor een traditionele uitspraak of een uitspraak die steunt op wetenschappelijk onderzoek. Alleszins moeten alle betrokken leraren dezelfde uitspraak toepassen.
- Leerlingen houden bij de uitspraak rekening met de accenttekens maar moeten die zelf niet schrijven. De naam van de drie accenttekens mag maar moet niet aangeleerd worden.

2.3.1.3 Woordenschat

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 5 de betekenis, woordsoort en aanvullende gegevens van woorden uit het basisvocabulary geven

LEERINHouden

- ca. 450 woorden
- aanvullende gegevens:
 - bij zelfstandige naamwoorden: nominatief, genitief, genus

- bij bijvoeglijke naamwoorden: nominatief in de drie genera
 - bij werkwoorden: infinitief presens, 1e persoon enkelvoud
 - de naamval bij voorzetsels, bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden
- 6 van verbogen en vervoegde vormen van woorden uit het basisvocabularium het grondwoord geven – grondwoord van de woorden uit het basisvocabularium
- 7 vanuit woordsamenstelling en woordverwantschap op zoek gaan naar de betekenis zowel van Griekse woorden als van woorden uit moderne talen met Griekse wortels
- de betekenis van voorvoegsels zoals ἄ-, ἕκ-, εἰσ-, προ-, προσ-, συν-
 - de betekenis van achtervoegsels zoals -κίς, -τέρος, -τάτος, -ιστός, -κοντα, -κόσιοι, -ώς, -οτε
 - leenwoorden zoals basilicum, dolfijn, lamp, psalm; baptism, hero (Engels); époque, cygne, héros (Frans)
- 8 uit de gememoriseerde betekenis(sen) een in de context passende vertaling afleiden
- 9 een woordenlijst oordeelkundig gebruiken

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.2.1.1 (Woordenschat) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Griekse woorden memoriseren en weergeven is voor leerlingen minder eenvoudig dan leraren soms verwachten. Het is nodig de leerlingen hierbij te helpen.
 - De leraar doet er goed aan om overhoringen over nieuwe leerstof enige tijd vooraf aan te kondigen. Dit geeft leerlingen de kans die leerstof in fasen te verwerken. Op drie gespreide momenten tien minuten leren levert bijvoorbeeld betere resultaten op dan op de avond voor de overhoring één keer dertig minuten te leren.
 - Nieuwe woorden mogen niet zonder toelichting gememoriseerd worden. De leraar kan de betekenis van de Nederlandse woorden verduidelijken, de verwantschap tussen woorden verklaren ...
 - ICT-toepassingen zoals SuperMemo en ProVoc bieden heel wat mogelijkheden om in te spelen op de specifieke kennistekorten van de individuele leerling en om het nodeloos herhalen van gekende woorden te vermijden. Het aanmaken van de bestanden kan ook door de leerlingen gebeuren.
 - Leerlingen moeten al vanaf het begin de attitude aanleren niet bij de standaardvertaling van een woord te blijven, maar op zoek te gaan naar een weergave die binnen de context past.
- Het aanleren van woordenschat moet binnen een leesmethode gekaderd worden. Van bij het begin moet de leraar de studie van woordenschat in functie van de lectuur van teksten plaatsen. Hij zal er dan ook naar streven om in de systematiek van ondervraging dit verband duidelijk te maken: in woordgroepen of kleine zinnestelsels wordt de precieze betekenis van woorden met meerdere betekenissen duidelijk en wordt de leerling gedwongen te kiezen.
- DS 6: een vorm op het juiste grondwoord kunnen terugvoeren is in een lectuurcontext belangrijker dan actief aanvullende gegevens kunnen geven. Daarom ook is DS 6, hoewel ze logisch besloten ligt in DS 5, als afzonderlijke doelstelling opgenomen.

- DS 7: het is noodzakelijk om leerlingen er systematisch in te trainen actief op zoek te gaan naar de betekenis van woorden op grond van woordsamenstelling of stammen. Het volstaat niet dat de leraar hier occasioneel op wijst. Die 'ontledende' bevraging van woorden moet zich ontwikkelen tot een attitude die ook bij taal- en tekststudie buiten de les Grieks haar vruchten afwerpt.

2.3.1.4 Morfologie van het lidwoord, zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, telwoord en bijwoord

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | |
|----|--|--|
| 10 | het lidwoord verbuigen en weergeven | <ul style="list-style-type: none"> – het lidwoord – weergave van het lidwoord, ook door een bezittelijk voornaamwoord |
| 11 | de paradigmata van zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden verbuigen en uitgangen van de stam afsplitsen | <ul style="list-style-type: none"> – paradigmata van het type <ul style="list-style-type: none"> • δουλος, τιμή, δῶρον, ἀγαθός, θύρα, νέος, θάλαττα, πολίτης • ῥήτωρ, σῶμα, ἄφρων, πόλις, ἵππεύς, ἄνθος, ἀληθής • πᾶς, ὄν |
| 12 | frequente afwijkende vormen herkennen | <ul style="list-style-type: none"> – bijvoeglijke naamwoorden van het type ἄδικος, ἄδικος, ἄδικον – μέγας, πολὺς – zelfstandige naamwoorden op –τηρ van het type πατήρ – bijvoeglijke naamwoorden van het type ἡδύς |
| 13 | vormen van gememoriseerde zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden determineren, weergeven en het paradigma geven | |
| 14 | vormen van niet-gememoriseerde zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden determineren en weergeven, indien de nodige gegevens voorhanden zijn | |
| 15 | comparatieven en superlatieven determineren en weergeven | <ul style="list-style-type: none"> – vormen op –τερος, –(ί)ων – vormen op –τατος, –ιστος |
| 16 | vormen van frequente voornaamwoorden determineren, weergeven en betekenisnuances verklaren | <ul style="list-style-type: none"> – persoonlijke voornaamwoorden: ἐγώ, σύ, ἡμεῖς, ὑμεῖς – aanwijzende voornaamwoorden: ὅδε, οὗτος, ἐκεῖνος, αὐτός – vragend voornaamwoord: τίς – onbepaald voornaamwoord: τις – betrekkelijk voornaamwoord: ὅς, ἥ, ὃ |
| 17 | telwoorden determineren en weergeven | <ul style="list-style-type: none"> – de telwoorden εἷς, δύο, τρεῖς, τέτταρες, πέντε, ἕξ, ἑπτὰ, ὀκτώ, ἐννέα, δέκα, εἴκοσι, ἑκατόν, χίλιοι – de achtervoegsels –κοντα, –κόσιοι, –κίς |

- | | | |
|----|--|--|
| 18 | bijwoorden benoemen en weergeven | <ul style="list-style-type: none"> – bijwoorden gevormd met het achtervoegsel –ως – bijwoord van de comparatief op –τερον, –(ι)ον – bijwoord van de superlatief op –τατα, –ιστα – correlatieve bijwoorden met het achtervoegsel –οτε, –ου, –οι, –θεν |
| 19 | een congruerende vorm van een lidwoord, telwoord, naamwoord of voornaamwoord verklaren | <ul style="list-style-type: none"> – het naamwoordelijk deel van het gezegde in relatie tot het onderwerp – het lidwoord, bijvoeglijk naamwoord, participium, voornaamwoord en telwoord in relatie tot de kern – het zelfstandig naamwoord als bijstelling in relatie tot de kern – het zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord als bepaling van gesteldheid in relatie tot het onderwerp of (lijdend) voorwerp bij het gezegde – het betrekkelijk voornaamwoord in relatie tot het antecedent – het aanwijzend voornaamwoord in relatie tot het antecedent |

TOELICHTING

- DS 17: de telwoorden kunnen via de vocabulariumlijst aangeleerd worden.
- DS 19: het participium, een bijvoeglijk naamwoord afgeleid van een werkwoord, is enkel hier genoemd. De systematische studie van het participium staat pas in de tweede graad op het programma. Het is belangrijk voor de leerlingen in de eerste graad te focussen op praktische regels voor de weergave.
- DS 19: het aanwijzend voornaamwoord neemt van het woord waarnaar het terugwijst, genus en getal over.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.2.1.2 (Grammatica) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Oefeningen bij morfologie moeten essentieel gericht zijn op *herkennen* in functie van het lezen van teksten. Oefeningen met losse vormen kunnen hoogstens in een eerste moment nuttig zijn om de kennis van paradigmata vast te zetten. Leerlingen moeten zo snel mogelijk de contextgegevens leren gebruiken als ze naamwoorden determineren.
- Het is belangrijk dat een leerling een 'stappenplan' kent om vormen te determineren, bijvoorbeeld:
 - Ken ik het grondwoord? Wat zijn de lexicologische gegevens? Wat is het paradigma?
 - Hoe determineer je de vorm van een naamwoord (naamval, genus, getal)?
 - Wat leren mij de andere zinsdelen of zinsdeelstukken (bv. gezegde, congruerende woorden in het zinsdeel ...) bij de determinatie?
- Het genus van woorden wordt geleerd bij de vocabulariumstudie. Het memoriseren kan ondersteund worden door het aanleren van enkele algemene genusregels maar het is vooral belangrijk dat de leerlingen daarbij leren letten op de informatie die ze uit de context kunnen afleiden (aanwezigheid van congruerende bijvoeglijke bepalingen zoals lidwoord, voornaamwoord, bijvoeglijk naamwoord of participium).

2.3.1.5 Morfologie van het werkwoord

LEERPLANDOELSTELLINGEN

20 λύειν vervoegen, de vormingswetten van tijden en wijzen geven door splitsing in samenstellende delen, en de tijden weergeven

21 εἶναι vervoegen en weergeven

22 vormen van gememoriseerde werkwoorden op basis van vormingswetten determineren en weergeven

23 vormen van niet-gememoriseerde werkwoorden determineren en weergeven, indien de nodige gegevens voorhanden zijn

24 een congruerende vorm van een werkwoord verklaren

LEERINHouden

– het paradigma λύειν in de volgende wijzen en tijden:

- de actieve en passieve indicatief presens en imperfectum
- de actieve en passieve infinitief presens
- de actieve en deponente imperatief presens 2^e persoon enkelvoud en meervoud
- het actief en passief participium presens

– het paradigma εἶναι in volgende wijzen en tijden:

- indicatief presens en imperfectum
- infinitief presens
- participium presens

– de indicatief presens en imperfectum, de infinitief en het participium presens in het actief en passief van

- werkwoorden volgens de gewone thematische vervoeging (λύειν)
- contracte werkwoorden volgens ποιεῖν en τιμᾶν
- athematische werkwoorden

TOELICHTING

DS 20: leerlingen kennen het begrip 'deponent' opgevat als 'passief qua vorm, actief qua betekenis' (zie DS 2). Niet-deponente mediale werkwoordsvormen behoren tot de aanvullende leerinhouden voor de cursus van vier uur per week (zie 2.3.3.1).

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.2.1.2 (Grammatica) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Zoals bij het naamwoord moeten oefeningen bij de morfologie van het werkwoord essentieel gericht zijn op het *herkennen* in functie van het lezen van teksten. Ook hier zijn oefeningen met losse vormen hoogstens een opstapje. De leerlingen leren dus vanaf het begin contextgegevens bij de determinatie van werkwoordsvormen te betrekken.
- Het is belangrijk dat een leerling een 'stappenplan' kent om vormen te determineren, bijvoorbeeld:
 - Ken ik het grondwoord? Wat zijn de lexicologische gegevens? Wat is het paradigma?
 - Hoe determineer je een werkwoord (actief/deponent/passief, wijs, tijd ...)?

- Welke 'bouwstenen' kan ik afsplitsen?
- Wat leren mij de andere zinsdelen (onderwerp, bijwoordelijke bepaling van tijd ...) bij de determinatie?

2.3.1.6 Syntaxis

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | | |
|----|---|---|---|
| 25 | werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde van elkaar onderscheiden | – | werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde |
| 26 | in functie van tekstbegrip in een zin noodzakelijke en niet-noodzakelijke zinsdelen onderscheiden, de syntactische functie en semantische rol vaststellen en het geheel weergeven | – | noodzakelijke zinsdelen: <ul style="list-style-type: none"> • gezegde • onderwerp, onderwerpszin • lijdend voorwerp (accusatief of voorwerpszin) • voorwerp (genitief of datief m.i.v. de genitief van ongelijkheid ('vergelijking') en de datief van de bezitter bij εἶναι) • meewerkend voorwerp (datief bij 'geven' en 'zeggen') • bepaling van gesteldheid – niet-noodzakelijke zinsdelen: <ul style="list-style-type: none"> • aanspreking • bepaling van gesteldheid • bijwoordelijke bepaling: <ul style="list-style-type: none"> • ingeleid door een voorzetsel (waaronder ὑπό + genitief: bijwoordelijke bepaling van handelende persoon) • in de genitief (scheiding) en in de datief (middel, oorzaak, tijdstip, voor- en na-deel, wijze) • uitgedrukt door een bijwoord • uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in de indicatief zoals die van gevolg, reden, tijd, toegeving, vergelijking en voorwaarde |
| 27 | in functie van tekstbegrip binnen een zinsdeel zinsdeelstukken onderscheiden, de syntactische functie van de aanvulling(en) bij de kern vaststellen en het geheel weergeven | – | kern <ul style="list-style-type: none"> – aanvulling bij een kern die een zelfstandig naamwoord of equivalent is: bijvoeglijke bepaling in de vorm van: <ul style="list-style-type: none"> • een bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, participium of telwoord • bijgesteld substantief • betrekkelijke bijzin • genitief: bezittersgenitief, onderwerpsgenitief, voorwerpsgenitief, genitief van het geheel (partitieve/deelsgenitief) |

- aanvulling bij een kern die een bijvoeglijk naamwoord is:
 - bijwoordelijke bepaling
 - voorwerp (bv. ἄξιος + genitief)
 - voorwerp bij een bijvoeglijk naamwoord in de comparatief: de genitief van ongelijkheid ('vergelijking')
- aanvulling bij een kern die een bijwoord is:
 - bijwoordelijke bepaling
 - voorwerp bij een bijwoord in de comparatief: de genitief van ongelijkheid ('vergelijking')

TOELICHTINGEN

- DS 26: Zoals in de inleidende paragraaf van het hoofdstuk taalverwerving (2.3.1) gesteld zijn leerlingen niet gebaat bij een al te rigide catalogisering van bepaalde grensgevallen (bv. het onderscheid tussen een bijwoordelijke bepaling van scheiding en de noodzakelijke aanvulling bij werkwoorden zoals ἀπέχειν). Op de vraag van een leerling kan de leraar het probleem van rubricering kort aanstippen, maar een soepele benadering vanuit het criterium tekstbegrip moet steeds voorop staan.
- DS 26: het syntactische onderscheid tussen noodzakelijke en niet-noodzakelijke zinsdelen wil natuurlijk niet zeggen dat de niet-noodzakelijke zinsdelen inhoudelijk overbodig zijn. Het is integendeel zelfs goed mogelijk dat het voor de boodschap belangrijkste deel van een zin juist in zo een zinsdeel uitgedrukt wordt en door de positie in de zin benadrukt wordt.
- DS 26: men spreekt ook van 'direct voorwerp' in plaats van 'lijdend voorwerp' en van 'indirect voorwerp' als verzamelnaam voor 'meewerkend voorwerp' en 'voorwerpen' in een andere naamval dan de accusatief van het lijdend voorwerp. Het direct voorwerp wordt onderwerp als men een zin passief maakt. Sommige werkwoorden worden met twee voorwerpen in de accusatief geconstrueerd, maar die behoren niet tot de leerinhouden van dit leerplan.
- DS 26: een bepaling van gesteldheid kan zowel een noodzakelijk zinsdeel (bv. ὀνομάζειν, noemen) als een niet-noodzakelijk zinsdeel zijn (bv. χρῆσθαι τινι φίλῳ). Het taalaanvoelen van de leerlingen zal hier een voldoende scheidsrechter zijn. De grammatica gebruikt hier ook de termen predicatief complement (noodzakelijk zinsdeel) en predicatieve toevoeging (niet-noodzakelijk zinsdeel).
- DS 26: de aanspreking fungeert eigenlijk niet op het niveau van de zin maar op dat van de tekst en is dan ook eigenlijk niet helemaal terecht hier opgenomen. Deze 'vereenvoudiging' is ingegeven door praktische motieven: het lijkt immers niet aangewezen om leerlingen van de eerste graad ook te spreken over het niveau boven de zin en dus over tekstgrammatica.
- DS 26: bij een bijwoordelijke bepaling in de vorm van een voorzetselgroep of een enkel bijwoord wordt de semantische rol niet systematisch vernoemd waar dit bij de bijwoordelijke bepalingen in de vorm van een enkele naamval wel gebeurt. De reden daarvoor is eenvoudig: bij de tweede groep is een beperking tot de meest frequente constructies nagestreefd. Vanzelfsprekend verliest men bij de eerste groep de betekenis (en dus de facto de semantische rol) niet uit het oog.
- DS 26-27: het onderscheid tussen zinsdeel en zinsdeelstuk is belangrijk. Zinsdelen vervullen immers (noodzakelijke of niet-noodzakelijke) syntactische functies in een zin. Er is daarbij geen vaste overeenkomst tussen vorm en functie. De functie van onderwerp bijvoorbeeld kan uitgeoefend worden zowel door een naamwoord in de nominatief als door een zin (bv. infinitiefzin). Anderzijds kan eenzelfde 'vorm' zowel zinsdeel als zinsdeelstuk zijn. Vergelijk bijvoorbeeld: ἐπιθυμῆν σωτηρίας (voorwerp) en ἐλπίς σωτηρίας (voorwerpsgenitief als bijvoeglijke bepaling).
- DS 27: het participium, een bijvoeglijk naamwoord afgeleid van een werkwoord, is enkel in DS 27 genoemd. De systematische studie van het participium staat pas in de tweede graad op het programma. Het is belangrijk voor de leerlingen in de eerste graad te focussen op praktische regels voor de weergave.

- DS 26-27: Het tweede lid van de vergelijking na een comparatief kan zowel een zinsdeel als een zinsdeelstuk zijn, maar is altijd wel een noodzakelijke aanvulling. In de zin *πλείονες ἦσαν ἡμῶν* bijvoorbeeld fungeert *ἡμῶν* als zinsdeel, opgeroepen door het naamwoordelijk gezegde *πλείονες ἦσαν*. Daarom ook staat bij DS 26 de genitief van ongelijkheid ('vergelijking') vermeld bij voorwerp. In een zin als *πᾶς τις αὐτὸν τοῦ πέλας μᾶλλον φιλεῖ* (iedereen houdt meer van zichzelf dan van zijn naaste) fungeert *τοῦ πέλας* echter als noodzakelijke aanvulling bij de kern *μᾶλλον* en vormt het geheel *τοῦ πέλας μᾶλλον* een bijwoordelijke bepaling van wijze. Vandaar dat ook in DS 27 de genitief van ongelijkheid ('vergelijking') vermeld is.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.2.1.2 (Grammatica) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- De leerlingen maken eerst via vocabulariumstudie kennis met het feit dat het voorwerp bij sommige werkwoorden in een andere naamval dan de accusatief staat. Pas later wordt dit fenomeen in een grammaticaal schema ingepast.
- De leraar gaat op zoek naar aangepaste oefeningen om de leerlingen de doelstellingen bij syntaxis te laten bereiken. Het gaat om vaardigheden waarover een leerling bij het eerste moment van lectuur (zie 2.3.2.1) moet kunnen beschikken om zijn morfologische kennis te kunnen inzetten. Die vaardigheden moeten dan ook in een lectuurcontext inge oefend worden. Mogelijke oefenopgaven zijn bijvoorbeeld:
 - Wat is de volgorde van de zinsdelen? Tekenen zich bepaalde patronen af?
 - Kies de gepaste werkwoordsvorm en motiveer je keuze.
 - Vul vanuit de betekenis van het werkwoord de noodzakelijke zinsdelen aan.
 - Schrap de (syntactisch) niet-noodzakelijke zinsdelen.

2.3.2 Lectuur

Zoals al in 2.1 aangegeven vormt lectuur van authentieke teksten de uiteindelijke eerste doelstelling van het onderricht in klassieke talen. Het is belangrijk dat ook in de eerste graad waar (voornamelijk) niet-authentieke teksten gelezen worden, grote zorg wordt besteed aan de keuze van gevarieerde en aantrekkelijke teksten in correct en keurig Grieks. Bij voorkeur zouden die teksten ook het vertrekpunt moeten kunnen zijn van een historisch-culturele verkenning van de oudheid. Om die primauteit van lectuur duidelijk te stellen is er besloten om, zoals in de tweede en derde graad, de doelstellingen bij lectuur te ordenen volgens de drie momenten van tekststudie. Ook al zullen die drie momenten niet steeds mooi op elkaar aansluiten en soms zelfs samenvallen, toch bieden zij een houvast bij de systematische aanpak van teksten. Ook kunnen zo de doelstellingen bij leesvaardigheidstoetsen (niet-behandelde teksten) scherper afgelijnd worden.

2.3.2.1 Taalreflectie

Taalreflectie is het eerste moment van tekststudie: elementair tekstbegrip op basis van verworven taalkennis en leesvaardigheid.

Deze doelstellingen en leerinhouden moeten bereikt worden bij *behandelde* en bij analoge *niet-behandelde* teksten.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- 28 verwachtingen naar de tekstinhoud formuleren op basis van titel, subtitels, inleidingen, afbeeldingen of voorkennis

- 29 een aangeleerde leesmethode toepassen
- een leesmethode met aandacht voor
 - de woordgroep
 - de morfologische vorm, syntactische functie en semantische rol
 - de valentie van het gezegde
 - de Griekse woordvolgorde
 - zinstypes: mededelende en vragende zin
 - signaal- en verwijswaarden, vraagpartikels zoals ἄρα
 - de juiste weergave van een woord binnen de context
- 30 verwachting naar de inhoud van een volgende zin formuleren op basis van de vorige
- 31 het verband tussen twee zinnen benoemen
- partikels en voegwoorden
 - verbanden zoals tegenstelling, gevolg, reden
- 32 oordeelkundig gebruik maken van een grammaticaal referentiekader en van een woordenlijst
- het gebruik van een grammaticaal referentiekader en van een woordenlijst
- 33 tekstbegrip tonen door afwisselend
- niet-authentieke of authentieke teksten
 - de hoofdgedachte uit een tekst te halen
 - de tekst te parafaseren
 - de Griekse tekst expressief te lezen
 - een werkvertaling of vlotte vertaling te geven

TOELICHTINGEN

- DS 28-30: het is nodig leerlingen te leren lezen met verwachtingspatronen. Nog voor de lectuur van een concrete tekst vragen zij zich af wat zij kunnen verwachten in verband met de inhoud van de tekst. Dat verwachtingspatroon is gebaseerd op informatie van de uitgever (inleiding, titel, subtitels, illustraties) of op voorkennis omtrent het onderwerp van de tekst. Tijdens de lectuur spelen ook syntactische verwachtingspatronen een grote rol.
- DS 29: DS 8 en 25-27 zijn hier in beknopte vorm hernomen. Zoals in 2.3.1 gezegd, vormt taalverwerving als het ware het eerste moment van het aanleren van een leesmethode.
- DS 29: werken met valenties is in de eerste plaats een kwestie van methodiek, een hulpmiddel om de samenhang binnen de zin te begrijpen.
- DS 29: aandacht voor de Griekse woordvolgorde: een efficiënte leesmethode leidt ertoe dat de leerling de tekst begrijpt zoals de auteur die geschreven heeft. De Griekse tekst tijdens de les herschrijven in een makkelijker, 'Nedergriekse' woordvolgorde is uit den boze. Niet alleen gaan zo stijlfiguren verloren, die aanpak doet ook afbreuk aan de belangrijkste doelstelling: het lezen van authentieke teksten. Het behoud van de oorspronkelijke woordvolgorde is, net zoals de andere aandachtspunten, inpasbaar in elke leesmethode, zowel een (eerder) analytische als een (eerder) dynamische.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.3.1 (Leesmethode), 3.3.2 (Tekstbegrip en vertaling) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Een vaardigheid kan men enkel door oefening verwerven. Wil men leerlingen leesvaardigheid bijbrengen, dan moeten zij – en niet de leraar – bij het leesproces het initiatief in handen hebben. De leraar zorgt dus voor leersituaties waarbij van de leerlingen een maximum aan actieve inbreng gevraagd wordt. Zij moeten daarbij leren reflecteren over het inzetten van het geheel van aangeleerde leesstrategieën, m.a.w. van de aangeleerde leesmethode.
- Er is herhaaldelijk op gewezen dat de taalstudie *in functie van tekstbegrip staat*. Dat heeft ook consequenties voor de didactische aanpak van lectuur.
 - De tekst mag geen middel worden om de leerlingen tijdens de lectuur met irrelevante grammaticale commentaar te overstelpen. Grammaticale verklaring mag het lezen niet hinderen ofodeloos vertragen.
 - Een gelezen tekst kan eventueel wel gebruikt worden om in een syntheseles een grammaticaal item te herhalen; dat bevordert het taal- en tekstinzicht.

2.3.2.2 Lectuurreflectie

Lectuurreflectie is het tweede moment van tekststudie: literaire interpretatie door inhoudelijke en stilistische analyse.

Deze doelstellingen en leerinhouden moeten bereikt worden bij *behandelde* en nagestreefd worden bij analoge *niet-behandelde* teksten.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | |
|---|---|
| 34 de opbouw van een tekst(fragment) ontleden | – bijvoorbeeld: de chronologische opbouw, het handelingsverloop, de spanningsopbouw, de ontwikkeling van gedachten en gevoelens |
| 35 eenvoudige stijlmiddelen aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten | – stijlmiddelen zoals anafoor, alliteratie, inversie |
| 36 een fragment in een ruimer geheel situeren | |
| 37 vertaalproblemen verwoorden | – vertaalproblemen zoals het weergeven van de bezitter of een participium |
| 38 tekstbegrip tonen door van (fragmenten van) een behandelde tekst een vlotte vertaling te geven | |

TOELICHTING

DS 35: het is niet de bedoeling om leerlingen al de naam van allerhande stijlfiguren aan te leren, enkel om hen erop te wijzen dat de schrijfstijl inhoudelijk belangrijke zaken extra in de verf kan zetten.

WENK

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.3.3 (Lectuur- en cultuurreflectie), 3.3.4 (Differentiatie) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- Net zoals bij taalreflectie zorgt de leraar voor leersituaties waarbij een actieve inbreng van de leerlingen gevraagd wordt. Zo maakt hij de leerlingen gevoelig voor de literaire waarde van de tekst.

2.3.2.3 Cultuurreflectie

Cultuurreflectie is het derde moment van tekststudie: totaalinterpretatie vanuit de ruimere cultuurhistorische context en transfer naar onze maatschappij door vergelijking en confrontatie.

Deze doelstellingen en leerinhouden moeten bereikt worden bij *behandelde* en nagestreefd worden bij analoge *niet-behandelde* teksten.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | | |
|----|--|---|--|
| 39 | de tekstinhoud binnen de historische context situeren | – | situering van de Griekse oudheid in tijd en ruimte |
| 40 | aspecten van de Griekse cultuur toelichten en met de eigen cultuur vergelijken | – | aspecten van de Griekse cultuur zoals <ul style="list-style-type: none">• Griekse godsdienst• eenheid (religie, Olympische spelen ...) en verdeeldheid (stadstaten, dialecten ...)• sport en spel• private en openbare gebouwen |
| 41 | de receptie van de Griekse oudheid illustreren | – | sporen van de Griekse beschaving in de Romeinse of westerse cultuur zoals <ul style="list-style-type: none">• woordenschat• monumenten• namen van straten, producten, winkels |
| 42 | aspecten van de Griekse cultuur creatief verwerken | – | bijvoorbeeld: toneel, (strip)verhaal, maquette, PowerPointpresentatie |

TOELICHTING

De leraar vertrekt bij voorkeur vanuit teksten om leerinhouden cultuur aan te brengen. Bij niet-authentieke leesteksten is het echter niet mogelijk dit principe steeds strikt te handhaven. Toch streeft hij zoveel mogelijk naar een inhoudelijke band tussen de gelezen teksten en de aangebrachte cultuuronderwerpen.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 3.3.3 (Lectuur- en cultuurreflectie), 3.3.4 (Differentiatie) en 4.2.2.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).
- In de lessen geschiedenis van het tweede leerjaar van de eerste graad staat de geschiedenis van Griekenland op het programma. Door zich zorgvuldig te informeren over de behandelde leerstof kan de leraar daarop verder bouwen.
- Om een leerlijn over de jaren heen te realiseren verdient het aanbeveling voor cultuur een soort vademecum of tijdsband aan te leggen. Dat historisch-cultureel referentiekader wordt per leerjaar concreter ingevuld met de namen van gelezen auteurs, politieke achtergronden ...

2.3.3 **Aanvullende leerplandoelstellingen en leerinhouden voor cursus van vier uur per week**

Onderstaande doelstellingen en leerinhouden gelden voor de cursus met vier uur Grieks per week. Ze kunnen eventueel ook als uitbreidingsdoelstellingen gelden voor de cursus met drie wekelijkse lestijden.

2.3.3.1 **Taalverwerving**

Begrippen

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- 43 basisbegrippen van vormleer begrijpen en hantieren
- het medium
 - toekomstige tijd, futurum
 - aorist

Woordenschat

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- 44 de betekenis en aanvullende gegevens van woorden uit het basisvocabularium geven
- 100 extra woorden met hun aanvullende gegevens

Morfologie

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- 45 λύειν vervoegen, de vormingswetten van tijden en wijzen geven door splitsing in samenstellende delen, en de tijden correct weergeven
- het paradigma λύειν in de volgende tijden en wijzen:
 - actieve en mediale indicatief, participium en infinitief futurum
 - actieve en mediale indicatief, participium en infinitief aorist
 - het aspect van de presensstam en de aoriststam
- 46 een congruerende vorm van een werkwoord verklaren en weergeven
- participium vergezeld van een partikel zoals ἄτε, ὡς, καίπερ
 - participium in de losse genitief

Syntaxis

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- 47 syntactische functie en semantische rol van zinsdelen vaststellen en het geheel weergeven
- onderwerp of voorwerp in de vorm van een infinitief of infinitiefzin na verba declarandi/sentiendi en na verba volendi
 - bijwoordelijke bepaling: losse genitief

TOELICHTING

- DS 46: zie de toelichting bij DS 19 rond het gebruik van het participium.
- DS 47: het is niet de bedoeling leerlingen termen aan te leren zoals verba sentiendi. Het komt erop aan de leerlingen in praktijk het verschil in weergave van een infinitief aan te leren.

WENK

DS 47: het is aangeraden bij de weergave van een infinitief vanuit het natuurlijke taalaanvoelen van leerlingen te vertrekken: een bevel kan geen betrekking hebben op een verleden feit maar slaat steeds op iets toekomstigs. Een infinitief aorist kan dan ook na een verbum volendi niet zinvol met een verleden tijd weergegeven worden zoals dat wel kan bij een mededeling. Deze DS wordt best gekoppeld aan DS 45 waar het aspect van presens- en aoriststam ter sprake komt.

2.3.3.2 Lectuur

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 48 tekstbegrip tonen door
- de hoofdgedachte uit een tekst te halen
 - de tekst te parafaseren
 - de tekst te synthetiseren
 - de Griekse tekst expressief te lezen
 - een werkvertaling of vlotte vertaling te geven
- 49 aspecten van de Griekse cultuur toelichten en met de eigen cultuur vergelijken

LEERINHouden

- extra niet-authentieke of authentieke teksten
 - de mogelijke weergaven van indicatief imperfectum en aorist
- extra aspecten van de Griekse cultuur

TOELICHTING

De uitbreiding van de leerinhouden Taalverwerving mag niet tot gevolg hebben dat de component Lectuur verwaarloosd wordt. Ook die component komt in aanmerking voor aanvulling. De leraar bepaalt zelf hoe hij dit realiseert.