

GRIEKS • LATIJN

TWEEDE GRAAD

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

VVKSO - BRUSSEL D/2013/7841/002
(vervangt het leerplan D/2006/0279/003 vanaf 1 september 2013)



Algemene inhoud

ALGEMEEN DEEL

GRIEKS

LATIJN

GRIEKS • LATIJN

TWEEDE GRAAD

ALGEMEEN DEEL

Inhoud

1	INLEIDING	5
1.1	Situering	5
1.2	Betekenis van de studie van klassieke talen voor jongeren vandaag	5
1.2.1	Klassieke oudheid als kader van de studie van de klassieke talen	5
1.2.2	Lectuur van antieke teksten als toegangspoort	6
1.2.3	Transfer als basisdoel	7
2	ALGEMENE DOELSTELLINGEN	8
2.1	Algemene doelstellingen van de klassieke talen	8
2.2	Vaardigheden en attitudes	8
3	CHRISTELIJK MENSBEELD	10
4	ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN.....	11
4.1	Taalverwerving als eerste stap van een leesmethode	11
4.1.1	Woordenschat	11
4.1.2	Grammatica in functie van tekstbegrip	12
4.2	Lectuur	13
4.3	Zelfstandigheidsdidactiek	14
4.4	Differentiatie	14
4.5	ICT	15
4.6	Leerlingenzorg en taalbeleid	16
4.7	Evaluatie.....	17
4.7.1	Voorafgaande opmerkingen	17
4.7.2	Kenmerken van goede evaluatie.....	17
4.7.3	Tips om doelmatig en billijk te evalueren	18
4.7.3.1	Algemeen	18
4.7.3.2	Oprachten per leerstofonderdeel	19
5	MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN	22
5.1	Minimale uitrusting	22
5.2	Suggesties voor uitbreiding	22

1 INLEIDING

1.1 Situering

Voor u ligt het leerplan klassieke talen voor de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs. Dit leerplan omvat:

- *het leerplan Grieks voor de studierichtingen Grieks en Grieks-Latijn;*
- *het leerplan Latijn voor de studierichtingen Grieks-Latijn en Latijn.*

Het zijn leerplannen van vier lestijden voor de studierichting Grieks-Latijn en van vijf lestijden voor de studierichtingen Grieks en Latijn (zie website van het VVKSO bij lessentabellen).

Dit leerplan treedt progressief in werking vanaf september 2013. Het sluit aan bij de gewijzigde syntactische benadering van Latijn en Grieks zoals die werd opgestart en toegelicht in het leerplan van de eerste graad.

De leerplanmakers benadrukken dat het essentieel is om vooraf het leerplan van de eerste graad door te nemen om de continuïteit tussen de leerplannen over de graden heen te waarborgen en om het voorliggende leerplan correct te interpreteren. Naast de vermelde didactische uitgangspunten van dat leerplan eerste graad, hebben we voor de tweede graad een aantal vernieuwende stimulansen toegevoegd o.a. op het vlak van differentiatie. Andere praktische gegevens en tips werden gereserveerd voor het servicegedeelte.

Daarenboven presenteren we onze vakken als een hedendaags vormingsmiddel voor jonge mensen en als complementair met andere vakken zoals moderne (vreemde) talen.

De leerplancommissies beseffen dat de invoering van deze leerplannen een voortgezette wijziging van het onderricht klassieke talen met zich meebrengt. Zij vertrouwen erop dat de leraren de kans grijpen om de einddoelen samen te realiseren over de graden heen.

1.2 Betekenis van de studie van klassieke talen voor jongeren vandaag

Scholen en leraren kunnen de tekst gebruiken om ouders en leerlingen te informeren en te motiveren bij hun keuze voor de studie van een of twee klassieke talen.

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

- Het kader waarbinnen gewerkt wordt, is de klassieke oudheid. Door de studie van Grieks en/of Latijn verwerven de leerlingen 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 standpunt 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 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 wortels van 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. De synthetische aard van de klassieke talen leert 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 exploreren.
- 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 de studie van klassieke talen, 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 vaardigheden. In die zin dragen Grieks en Latijn bij tot de totale vorming van de leerling.

Kiezen voor klassieke talen is kiezen voor een studie die 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.

2 ALGEMENE DOELSTELLINGEN

2.1 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 het christelijke mensbeeld.

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.

2.2 Vaardigheden en attitudes

De transferwaarde van de onderliggende vaardigheden en attitudes die leiden tot een succesvolle studie van Grieks en Latijn, maakt dat de finaliteit van het onderricht in klassieke talen niet enkel in zichzelf besloten ligt. Zo draagt de studie van de oude talen bij tot de ontwikkeling van o.a. volgende attitudes:

- leergierigheid en belangstelling, in het bijzonder voor taal, taalstructuren, verhalende teksten en voor het eigen verleden; voor literatuur, kunst en cultuur;
- historisch bewustzijn en openheid voor wat vreemd en onbekend is;
- zorgvuldigheid, grondigheid en kritische zin;

- inzet en doorzettingsvermogen;
- stiptheid en studiediscipline (regelmaat, planning en concentratie);
- bereidheid tot zelfstandig werken;
- bereidheid tot samenwerken (o.a. luisterbereidheid, respect voor de opvattingen van anderen, constructieve houding);
- bewustzijn van eigen mogelijkheden en aanvaarding van eigen beperkingen.

Voor attitudes wordt van de leraar verwacht dat hij ze met de leerlingengroep in voldoende mate nastreeft. Dit betekent een inspanningsverplichting, geen resultaatsverbintenis.

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;
- de bekwaamheid tot samenwerken (o.a. een eigen mening helder formuleren, kunnen argumenteren en overleggen);
- de vaardigheid om mondeling en schriftelijk in het Nederlands te communiceren;
- het vermogen om creatief te denken (bv. verbeeldingskracht, associatief denken en waarnemen) en creatief met taal om te gaan;
- het vermogen om schoonheid te ervaren en te creëren (esthetische bekwaamheid);
- verschillen tussen mensen en culturen (op het gebied van maatschappelijke verhoudingen, mentaliteit, zingeving, gevoelens en emoties, kunst ...) kunnen begrijpen en zo de eigen leefwereld relativeren.

Hoewel al die attitudes en vaardigheden 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 14) niet gerealiseerd worden als niet een aantal basisvoorwaarden vervuld zijn: die vormen nauwkeurig analyseren, de kenmerken ervan interpreteren, tot een synthese komen en de eigen oplossing kritisch beoordelen.

Dit ook met complexere werkwoordsvormen realiseren veronderstelt de vaardigheid tot memoriseren, doorzettingsvermogen en studiediscipline.

Zowel het leerplanonderdeel 'Onderzoekscompetentie' (vanaf de tweede graad) als de onderdelen 'Taalverwerving' en 'Lectuur', die al in de leerplannen van de eerste graad voorkomen, bieden ruime kansen voor de ontwikkeling van vakspecifieke en vakoverschrijdende vaardigheden en attitudes.

3 CHRISTELIJK MENSBEELD

Ons onderwijs streeft bovendien de vorming van de totale persoon na waarbij het christelijke mensbeeld centraal staat. Onderstaande waarden moeten dan ook nagestreefd worden:

- respect voor de medemens;
- solidariteit;
- zorg voor milieu en leven;
- respectvol omgaan met eigen geloof, andersgelovigen en niet-gelovigen;
- vanuit eigen spiritualiteit omgaan met ethische problemen.

4 ALGEMENE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Deze wenken bevatten algemene principes en uitgangspunten. Net als de meer concrete pedagogisch-didactische wenken die direct na de leerplandoelstellingen geformuleerd zijn, gelden zij als aanbevelingen.

4.1 Taalverwerving als eerste stap van een leesmethode

Alhoewel taalverwerving ook in de tweede graad de nodige aandacht vraagt, is het vooral het belang van lectuur dat in de tweede graad een prominentere plaats zal innemen dan in de eerste graad. Ook hier hoort grammaticale kennis dus aangeleerd te worden in functie van tekstbegrip.

4.1.1 Woordenschat

Om de studie van woordenschat ten dienste van lectuur te stellen, houdt men best maximaal rekening met het onderstaande.

- Vanzelfsprekend laat de leraar de woorden enkel van het Grieks/Latijn naar het Nederlands memoriseren.
- Woorden worden beter gememoriseerd naarmate zij op meer verschillende manieren aangeboden worden. 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.
- Het volstaat niet dat leerlingen het grondwoord kunnen vertalen. Met het oog op 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.
- De leerlingen dienen in te zien dat kennis van de woordsoort belangrijk is: waarbij kan een bijwoord aansluiten? Gaat het om een neven- of onderschikkend voegwoord? ...
- Een belangrijke vaardigheid die de leraar aan leerlingen dient aan te leren, is die van de overdracht van hun kennis van gememoriseerde woorden naar 'nieuwe' woorden, waardoor leerlingen 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 noodzaakt 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 kan de leerling op zoek gaan naar het bekende in het onbekende. Die transfer dient ook naar de andere (moderne) talen te gebeuren, en wel in twee richtingen. Niet enkel kan de leerling bijvoorbeeld Nederlandse of Franse woorden als geheugensteuntje gebruiken bij vocabulariumstudie, hij kan ook in moderne woorden klassieke stammen terugvinden om zo de betekenisrichting van die woorden op het spoor te komen. Zo ervaart hij concreet het nut van klassieke talen.
- Een woord krijgt pas zijn betekenis in een context. Daarom verdient het aanbeveling om woorden in een context te plaatsen. Dat helpt vaak bij woorden met meerdere betekenissen of bij woorden zoals *virtus* en *ἄρετή* 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 geeft.
- Opdat leerlingen het rendement van vocabulariumstudie zouden ervaren, is het goed het aanbod zo te organiseren dat ze die woorden leren die ook effectief 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 ontwikkelen de leerlingen best een methode om zich bij voorrang toe te leggen 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.

4.1.2 Grammatica in functie van tekstbegrip

Bij taalleer dient de leraar er altijd naar te streven om de nieuw geleerde onderdelen theoretisch te kaderen en ze bovendien ten dienste van leesvaardigheid te stellen. Elk grammaticaal item moet aangeleerd worden in functie van een leescontext: wat betekent kennis van een bepaald onderdeel in een lectuurcontext? Hoe past een leerling best de theoretische kennis toe?

Hieronder volgen enkele aandachtspunten.

- We beperken actieve oefeningen tot die onderdelen waarvan het leerplan een actieve kennis vraagt.
- We organiseren onze lessen zo dat leerlingen zoveel mogelijk actief en gedifferentieerd aan de slag kunnen. Het demotiveert een leerling als hij medeleerlingen oefeningen hoort 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 is die context bepalend voor de morfologische en syntactische determinatie. 'Dubbelvormen' bestaan enkel als losse vormen: de context bepaalt of een woord bijvoorbeeld nominatief dan wel accusatief is. Het is dan ook belangrijk al in de oefeningen bij een nieuw grammaticaal onderdeel de link te leggen naar een lectuurcontext. 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 leren best in 'onbekende' vormen bekende elementen afsplitsen 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.
- Omwille van de hogere moeilijkheidsgraad van de teksten (met bijvoorbeeld langere en complex samengestelde zinnen) is het nuttig de leerlingen een schema van een samengestelde zin te leren opstellen. Zo een schematische voorstelling is een belangrijk hulpmiddel om de samenhang binnen een complexe zin te vatten.
- Belangrijk is ook dat leerlingen zich ervan bewust worden dat enerzijds in het Grieks en Latijn de volgorde van woorden binnen zinsdelen en de volgorde van zinsdelen vrijer zijn dan in het Nederlands. Omdat anderzijds de woordvolgorde niet absoluut vrij is, is het zinvol de leerlingen erop te wijzen dat al bekende informatie meer vooraan in de zin zal staan, terwijl de nieuwe informatie meestal achteraan zal komen; of er kan gewezen worden op het procedé van gekruiste of omarmende hyperbata in poëzie, wanneer zinsdelen in elkaar schuiven.
- Als 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. Doel is dat de leerling leert zijn nieuwe kennis ook toe te passen in een context waarin hij niet van tevoren weet dat dat specifieke onderdeel aan bod zal komen. De ultieme context is natuurlijk een tekst.
- Taalbeschouwing vormt het fundament 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.

4.2 Lectuur

Zoals gezegd vormt taalverwerving de eerste stap bij het aanleren van een leesmethode.

- De leraar bouwt verder op de aangeleerde leesmethode uit de eerste graad. Bij het lezen zal de leerling over de parate kennis van een stappenplan beschikken. We zullen die leesmethode dus herhaald en permanent inoefenen.
- Hoewel een leesmethode gebruik zal maken van een grammaticale analyse, bestaat tussen beide toch een onderscheid. Grammaticale analyse wordt enkel dan expliciet ingezet waar tekstbegrip op moeilijkheden stoot. Een tekst mag nooit verworden tot een grammaticale driplaats. Leesplezier moet voorop staan.
- Lessen lectuur moeten, zoals alle andere lessen, zo georganiseerd worden dat leerlingen steeds maximaal betrokken zijn. Activerende werkvormen, zelfstandig werken en zelfstandig leren moeten maximaal aangewend worden.

- Het is nodig dat leerlingen zich bewust zijn van hun 'automatische' denk- en zoekpatronen. Dat geheel van denk- en zoekpatronen dient samen met de leerlingen vanaf de eerste graad opgebouwd te worden. Een leesmethode toepassen is per definitie een meta-activiteit: je bekijkt en beoordeelt jezelf in je zoektocht naar tekstbegrip.

4.3 Zelfstandigheidsdidactiek

Leerlingen raken meer betrokken bij hun leerproces als ze een grotere verantwoordelijkheid krijgen. De mate waarin een leerling zelf de leeractiviteiten bepaalt, dient geleidelijk te 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. De vierde fase is gereserveerd voor de derde graad. Voor voorbeelden van de eerste twee fasen: zie leerplan eerste graad.

Wie deze zelfstandigheidsdidactiek toepast op leesvaardigheid, kan bijvoorbeeld met een leesportfolio werken. Met dat middel kan een leerling inzicht krijgen in eigen sterktes en zwaktes en in terugkerende fouten. Dit kan leiden tot een persoonlijk leerproces waarbij een leerling werkpunten bepaalt, eventueel remediërende taken uitvoert en bij het lezen extra aandacht besteedt aan de zwaktes.

Zie ook in het servicegedeelte voor voorbeelden van differentiatie.

4.4 Differentiatie

Differentiatie is een manier om de verschillen tussen leerlingen aan te pakken. Ze kan twee vormen aannemen:

1. *Divergente differentiatie*: leerlingen gaan op hun eigen tempo vooruit. De verschillen zullen groter worden.
2. *Convergente differentiatie*: deze vorm van differentiatie is vooral bedoeld voor leerlingen met een achterstand of om leerlingen met een specifieke aanpak extra te ondersteunen. De verschillen zullen kleiner worden.

De leerplannen bepalen de minimumdoelen die elke leerling moet bereiken om gewapend met een voldoende grammaticale kennis teksten te lezen. In principe zal er dus eerder gebruik gemaakt worden van convergente differentiatie om leerlingen die minimumdoelen te laten behalen. 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 mogelijkheden tot differentiatie.

Voor meer informatie en voor concrete voorbeelden van differentiatie verwijzen we naar het servicegedeelte.

4.5 ICT

ICT biedt heel wat mogelijkheden om de lessen te ondersteunen en te illustreren. Als leermiddel kan het een meerwaarde betekenen op voorwaarde dat leerlingen ICT veilig, verantwoord en doeltreffend leren gebruiken en erover communiceren. Op die manier wordt ICT een steun voor de leerling om hem zelfstandig te leren werken en studeren of net om interactief en gezamenlijk te leren.

In de leefwereld van jongeren is ICT prominent aanwezig; hierin liggen kansen. Toch blijkt een leerling vaak moeilijkheden te ondervinden om doelgericht en kritisch computertaken uit te voeren. Een zoekopdracht beperkt zich soms tot lukraak googelen en de betrouwbaarheid van internetinfo wordt zelden in twijfel getrokken. Leerlingen slagen er evenmin in om multimedia (PowerPoint, You Tube ...) adequaat te gebruiken.

Voor de leraar 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;*
- ...

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.*

4.6 Leerlingenzorg en taalbeleid

Ook dit aspect blijft in de tweede graad belangrijk. Heel wat elementen uit het leerplan van de eerste graad (3.1.4) blijven geldig, weliswaar met andere accenten. Die houden verband met twee gegevens:

- de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen;
Zij hebben op dit gebied vorderingen gemaakt met weliswaar grote onderlinge verschillen. Het zijn zoekende adolescenten die nood hebben aan aanmoediging, sturing en begeleiding op hun weg. Respect en empathie vanwege de leraar kunnen een motor zijn om dat proces vlot te laten verlopen. Speciale aandacht voor leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands verhoogt zeker hun ontwikkeling en slaagkansen.
- na de eerste graad heeft een meer definitieve oriëntering van de leerlingen plaatsgegrepen.
Wie in de tweede graad kiest voor klassieke talen, beschikt doorgaans over voldoende motivatie en over de nodige capaciteiten. Maar ook op dit gebied loopt de ontwikkeling niet even snel bij iedereen. Efficiënte steun en zorg kunnen sporadische achterblijvers die anders misschien afhaken, toch op de juiste weg houden. Niet de selectie van leerlingen is het eerste doel, wel hun vorming en begeleiding.

4.7 Evaluatie

4.7.1 Voorafgaande opmerkingen

- Hoe een school concreet haar leerlingen evalueert, behoort tot haar pedagogische vrijheid: permanente of gespreide evaluatie, mondelinge of schriftelijke evaluatie, zelfevaluatie ... Van de vakwerkgroep wordt verwacht dat ze – vertrekkend vanuit de schoolvisie - een coherent en consequent opgebouwd evaluatiesysteem kan verantwoorden in de zes studie jaren.
- Evalueren is een permanente activiteit, grijpt gedurende het hele schooljaar plaats en vormt op die manier een essentieel onderdeel van het leerproces. De vakgroep kan hierbij gebruik maken van een afgesproken leerlijn van het eerste tot het zesde jaar.
In de tweede graad evalueert de leraar of de leerling in staat is tot een hoger abstract denken en tot het verwerken van grotere leerinhouden.
- 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.
- Vanzelfsprekend worden de verschillende leerplandoelstellingen in het evaluatieproces betrokken: kennis, vaardigheden en attitudes die zowel voor de verdere schoolloopbaan als voor het functioneren in de samenleving belangrijk zijn.
- 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. (<http://ond.vvkso-ict.com/vvksosites/upload/2005/M-VVKSO-2005-080.pdf>)
- Voor de vakoverschrijdende eindtermen bestaat wettelijk een inspanningsverplichting voor de school. De realisatie en evaluatie ervan is onderdeel van een door de school opgesteld werkplan.

4.7.2 Kenmerken van goede evaluatie

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.

Doelmatigheid

- Evaluatie dient valide te zijn.
Toetsen moeten inspelen op de doelstellingen. Leraren horen duidelijk te 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 dient representatief te 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;*
 - *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 dient herkenbaar te zijn.
De toetsvormen horen in het verlengde te liggen van oefenvormen waarmee de leerlingen al vertrouwd zijn.
- Evaluatie dient betrouwbaar te zijn.
Daaronder verstaat men de mate waarin men vertrouwen mag hebben in de meting. Hoe meer gediversifieerd een toets, hoe hoger zijn betrouwbaarheid. De leraar zorgt voor eenduidige en ondubbelzinnige vragen.

Billijkheid

Elke leerling heeft recht op dezelfde kansen en dat vraagt om een transparante evaluatiemethode. De leerling ontvangt alle nodige informatie (bv. welke prestatie leidt tot een uitmuntende score?). Evaluatiebeslissingen worden gerechtvaardigd.

4.7.3 Tips om doelmatig en billijk te evalueren

4.7.3.1 Algemeen

- In de tweede graad aso evalueert de leraar:
 - *of de leerling tot meer abstract denken in staat is;*
 - *of de leerling een omvangrijkere en meer complexe leerinhoud aankan;*
 - *of de leerling bij de lectuur van teksten voldoende methodisch te werk gaat;*
 - *of de leerling bekwaam is een bepaald element in een ruimere context te zien.*
- Vormen van actieve taalbeheersing worden geweerd, 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 aandeel van de evaluatie van de taalcomponent neemt af tegenover de componenten lectuur en cultuur.
- Ook de frequentie van overhoren vermindert tegenover de eerste graad. De vorderingen van de leerling worden natuurlijk geregeld getest zodat eventueel tijdig en efficiënt geremedieerd kan worden.

- Leerlingen verbeteren hun taken en toetsen vaak onnauwkeurig. Dat kan verholpen worden door aan de leerlingen een correctiemodel te bezorgen en hen te leren een foutenanalyse te maken. Achteraf kan de leraar met steekproeven controleren of de leerlingen uit hun fouten hebben geleerd.
- Leraren zien erop toe dat de verschillende componenten van het leerplan in de evaluatie aan bod komen zowel in toetsen als in proefwerken: taalverwerving, tekststudie met taalreflectie, lectuurreflectie en cultuurreflectie.
- Proefwerken hoeven niet de volledige leerstof te bevatten van een periode. De leraar mag zelf een oordeelkundige en representatieve selectie doorvoeren.
- Op toetsen en proefwerken van bestudeerde teksten geeft de leraar aan de leerling de vertaling van ongekende woorden met een geringe frequentie (d.i. de zogenaamde woorden in de marge van het handboek).
- Om te beantwoorden aan het herkenbaarheids criterium is het nodig dat de vaardigheid van leerlingen om zelfstandig tot tekstbegrip te komen meermaals wordt geoefend en geëvalueerd. De evaluatie van een niet-bestudeerde tekst 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 beschikken over de nodige teksthulp zoals inleiding en voldoende verklaring;*
- *bij deze toetsen dienen in principe alleen de doelstellingen van taalreflectie geëvalueerd te worden. Toch kunnen leraars ook hier enkele vragen i.v.m. lectuur- en/of cultuurreflectie stellen. Men mag de leerling hierin niet overschatten: zulke vragen veronderstellen enige zin voor realisme.*
- *vermijd ‘stapelvragen’, waarbij de volgende vraag verder bouwt op het antwoord van de vorige vraag.*

4.7.3.2 Opdrachten per leerstofonderdeel

Hier volgen suggesties die in de lespraktijk geconcretiseerd moeten worden.

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 lectuurcontext (zinnen of teksten). Een combinatie met het proefwerk tekstbegrip is mogelijk.

Voorbeelden van vragen:

- *Bij verbogen naamwoorden en werkwoorden: bepaal het paradigma, determineer en vertaal de woordgroep.*
 - *Benoem naamval, genus en getal van elk onderstreept woord.*
- Syntaxis: Het verdient de voorkeur om de oefeningen en evaluatie niet te beperken tot de verantwoording van aparte woorden, maar de nadruk te leggen op zinsdelen / zinsdeelstukken.
- *Verdeel de hoofdzin in zinsdelen en verantwoord de syntactische functie van elk zinsdeel. Geef bij bijwoordelijke bepalingen ook de rol.*
 - *Duid het naamwoordelijk of het werkwoordelijk gezegde aan van de hoofdzin / bijzin. Bepaal verder hoeveel en welke noodzakelijke aanvullingen er in de zin staan.*
 - *Duid het onderwerp, elke tweede en eventueel derde noodzakelijke aanvulling aan.*
 - *Duid in de volgende zinsdelen of zinsdeelstukken de kern aan.*
 - *Geef een schematische voorstelling van de zin.*

Taal- en lectuurreflectie

Proeven over bestudeerde teksten mogen niet louter bestaan uit reproductie van wat in de klas werd uitgelegd. De leerlingen worden bekwaam geacht 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?*
- *Geef de inhoud van een tekst(fragment) met eigen woorden weer.*
- *Pas de memoriseerde vertaling van woorden uit het basisvocabularium aan de context aan.*
- *Vergelijk verschillende vertalingen met de originele zin.*
- *Duid de signaalwoorden aan en bepaal de relatie tussen de tekstonderdelen.*
- *Geef het thema van het verhaal.*
- *Wat is de betekenis van dit stijlmiddel? Met welke stijlmiddelen wordt een bepaalde tekstinhoud benadrukt?*

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 in deze tekst toe.*
- *Vergelijk gebeurtenissen of situaties uit de oudheid met actuele gebeurtenissen of situaties.*
- *Illustreer de nadering van een thema uit de oudheid in kunst of literatuur.*

Onderzoekscompetentie

- Over de evaluatiecriteria en de rapportering van onderzoeksopdrachten dienen er op schoolniveau vooraf duidelijke afspraken gemaakt te worden.
- De leraars maken duidelijk aan hun leerlingen op welke wijze de onderzoeksopdrachten geëvalueerd worden: wat, op welk moment, op welke manier en met welke bedoeling wordt beoordeeld.
- Om het verloop van de opdracht te beoordelen, kan gewerkt worden met een logboek waarin alle acties worden bijgehouden.
- Onderzoeksopdrachten willen niet zozeer vakkennis versterken, maar vooral vaardigheden ontwikkelen die eigen zijn aan het vakgebied en aan het uitvoeren van een onderzoek.
- De evaluatie wordt niet uitsluitend gericht op het eindproduct, maar alle fasen of deelopdrachten worden in het evaluatieproces betrokken.
- Onderdelen van evaluatie kunnen zijn:
 - *het proces dat leidt tot de formulering van de onderzoeksvraag en/of de deelvragen;*
 - *het opstellen van het werkplan;*
 - *het noteren van bronnen;*
 - *het proces van het verzamelen van de informatie;*
 - *de werkwijze bij het verwerken en interpreteren van de informatie;*
 - *het formuleren van een gemotiveerd antwoord en/of besluit;*
 - *de confrontatie die heeft plaatsgevonden met andere standpunten;*
 - *het proces van het rapporteren en presenteren;*
 - *het proces van zelfevaluatie en reflectie.*
- Als gewerkt wordt met deelopdrachten, is het van belang dat er voldoende feedback gekoppeld wordt aan de evaluatie; daarvoor kunnen documenten of besprekingsmomenten gebruikt worden.
- Ook zal men rekening houden met de mate van zelfstandigheid waarmee gewerkt is. Het is evident dat een werk waarbij de leraar voortdurend ondersteunend optreedt minder hoog gequoteerd wordt dan een werk waarbij de leerling volledig zelfstandig te werk is gegaan.

5 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN

5.1 Minimale uitrusting

Volgende hulpmiddelen dienen beschikbaar te zijn in een klas- of vaklokaal.

- een computer met internetverbinding en projectiemogelijkheid
Dit geeft leraren de mogelijkheid om op digitale wijze gebruik te maken van historisch-geografische kaarten en tijdslijnen van de Griekse en Romeinse wereld in de lessen cultuur of lectuur. Dit materiaal kan beschikbaar gemaakt worden voor de leerlingen via het elektronische leerplatform van de school.
- (digitale) woordenboeken Latijn-Nederlands en Grieks-Nederlands;
- een verklarend (digitaal) woordenboek van de klassieke oudheid;
- enkele naslagwerken in verband met de Griekse en Romeinse cultuur en geschiedenis. Het staat de vakgroep vrij daarin een keuze te maken.

De leraren en leerlingen klassieke talen moeten geregeld toegang kunnen krijgen tot het multimedialokaal en de computerklas om zoekopdrachten uit te voeren, oefeningen te maken ...

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;
- beeldmateriaal (films, posters, websites, ...) 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;
- maquettes van een Romeinse villa, thermen, een tempel ...;
- websites en/of software als hulpmiddel voor het inoefenen van Latijnse en Griekse woordenschat en spraakkunst;
- tijdschriften over de klassieke oudheid;
- ...

TWEEDE GRAAD

GRIEKS

Inhoud

1	BEGINSITUATIE	25
2	LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHOUDEN, PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	26
2.1	Uitgangspunten en principes	26
2.2	Overzicht curriculum Grieks	26
2.3	Spreiding van de leerinhouden binnen de tweede graad	26
2.4	Grammaticale terminologie	27
2.4.1	Betekenis van enkele in dit leerplan gebruikte termen	27
2.4.2	Verplichte minimumterminologie	30
2.5	Doelstellingen, leerinhouden en pedagogisch-didactische wenken	30
2.5.1	Taalverwerving	30
2.5.1.1	Begrippen	30
2.5.1.2	Uitspraak	31
2.5.1.3	Woordenschat	32
2.5.1.4	Morfologie van het lidwoord, zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, telwoord en bijwoord	34
2.5.1.5	Morfologie van het werkwoord	34
2.5.1.6	Syntaxis	38
2.5.2	Lectuur	43
2.5.2.1	Taalreflectie	43
2.5.2.2	Lectuurreflectie	46
2.5.2.3	Cultuurreflectie	48
2.5.2.4	Herodotus	50
2.5.2.5	Attische/Koine-auteurs	53
2.5.3	Onderzoekscompetentie	57

1 **BEGINSITUATIE**

De leerlingen hebben in het tweede jaar van de eerste graad een startcursus gevolgd met drie of vier uur Grieks per week, altijd in combinatie met Latijn (leerplan Klassieke studiën Latijn - Grieks, van de eerste graad: VVKSO – Brussel D/2011/7841/001). Zij beschikken over voldoende kennis en vaardigheden om de studie van het Grieks verder te zetten. Het verschil in vooropleiding kan echter een verschil in deze voorkennis met zich meebrengen. Dit leerplan houdt daar rekening mee. Bij de leerplandoelstellingen en leerinhouden van het deel Taalverwerving is in de toelichtingen telkens de eventueel verschillende beginsituatie aangegeven.

Het is belangrijk voor de leraar van de tweede graad om te weten of de leerlingen de richting 'Grieks' dan wel de richting 'Grieks-Latijn' volgen. In het eerste geval is er immers geen ondersteuning vanuit het Latijn en in het tweede geval is overleg met de leraar Grieks noodzakelijk.

2 LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHouden, PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

2.1 Uitgangspunten en principes

- Lectuur van authentieke Griekse teksten blijft de voornaamste doelstelling. Hierbij moet maximaal op leesplezier ingezet worden. De afbakening van leerinhouden gebeurt dan ook, in functie van tekstbegrip en is gebaseerd op de principes van rationalisatie, functionaliteit en systematisering. Lectuur mag niet verworden tot louter een illustratie of inoefening van wat bij taalverwerving wordt geleerd.
- De grammaticale leerinhouden in dit leerplan zijn geschikt volgens de principes van de valentiegrammatica. In het leerplan van de eerste graad werden daarvan al de basisprincipes geïntroduceerd. Die basisbegrippen worden hier niet meer systematisch herhaald. Zonder voorkennis van het leerplan eerste graad is een goed begrip van dit leerplan niet mogelijk.
- 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 waar mogelijk en zinvol als referentie.
- Er wordt gestreefd naar een zo groot mogelijk parallelisme tussen de leerplannen Grieks en Latijn.

2.2 Overzicht curriculum Grieks

2^e jaar – taalstudie met aangepaste teksten en cultuurstudie

3^e jaar – voortgezette taalstudie met aangepaste teksten en cultuurstudie

4^e jaar – systematisering van de taalstudie

– lectuur van authentieke teksten met uitdieping van cultuurstudie:

- *Herodotus*
- *Attische teksten / teksten in Koinè (facultatief te kiezen uit Xenophon, Lysias, Lucas, Plutarchus, Lucianus ...)*

2.3 Spreiding van de leerinhouden binnen de tweede graad

Dit leerplan is een graadleerplan. Dat betekent dat de leerplandoelstellingen, leerinhouden en vaardigheden die in 2.5 vermeld staan, moeten bereikt zijn op het einde van het tweede jaar van de tweede graad. Toch is het niet onbelangrijk volgende ideeën in overweging te nemen met het oog op een optimale spreiding binnen de twee leerjaren van de tweede graad.

De taalstudie van het Grieks neemt, anders dan die van het Latijn, pas een aanvang in het tweede jaar van de eerste graad. Om in het tweede jaar van de tweede graad voldoende tijd te kunnen besteden aan de lectuur van auteurs is het belangrijk dat het grootste deel van de taalverwerving op het einde van het eerste jaar van de tweede graad voltooid is. Anderzijds moet er ook in dat jaar voldoende ruimte voor lectuur en cultuur zijn; in geen enkel leerjaar mag het vak Grieks tot een loutere taal cursus herleid worden.

Daarom kan de vakwerkgroep overwegen om:

- niet de gehele morfologie van het werkwoord in het eerste jaar van de tweede graad te behandelen. De athematische aorist, het perfectum en plusquamperfectum kunnen bijvoorbeeld tot het tweede jaar van de tweede graad opgespaard worden;
- in het eerste jaar van de tweede graad de meest frequente elementen uit de syntaxis te behandelen en de minder frequente (bv. accusatief bijwoordelijke bepaling van betrekking, vervulbare wens, irrealis, infinitief in een gevolgaanduidende en tijdbepalende bijzin) tot het tweede jaar van de tweede graad uit te stellen.

Wanneer de leerlingen in het tweede jaar van de tweede graad de leerinhouden van de vorige jaren systematisch repeteren, kunnen aanvullende leerinhouden behandeld worden en in het geheel van een vervoeging of grammaticaal referentiekader ingepast worden. Dankzij de systematisering krijgen ze meer inzicht in de samenhang van de grammaticale elementen en kunnen ze die plaatsen in een groter geheel. Voor de leerlingen die ook Latijn volgen, speelt parallelisme met de cursus Latijn natuurlijk mee bij de verdeling van de leerinhouden over de twee leerjaren van de tweede graad.

In het tweede jaar van de tweede graad krijgt ook de lectuur van authentieke teksten best een centrale rol toebedeeld.

2.4 Grammaticale terminologie

2.4.1 *Betekenis van enkele in dit leerplan gebruikte termen*

De termen die in deze lijst zijn opgenomen, zijn sterk aanbevolen: zij beogen een maximale aansluiting bij de lessen Nederlands. De vakwerkgroep maakt de nodige afspraken die voor het hele curriculum gelden.

- *Bepaling van gesteldheid*: de bepaling van gesteldheid is een functie die syntactisch gezien met twee andere zinsdelen (in de zin) verbonden is. De bepaling van gesteldheid geeft informatie over het gezegde en over een ander zinsdeel waarmee ze in naamval, genus en getal overeenkomt. In tegenstelling tot wat de naam doet uitschijnen, kan de bepaling van gesteldheid ook 'noodzakelijk' zijn. Dat is bijvoorbeeld het geval bij werkwoorden zoals $\lambda\alpha\nu\theta\acute{\alpha}\nu\omega$ of $\pi\acute{\alpha}\rho\acute{o}\mu\alpha\iota$ die noodzakelijkerwijs met een participium aangevuld worden. Bij het gebruik van het participium als niet-noodzakelijke bepaling van gesteldheid is de explicitering van de betekenis belangrijk in functie van tekstbegrip. Deze betekenis wordt soms door een partikel zoals $\acute{\alpha}\tau\epsilon$ of $\kappa\acute{\alpha}\iota\pi\epsilon\rho$ verduidelijkt.

- *Congruentie*: overeenstemming in vorm van woorden in syntactisch verband.
- *Determineren*: een vorm volledig morfologisch ontleden/bepalen.
- *Eventualis*: uitdrukking van een handeling die verwacht wordt in de toekomst (futuralis), als herhaalbaar (iterativus) of als algemeen geldend (generalis).
- *Gezegde*: het fundamentele zinsdeel van een zin. Het bepaalt hoeveel noodzakelijke aanvullingen (nul, een, twee of drie) 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.
- *Grondwoord*: basisvorm van verbuigbare of vervoegbare woorden.
- *Modaliteit*: de houding of waardering van de spreker of schrijver ten opzichte van de inhoud van zijn uitspraak, bijvoorbeeld realis, potentialis, wens...
- *(Morfologische) vorm*: de talige verschijning van een woord of woordgroep.
- *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.
- *Parafraseren*: met eigen woorden de inhoud van een tekst omschrijven.
- *(Semantische) rol*: aard van de verhouding tussen een zinsdeel en het gezegde of tussen een zinsdeelstuk en de kern (bv. tijd, middel, handelende persoon). 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 structurering van een tekst. Voorbeelden van signaalwoorden zijn: en, maar, ook, bovendien, vervolgens, ten tweede, bijvoorbeeld.
- *(Syntactische) functie*: de taak van een zinsdeel binnen de grammaticale structuur van een zin of – voor de kern en zijn bepaling(en) – de positie van een zinsdeelstuk binnen de grammaticale structuur van een zinsdeel. Volgende functies worden onderscheiden: gezegde, onderwerp, Standaardnederlandslijdend voorwerp, meewerkend 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.

- *Valentie*: de combinatiemogelijkheden (onderwerp, voorwerp ...) die door de betekenis van een gezegde vereist worden. Afhankelijk van het aantal combinatiemogelijkheden spreekt men van nulvalentie (bv. ὕει vereist geen verdere aanvullingen), eenvalentie (bv. καθεύδειν vereist enkel een onderwerp), tweevalentie (bv. ὀρᾶν vereist een onderwerp en lijdend voorwerp) en drievalentie van het gezegde (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.
- *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 Standaardnederlands, vrij van 'Nedergriekse' wendingen en uitdrukkingen. Een vlotte vertaling wordt nagestreefd bij vertaalopdrachten.
 - *Literaire vertaling*: vertaling waarin met stijlmiddelen van het Nederlands het stijlniveau van de Griekse tekst (ritme, toon, beelden, stijlfiguren, ...) zo goed mogelijk wordt weergegeven. Een literaire vertaling kan de opdracht zijn voor een groepswerk of een uitdaging voor talentvolle leerlingen.
- *Verwijswoord*: een verwijswoord wijst 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.
- *Weergeven*: een Grieks taalelement (woord, woordgroep, constructie ...) in het Nederlands omzetten zodat de basisbetekenis ervan duidelijk wordt.
- *Zin*: het syntactisch geheel dat bestaat uit een gezegde met zijn bijhorende noodzakelijke en niet-noodzakelijke zinsdelen. Een hoofdzin is een volledige zin die op zichzelf staat; hij kan zelf bijzinnen bevatten en hangt niet af van een andere zin. Een bijzin is een zinsdeel of zinsdeelstuk in de vorm van een zin. In tegenstelling tot de Nederlandse grammatica beschouwen we de directe rede niet als een bijzin.
- *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, voorwerp). Een zinsdeelstuk vervult geen functie op het niveau van de zin maar op een onderliggend niveau (namelijk in een zinsdeel). Een zinsdeelstuk kan ook de vorm van een zin aannemen.

2.4.2 *Verplichte minimumterminologie*

Achtervoegsel, bepaling van gesteldheid, eventualis, genus, gezegde, grondwoord, infinitief, kern, koppelwoord, naamwoordelijk deel van het gezegde, (semantische) rol, (syntactische) functie, voorvoegsel, zinsdeel, zinsdeelstuk.

2.5 Doelstellingen, leerinhouden en pedagogisch-didactische wenken

Dit hoofdstuk bevat doelstellingen, inhouden en vaardigheden die rechtstreeks voortvloeien uit de specifieke eindtermen voor de tweede graad. De leerplancommissie heeft die specifieke eindtermen 'vertaald' naar concrete leerplandoelstellingen (DS). Naast die DS staat telkens een verwijzing naar de betreffende specifieke eindterm(en) (SET).

De genummerde doelstellingen van dit hoofdstuk moeten gerealiseerd worden. Ook de eraan gekoppelde leerinhouden zijn bindend, tenzij die ingeleid worden door 'bijvoorbeeld' of 'zoals': in dat geval zijn ze indicatief bedoeld. Wenken, toelichtingen en de niet-genummerde doelstellingen in het hoofdstuk Lectuur (2.5.2.4-5) zijn niet bindend, maar zijn louter inspirerend bedoeld.

In de Algemene pedagogisch-didactische wenken staan verschillende raadgevingen die hier concreet toepasbaar zijn. Dat geldt in het bijzonder voor adviezen betreffende taalverwerving (4.1) en lectuur (4.2).

2.5.1 *Taalverwerving*

Taalverwerving staat ten dienste van lectuur en vormt geen doel op zich. Een goede kennis van vocabularium en grammatica is natuurlijk onontbeerlijk, wil men tot een succesvolle leeservaring komen. De functionaliteit bij het leesproces vormde het criterium bij de selectie van de leerinhouden en vormt het criterium bij evaluatie. Leerlingen zijn immers 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).

2.5.1.1 *Begrippen*

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | | |
|---|--|---|---|
| 1 | de woordsoort van Griekse en Nederlandse woorden bepalen (SET 1) | – | <i>leerinhouden van de eerste graad</i> |
| 2 | basisbegrippen van vormleer begrijpen en hantieren (SET 1) | – | <i>leerinhouden van de eerste graad</i> |
| | | – | <i>bij werkwoorden:</i> |
| | | • | <i>medium, semi-deponent</i> |
| | | • | <i>tijdstam, aspect</i> |
| | | • | <i>sigmatisch, asigmatisch</i> |
| | | • | <i>conjunctief, optatief</i> |

- 3 basisbegrippen van syntaxis begrijpen en hantieren (SET 1)
- *leerinhouden van de eerste graad*
 - *modaliteiten van het gezegde:*
 - *realis, potentialis, irrealis, eventualis (futures, generalis, iterativus)*
 - *aansporing, gebod, verbod, vervulbare wens*
 - *overleggende vraag*

TOELICHTINGEN

- DS 3: bij de modaliteiten van het gezegde gaat het om meer dan louter syntaxis op zinsniveau. De houding van de spreker ten opzichte van zijn boodschap wordt geëxpliciteerd. Het gaat hier dus ook over tekstgrammatica.

WENKEN

- Het verdient aanbeveling niet enkel binnen de vakwerkgroep, maar ook met de collega's van de andere taalvakken rond de gebruikte terminologie afspraken te maken. Leerlingen koppelen immers taalphenomenen aan een term en zien niet onmiddellijk het verband tussen verschillende termen voor eenzelfde taalphenomeen. In het servicedeel van de leerplannen kan de leraar nagaan welke termen wanneer in de leerplannen van de andere taalvakken aan bod komen.
- Deze begrippen worden vanzelfsprekend pas aangeleerd op het ogenblik dat de corresponderende leerinhouden aan bod komen. Toch zorgt de leraar ervoor dat de leerlingen de begrippen in een grammaticaal kader kunnen plaatsen.
- Leerlingen leren deze begrippen geleidelijk kennen. Men kan niet van hen verwachten dat zij al onmiddellijk na een eerste kennismaking consequent en volledig correct gebruik maken van vrij abstracte begrippen.
- Kennis van deze begrippen ondersteunt de leesmethode van de leerlingen.

2.5.1.2 Uitspraak

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- 4 Griekse woorden correct schrijven en correct uitspreken met aandacht voor de plaats van het accent (SET 4)
- *leerinhouden van de eerste graad*

TOELICHTINGEN

- Binnen een school of scholengemeenschap kan de vakwerkgroep opteren voor een traditionele uitspraak of een uitspraak die steunt op wetenschappelijk onderzoek. Alleszins is het belangrijk dat 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.

2.5.1.3 Woordenschat

LEERPLANDOELSTELLINGEN

5 de betekenis, woordsoort en aanvullende gegevens van woorden uit het basisvocabularium geven. (SET 5)

6 van verbogen en vervoegde vormen van woorden uit het basisvocabularium het grondwoord geven. (SET 5)

7 vanuit woordsamenstelling en woordverwantschap op zoek gaan naar de betekenis zowel van Griekse woorden als van woorden uit moderne talen met Griekse wortels (SET 5, 7, 8, 32)

8 uit de gememoriseerde betekenis(sen) een in de context passende vertaling afleiden (SET 4)

9 een woordenlijst oordeelkundig gebruiken (SET 37)

LEERINHOUDEN

– ca. 800 Griekse woorden die in proza heel frequent zijn

– aanvullende gegevens:

- bij zelfstandige naamwoorden: nominatief, genitief, genus
- bij bijvoeglijke naamwoorden: nominatief in de drie genera
- bij werkwoorden: infinitief presens, eerste persoon enkelvoud
- de naamval bij voorzetsels, bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden

– grondwoord van de woorden uit het basisvocabularium

– de betekenis van voorvoegsels zoals:

ἀ-, *ἀνα-*, *ἀπο-*, *δια-*, *εἰσ-*, *ἐκ-*, *ἐν-*,
ἐπι-, *κατα-*, *μετα-*, *παρα-*, *περι-*, *προ-*,
προσ-, *ὑπερ-*, *ὑπο-*, *συν-*

– de betekenis van achtervoegsels zoals:

-σις, *-μα*, *-τής*, *-τερος*, *-τατος*, *-ίων*,
-ιστος, *-άκις*, *-κοντα*, *-κόσιοι*, *-ῶς*,
-οτε, *-τός*, *-τέος*

– leenwoorden zoals *basilicum*, *dolfijn*, *lamp*, *psalm*; *baptism*, *hero* (Engels); *époque*, *cygne*, *héros* (Frans)

TOELICHTING

Van de ca. 800 woorden die de leerling in de tweede graad leert, heeft hij er in het tweede jaar van de eerste graad al 450 (drieuurscursus) of 550 (vieruurscursus) geleerd. De lijst van ca. 800 woorden kan van school tot school verschillen. De vakwerkgroep kan er eventueel voor kiezen om het pakket woordenschat op te splitsen in een deel dat de leerlingen paraat moeten kennen, en een tweede deel dat in functie van de te lezen tekstfragmenten staat en dat de leerlingen bijgevolg slechts voor een beperkte periode paraat moeten kennen. Het is vanzelfsprekend dat in de school over de jaren heen eenzelfde systeem wordt gehanteerd. De leraar traint in elk geval de leerlingen in de vaardigheid om vanuit hun bestaande vocabulariumkennis de betekenis van andere woorden (deels) af te leiden. Zo ontstaat een 'multiplicatoreffect'.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.1.1 (Woordenschat) en 4.7.3.2 (Opdrachten per leerstofonderdeel).
- Griekse woorden memoriseren en weergeven is voor leerlingen minder eenvoudig dan leraren soms verwachten. Het is nodig de leerlingen hierbij te ondersteunen.
 - *De leraar doet er goed aan om evaluatiemomenten tijdig aan te kondigen. Dit geeft leerlingen de kans die leerstof in fasen te verwerken.*
 - *ICT-toepassingen 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.*
 - *Leerlingen dienen de attitude aan te leren 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 wordt binnen een leesmethode gekaderd. De leraar blijft 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 zinnestukjes 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. Men kan er ook voor kiezen om bij werkwoorden te vertrekken van de verbaalstam en de leerlingen de infinitief presens te laten geven.
- DS 7: het is noodzakelijk om leerlingen systematisch te trainen in het actief op zoek 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.
- De leerling memoriseert werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden met een voorwerp bij voorkeur als één geheel, samen met de vertaling van de hele constructie (bv. ἀίτιος + gen.: schuldig aan; βοηθῆν + dat.: iemand helpen).

- De leerling leert sommige woorden beter in combinatie met een woord dat er (bv. in de leestekst) bij hoort. Ze kunnen onder begeleiding van de leraar een lijst van dergelijke woordcombinaties aanleggen, die ze dan als een geheel memoriseren. Deze werkwijze is vooral nuttig
 - voor woorden die zonder context geen duidelijke betekenis hebben (bv. τυγχάνει ἀσθενῶν);
 - voor woorden met twee of meer verschillende betekenissen (bv. τί λέγει – τί γελᾷ);
 - voor voorzetsels (bv. παρὰ βασιλέα – παρὰ ποταμόν);
 - voor werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden met een ‘vaste’ naamval (bv. ἡγοῦμαι τῶν στρατιωτῶν – ἡγοῦμαι τῷ φίλῳ).

Deze methode heeft het voordeel dat vroeger gememoriseerde woorden herhaald worden.

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

LEERPLANDOELSTELLINGEN

10 de leerinhouden van de eerste graad kennen en toepassen

LEERINHOUDEN

– leerinhouden van de eerste graad

TOELICHTINGEN

- De leerplandoelstellingen en leerinhouden van de morfologie van zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, telwoord en bijwoord van de eerste graad zijn niet opgenomen omdat er geen elementen bijkomen. Anders dan voorheen is ook congruentie onder morfologie opgenomen (zie leerplan Klassieke studiën deel Grieks eerste graad, DS 19).
- Zie ook de wenken bij morfologie van het werkwoord.

2.5.1.5 Morfologie van het werkwoord

LEERPLANDOELSTELLINGEN

11 λύειν vervoegen, de vormingswetten van tijden en wijzen geven door splitsing in samenstellende delen, en de tijden weergeven (SET 1)

LEERINHOUDEN

- het paradigma λύειν in de volgende wijzen en tijden:
 - indicatief presens, imperfectum, futurum, aorist, perfectum en plusquamperfectum (activum, medium en passivum)
 - conjunctief presens en aorist (activum, medium en passivum)
 - optatief presens en aorist (activum, medium en passivum)

- *infinitief presens, futurum, aorist en perfectum (activum, medium en passivum)*
 - *imperatief presens en aorist tweede persoon enkelvoud en meervoud (activum, medium en passivum)*
 - *participium presens, futurum, aorist en perfectum (activum, medium en passivum)*
 - *de vormingswetten van die verschillende tijden en wijzen*
 - *het aspect van*
 - *de presensstam: het verloop van de handeling met de schakeringen herhaling, duur, de conatu*
 - *de aoriststam: de handeling zonder meer, de inchoatieve aorist*
 - *de perfectumstam: toestand als resultaat van een eerder gebeurde handeling*
- 12 εἶναι vervoegen en weergeven (SET 1)
- *het paradigma εἶναι in volgende wijzen en tijden:*
 - *indicatief presens, imperfectum, futurum*
 - *conjunctief presens*
 - *optatief presens*
 - *infinitief presens en futurum*
 - *imperatief presens tweede persoon enkelvoud en meervoud*
 - *participium presens en futurum*
- 13 vormen van gememoriseerde werkwoorden op basis van vormingswetten determineren en weergeven (SET 1, 2, 5)
- *vormen van werkwoorden volgens de gewone thematische vervoeging (λύειν)*
 - *contractieregels van de werkwoorden met stam op -ε en -α in het presens en imperfectum*
 - *aanpassing van occlusieven aan de volgende medeklinker*
 - *vormen van werkwoorden volgens onderstaande vervoegingen/tijden:*
 - *de contracte vervoeging in presens en imperfectum*
 - *de athematische vervoeging in het presens en imperfectum*

- *de asigmatische aorist*
- *de athematische aorist*
- *de aorist van de verba liquida*
- *het futurum contractum*
- *de meest frequente vormen van εἶδέναι*

14 vormen van niet-gememoriseerde werkwoorden determineren en weergeven, indien de nodige gegevens voorhanden zijn (SET 2, 5)

TOELICHTINGEN

- Vanwege het verschil in voorkennis vanuit de eerste graad is het belangrijk dat de leraar weet wat voor zijn leerlingen in de tweede graad nieuwe leerstof is:

nieuwe leerstof voor ALLE leerlingen	bijkomende nieuwe leerstof voor de leerlingen die in het tweede jaar van de eerste graad drie uur Grieks per week volgden
<ul style="list-style-type: none"> – asigmatische aorist – futurum contractum – aorist van de verba liquida – passieve aorist – athematische aorist – conjunctief – optatief – perfectum en plusquamperfectum – εἶδέναι – aspect van de perfectumstam 	<ul style="list-style-type: none"> – de betekenissen van het medium – sigmatische aorist – regelmatig gevormd futurum – aspect van de presens- en aoriststam

- DS 11: leerlingen kennen vanuit de eerste graad het begrip 'deponent' opgevat als 'passief qua vorm, actief qua betekenis'. Niet-deponente mediale werkwoordsvormen behoorden tot de aanvullende leerinhouden voor de cursus van vier uur per week. Uiteraard wordt verwacht dat de leerling bij de weergave een onderscheid kan laten blijken tussen een deponente vorm en een mediale vorm.
- DS 11: conjunctief perfectum, optatief perfectum en optatief futurum zijn omwille van de lage frequentie in teksten weggevallen als verplichte leerinhouden. Als de leraar er toch voor kiest om de vorming ervan aan te leren met het oog op de volledigheid van het werkwoordelijk kader, is het in elk geval niet aangeraden losse oefeningen te maken op de vorming en het gebruik van conjunctief perfectum, optatief perfectum en optatief futurum. Het volstaat zich te beperken tot de interpretatie van die vormen die men bij de lectuur ontmoet.

- DS 11: zoals uit de naam zelf blijkt (ἄ-όριστος: zonder begrenzing) wordt de aorist in regel gebruikt voor de vermelding van een handeling zonder meer, zonder specifieke begrenzing of markering.
- DS 11: het aspect van de tijdstammen krijgt pas betekenis in een context. De leraar zal hier dus vooral bij de lectuur geregeld aandacht aan besteden.
- DS 13: het bepalen van de vormingswet in een werkwoordsvorm veronderstelt een correcte splitsing van die vorm in zijn bestanddelen. DS 13 bouwt dus verder op DS 11 die de splitsing van het model λύειν in samenstellende delen vooropstelt.
- DS 14: deze doelstelling heeft enkel betrekking op werkwoordsvormen die in teksten voorkomen.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.1.2 (Grammatica) en 4.7.3.2 (Opdrachten per leerstofonderdeel).
- Zoals bij het naamwoord beogen oefeningen bij de morfologie van het werkwoord 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. Kennis van de vormingsprincipes levert meer rendement op dan het leren van stamtijden,. Zo kan een perfectumvorm gemakkelijk herkend worden aan de perfectumreduplicatie, de kenletter κ in het activum, het ontbreken van bindklinker en kenletter in het medium en passivum.
- Nieuwe morfologische leerstof kan aangeleerd worden vanuit de vormingswet, maar de leraar kan ook vertrekken vanuit het model van waaruit dan de vormingswet gedistilleerd wordt.
- Tijdens het aanleren van de morfologie kan de leraar het inzicht bevorderen door op de oorspronkelijke uitspraak van het Oudgrieks te wijzen, bijvoorbeeld: een labiaal die verandert in een φ voor een θ is begrijpelijk wanneer de leerlingen op de hoogte zijn van de uitspraak van de φ als een aangeblazen labiaal (bv. ληβ – ἐλήφθην).
- Het leerplan beveelt aan om het perfectum pas in het tweede jaar van de tweede graad te behandelen (zie 2.3). Toch kan het omwille van de systematiek ook verantwoord zijn om de regelmatige vorming van het perfectum en plusquamperfectum al in het eerste jaar van de tweede graad aan te leren.
- Op een evaluatie over toepassing van morfologische kennis is het aangewezen frequente vormen te laten determineren en niet 'gekunstelde' vormen die de leerling bij de lectuur waarschijnlijk toch niet tegenkomt.
- 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/medium/passief, wijs, tijd ...)?*
 - *Welke 'bouwstenen' kan ik afsplitsen?*
 - *Wat leren mij de andere zinsdelen (onderwerp, bijwoordelijke bepaling van tijd ...) bij de determinatie?*

Het effectief toepassen van een stappenplan is een doelstelling die bij onderzoekscompetentie nagestreefd kan worden (SET 36-41).

- De leraar helpt de leerling om vlot zijn weg te vinden in de grote verscheidenheid van werkwoordsvormen.
 - *Daartoe leert de leerling gebruik maken van schema's en van hulpmiddelen zoals een lijst van verbaalstammen, een overzicht van tijdstammen en/of de (meest frequente) stamtijden. Met het oog op de lectuur is herkennen van de verbaalstammen het meest efficiënt.*
 - *Gelijkende vormen (bv. ἀπόντες – ἀπιόντες) kunnen gegroepeerd en in korte zinnestelsels inge oefend worden.*
 - *Het kan zinvol en inzichtbevorderend zijn om de leerling te laten zien hoe hij o.a. via infixen vanuit een aorist- en perfectumstam de presensstam kan reconstrueren.*
 - *Het kan zinvol zijn de werkwoordsvormen uit een tekst te laten analyseren vóór de lectuur.*

2.5.1.6 Syntaxis

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | |
|----|--|---|
| 15 | in een zin het gezegde aanduiden (SET 1, 2) | – <i>werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde</i> |
| 16 | in functie van tekstbegrip in een zin noodzakelijke en niet-noodzakelijke zinsdelen onderscheiden, de syntactische functie en semantische rol vaststellen en het geheel weergeven (SET 1, 2) | – <i>leerinhouden leerplan eerste graad</i>
– <i>noodzakelijke zinsdelen:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>gezegde met de volgende modaliteiten:</i><ul style="list-style-type: none">· <i>historisch presens</i>· <i>realis, potentialis, irrealis, eventualis (futuralis, generalis, iterativus)</i>· <i>aansporing, gebod, verbod, wens</i>· <i>overleggende vraag</i>• <i>onderwerp:</i><ul style="list-style-type: none">· <i>onderwerp in de accusatief bij een gezegde in de infinitief of het participium</i>· <i>onderwerp in de genitief (losse genitief)</i>· <i>onderwerp in de infinitief</i>· <i>onderwerpszin met het gezegde in de infinitief bij onpersoonlijke werkwoorden of uitdrukkingen</i>· <i>onderwerpszin met het gezegde in de indicatief/optatief ingeleid door een vragend woord (indirecte vraag) of door ὅτι/ὡς bij onpersoonlijke werkwoorden of uitdrukkingen</i> |

- voorwerp:
 - voorwerpszin met het gezegde in de infinitief
 - bij verba declarandi
 - bij verba sentiendi
 - bij verba volendi
 - voorwerpszin met het gezegde in de indicatief/optatief ingeleid door een vragend woord (indirecte vraag) of door ὅτι/ὡς
 - bij verba declarandi
 - bij verba sentiendi
 - voorwerpszin met het gezegde in de conjunctief/optatief ingeleid door μή bij verba timendi
 - voorwerpszin met het gezegde in het participium bij verba declarandi en sentiendi
 - infinitief bij tweevalente werkwoorden (bv. βούλεσθαι, δύνασθαι)
- bepaling van gesteldheid:
 - participium bij fase-werkwoorden zoals ἄρχομαι, παύομαι
 - participium bij λανθάνω, τυγχάνω
- niet-noodzakelijke zinsdelen:
 - bepaling van gesteldheid: participium met de betekenis van bv.
 - doel
 - reden (ἄτε, ὡς)
 - tijd
 - toegeving (καίπερ)
 - bijwoordelijke bepaling van duur en betrekking in de accusatief
 - bijwoordelijke bepaling
 - uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in de indicatief: bijwoordelijke bijzin van
 - gevolg ingeleid door ὥστε
 - reden ingeleid door ὅτι

- tijd ingeleid door *πρίν, ὅτε, ἐπεὶ, ἐπειδὴ*
 - toegeving ingeleid door *εἰ καί*
 - vergelijking ingeleid door *ὥσπερ*
 - voorwaarde ingeleid door *εἰ* (realis en irrealis)
 - uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in de conjunctief/optatief: bijwoordelijke bijzin van doel ingeleid door *ἵνα, ὅπως*
 - uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in de conjunctief met *ἄν*/optatief: eventualis (iterativus, futuralis, generalis)
 - uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in de optatief: bijwoordelijke bijzin van voorwaarde (potentialis)
 - uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in de infinitief: bijwoordelijke bijzin van
 - tijd ingeleid door *πρίν*
 - gevolg ingeleid *ὥστε*
 - uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in het participium (losse genitief)
 - weergave tijden in de indirecte rede
- 17 in functie van tekstbegrip binnen een zinsdeel zinsdeelstukken onderscheiden, de syntactische functie van de aanvulling(en) bij de kern vaststellen en het geheel weergeven (SET 1, 2)
- leerinhouden van de eerste graad
 - aanvulling bij een kern die een zelfstandig naamwoord of een equivalent is:
 - bijvoeglijke bepaling in de vorm van een betrekkelijke bijzin met het gezegde in de conjunctief met *ἄν*/optatief: eventualis (iterativus, futuralis, generalis)
- 18 een congruerende vorm van een werkwoord verklaren (SET 2)
- het gezegde in relatie tot het onderwerp

TOELICHTINGEN

- Vanwege het verschil in voorkennis vanuit de eerste graad is het nodig dat de leraar weet wat precies nieuwe leerstof voor zijn leerlingen is. Leerlingen die in het tweede jaar van de eerste graad een cursus van vier uur volgden hebben volgende meerkennis:
 - *de weergave van de indicatief imperfectum en aorist en van het participium aorist;*
 - *participia vergezeld van een partikel;*
 - *losse genitief;*
 - *onderwerps- en voorwerpszin na verba declarandi en sentiendi.*
- DS 15-16: grammaticale classificatie is een heikele taak, zeker bij polyvalente vormen zoals het participium. In de lespraktijk heeft tekstbegrip voorrang op grammaticale classificatie.
- DS 15-16: Sommige grammatica's opteren voor een andere classificatie en beschouwen het participium bij werkwoorden die een wijze van zijn uitdrukken (bijvoorbeeld λανθάνω, τυγχάνω en φαίνομαι) als naamwoordelijk deel van het gezegde.
- DS 16: de term 'bepaling van gesteldheid' wordt ruimer gebruikt dan in vroegere leerplannen. Zie 2.4.1 (Betekenis van enkele in dit leerplan gebruikte termen).
- DS 16: de term 'eventualis' wordt hier in ruimere zin gebruikt: als gemeenschappelijke noemer voor de drie schakeringen van ἄν + conjunctief. De term 'eventualis' in engere zin is vervangen door 'generalis'.
- DS 16: zoals in de inleidende paragraaf van het hoofdstuk taalverwerving (2.5.1) vermeld staat, 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; de vraag of het zinsdeel met als kern τάφον in ἦλθον πατρὸς ἀρχαίου τάφον (Ik kwam bij het oude graf van mijn vader, Sophokles Elektra 893) eerder een voorwerp of een bepaling is). Taalkundige reflectie is ook hier geen doel op zich, maar wil het tekstbegrip van de leerling bevorderen.
- DS 16: Van de leerlingen verwachten we dat ze de semantische rol enkel in functie van tekstbegrip leren vaststellen. Dit betekent in de praktijk dat ze bij noodzakelijke zinsdelen (bv. onderwerp, voorwerp) de rol niet systematisch hoeven te benoemen. Op zinsniveau kan de rol zinvol ter sprake gebracht worden bij o.a. (ondubbelzinnige gevallen van) bijwoordelijke bepalingen.
- DS 16: Voor de Griekse indirecte rede geldt 'behoud van de tijd van de directe rede'. Het gaat daar dus om absolute tijdsuitdrukking. Bij het omzetten naar het Nederlands zijn we uiteraard wel aangewezen op relatieve tijdsuitdrukking en dat wegens het verschil in taaleigen tussen Nederlands en Grieks.
- DS 17: De verklarende of epexegetische bijzin die een zelfstandig naamwoord nader verklaart, vormt geen aparte categorie maar heeft de functie van bijvoeglijke bepaling.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.1.2 (Grammatica) en 4.7.3.2 (Concrete opdrachten per leerstofonderdeel).

- In punt 2.3, ‘Spreiding van de leerinhouden binnen de tweede graad’, wordt ervoor gepleit om de systematische studie van de syntaxis (met inbegrip van de minder frequente elementen, zoals de bijwoordelijke bepaling van betrekking in de accusatief, de vervulbare wens, de irrealis) uit te stellen tot het tweede jaar van de tweede graad. Uiteraard zijn al in het eerste jaar van de tweede graad bij het aanleren van de morfologie van het werkwoord heel wat elementen uit de syntaxis aan bod gekomen.
- Om te vermijden dat de syntaxis bij de leerling te theoretisch overkomt, is het belangrijk dat een nieuw syntactisch element altijd met de weergave in het Nederlands wordt aangeleerd. Het heeft bijvoorbeeld weinig zin om een begrip als ‘potentialis’ te hanteren zonder daar meteen de regels voor de weergave aan te koppelen. Vanaf de eerste verwerkingsoefeningen, zelfs op het niveau van de morfologie, is het belangrijk om de vormen niet te technisch te benaderen, maar meteen te laten vertalen. Het is om didactische redenen zinvol voorbeelden te gebruiken uit teksten die in de klas gelezen werden of nog zullen gelezen worden: dat bevordert de transfer van de grammaticale kennis bij het lezen.
- 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 2.5.2.1) dient te beschikken om zijn morfologische kennis te kunnen inzetten. Die vaardigheden worden dan ook best in een lectuurcontext ingeoeffend.

Mogelijke oefenopgaven zijn bijvoorbeeld:

- *Wat is de volgorde van de zinsdelen? Teken en bepaal patronen af?*
- *Vul vanuit de betekenis van het werkwoord de noodzakelijke zinsdelen aan.*
- *Schrap de (syntactisch) niet-noodzakelijke zinsdelen.*
- Aangezien de weergave belangrijker is dan de syntactische verklaring, kan de leraar het gebruik van de optatief indelen volgens de Nederlandse weergave. Zo kan de leerling bij het weergeven van de optatief een onderscheid maken tussen:
 - *gevallen waarin de optatief kan weergegeven worden met ‘zouden’:*
 - *de potentialis in de onafhankelijke en voorwaardelijke zin;*
 - *de optatief in de doelaanwijzende zin;*
 - *de optatief in de completieve zin met μή na verba timendi.*
 - *gevallen waarin de optatief weergegeven wordt met een verleden tijd:*
 - *de optatief presens en aorist in de indirecte rede en de indirecte vraag;*
 - *de optatief die een conjunctief met ἄν vervangt in de tijdbepalende, voorwaardelijke en betrekkelijke bijzin.*
- De potentialis in de indirecte rede en de indirecte vraag is op zich geen basisleerstof. Wanneer deze gevallen opduiken bij de lectuur, kunnen ze ‘in situ’ toegelicht worden. De aanwezigheid van ἄν moet de leerlingen trouwens zelf op weg helpen.

2.5.2 Lectuur

In de tweede graad is er een geleidelijke overgang van niet-authentieke naar authentieke teksten. De vakwerkgroep bepaalt hoe de authentieke teksten gespreid worden over de twee jaren, maar vanwege de moeilijkheidsgraad verdient het aanbeveling de hoofdauteur Herodotus exclusief in het tweede jaar van de tweede graad te lezen. Zo vraagt de inhoud van met name zijn bespiegelende teksten meer maturiteit dan de meeste leerlingen uit het eerste jaar van de tweede graad wellicht kunnen opbrengen.

Het leerplan verplicht de lectuur van Herodotus en van een Attisch/Koinè schrijvende auteur, te kiezen uit o.a. Xenophon, Lysias, Lucas, Plutarchus, Lucianus ...

In een eerste deel (2.5.2.1-3) zijn genummerde doelstellingen opgenomen. Die zijn bindend, net zoals de eraan gekoppelde leerinhouden tenzij die ingeleid worden door 'zoals' of 'bijvoorbeeld'. Daarna (2.5.2.4-5) zijn voor Herodotus en enkele Attisch/Koinè schrijvende auteurs afzonderlijk doelstellingen opgenomen die een verduidelijking, concretisering van de eerste groep doelstellingen brengen. Die doelstellingen dragen geen nummer en zijn dus niet verplicht. Zij willen enkel een richting aanwijzen en suggesties aanreiken. De leerplandoelstellingen zijn telkens gerangschikt volgens de drie momenten van tekststudie, namelijk *taalreflectie*, *lectuurreflectie* en *cultuurreflectie*.

2.5.2.1 Taalreflectie

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

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

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | |
|----|--|--|
| 19 | verwachtingen naar de tekstinhoud formuleren op basis van titel, subtitels, inleidingen, afbeeldingen of voorkennis (SET 10, 11) | |
| 20 | bij de lectuur van authentieke teksten de belangrijkste morfologische en syntactische eigenheden van een auteur of een genre herkennen (SET 2, 10) | – <i>een beperkt aantal morfologische en syntactische eigenheden van de gelezen auteur of de behandelde genres</i> |
| 21 | een aangeleerde leesmethode toepassen (SET 4, 5, 6, 9, 16, 17, 38) | – <i>een leesmethode met aandacht voor</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>de woordgroep</i>• <i>de morfologische vorm, syntactische functie en semantische rol</i>• <i>de valentie van het gezegde</i>• <i>de Griekse woordvolgorde</i> |

- *zinssoorten: mededelende, vragende en bevelende zin*
- *signaal- en verwijzwoorden*
- *specifieke vertaalproblemen zoals de persoonlijke constructie*
- *de juiste weergave van een woord binnen de context*
- *taalpatronen van een auteur of genre*

22 verwachting naar de inhoud van een volgende zin formuleren op basis van de vorige (SET 17)

23 het verband tussen twee zinnen benoemen (SET 17) – *voegwoorden en signaalwoorden*
– *verbanden zoals tegenstelling, gevolg, reden*

24 oordeelkundig gebruik maken van een grammaticaal referentiekader, van een woordenlijst en van andere hulpmiddelen (SET 2, 37)

25 tekstbegrip tonen door afwisselend

- *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*

(SET 4, 18, 19, 20)

TOELICHTINGEN

- DS 20: de studie van een beperkt aantal morfologische en syntactische eenheden staat louter in functie van tekstbegrip en is geen doel op zich.
- DS 19-22: het is zinvol 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 de auteur en zijn werk, het centrale thema van zijn oeuvre, de context ... Tijdens de lectuur spelen ook syntactische verwachtingspatronen een grote rol.
- DS 21: DS 8 en 16-18 zijn hier in beknopte vorm hernomen. Taalverwerving vormt immers als het ware het eerste moment van het aanleren van een leesmethode.

- DS 21: goed lezen veronderstelt een constante, evenwichtige wisselwerking tussen bottom-up processen en top-down processen. Bij bottom-uplezen probeert de lezer een tekst te begrijpen ‘van onder naar boven’: de vorm van woorden helpt hem om grotere tekstgehele (woordgroepen, zinnen, alinea's) en uiteindelijk de gehele tekst te begrijpen. Bij top-downlezen werkt de lezer andersom (‘van boven naar onder’): nog voor hij alle woorden gelezen heeft, formuleert hij voorspellingen over wat er in de tekst zal staan en toetst die dan progressief. Voor die voorspellingen maakt hij gebruik van zijn contextuele en grammaticale voorkennis. Zijn kennis van syntactische verwachtingspatronen is hier van groot belang.
- DS 21: aandacht voor de Griekse woordvolgorde: een efficiënte leesmethode leidt ertoe dat de leerling de tekst begrijpt zoals de auteur hem bedoeld heeft. Het behoud van de oorspronkelijke woordvolgorde is dan ook fundamenteel om de authenticiteit van de teksten te respecteren en om de intrinsieke waarde en betekenis ervan ten volle te begrijpen. Daarenboven is het behoud van de oorspronkelijke woordvolgorde, net zoals de andere aandachtspunten, inpasbaar in zowel een (eerder) analytische als een (eerder) dynamische leesmethode.
- DS 21: met taalpatroon wordt een frequent weerkerende taalstructuur bedoeld, gebonden aan een auteur en/of een genre. Hieronder valt dus bijvoorbeeld de ringcompositie bij Herodotus.
- DS 25: in de loop van de tweede graad horen al deze verschillende manieren om tekstbegrip te tonen aan bod te komen, maar niet allemaal bij elke tekst.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.2 (Lectuur) en 4.7.3.2 (Oprachten per leerstofonderdeel).
- De leerlingen worden tijdens de lectuur voortdurend uitgedaagd om op basis van woordvormingssystemen de betekenis van nieuwe woorden te achterhalen (DS 7).
- DS 21: een vaardigheid kan men enkel door oefening verwerven. Leerlingen leesvaardigheid bijbrengen houdt in dat zij bij het leesproces het initiatief in handen hebben. De leraar zorgt voor leersituaties waarbij van de leerlingen een maximum aan actieve inbreng gevraagd wordt. Zij leren daarbij op eigen initiatief reflecteren over het inzetten van het geheel van aangeleerde leesstrategieën, m.a.w. van de aangeleerde leesmethode. Die attitude van zelfreflectie is essentieel voor een methodische benadering van teksten. (SET 36, 38, 39, 41)
- Van het grootste belang is de continuïteit van de gebruikte methode: de leesmethode die in de eerste graad is aangeleerd, moet verder ontwikkeld worden. Het is de beste manier om leerlingen bij de aanpak van steeds complexere teksten houvast te geven.
- Dat de taalstudie *in functie van tekstbegrip staat*, 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 of vertragen.
 - Een gelezen tekst kan eventueel wel gebruikt worden om in een syntheseles een grammaticaal item te herhalen; dat bevordert het taal- en tekstinzicht.

2.5.2.2 Lectuurreflectie

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

Deze doelstellingen en leerinhouden moeten enkel bereikt worden bij *behandelde* teksten. Bij analoge *niet-behandelde* teksten kunnen ze een waardevolle uitbreiding zijn.

LEERPLANDOELSTELLINGEN	LEERINHOUDEN
26 behandelde teksten situeren in het oeuvre van een auteur en in het literair genre (SET 10, 13, 14, 16)	<ul style="list-style-type: none">– <i>specifieke kenmerken van historisch proza en andere gelezen teksten</i>– <i>historische methode van Herodotus</i>
27 de specifieke opbouw van een tekst ontleden (SET 3)	<ul style="list-style-type: none">– <i>structurelementen en verteltechnieken, zoals partikels, delen van een redevoering, anticipatie, uitweiding, de chronologische opbouw en de spanningsopbouw van een tekst</i>
28 stijlmiddelen in een tekst aanduiden en de functie ervan binnen de tekst verwoorden (SET 3, 12, 13)	<ul style="list-style-type: none">– <i>frequent voorkomende stijlmiddelen en hun (suggestieve, dramatiserende, overredende, verlevendigende ...) bedoeling</i>– <i>specifieke stijlkenmerken van Herodotus en andere behandelde auteur(s)</i>
29 in het taalgebruik van een auteur beïnvloedingsmechanismen herkennen en benoemen (SET 23, 24)	<ul style="list-style-type: none">– <i>bijvoorbeeld:</i><ul style="list-style-type: none">• <i>scheldwoorden, denigrerende benamingen voor bepaalde personen of groepen</i>• <i>humor, ironie, sarcasme, verzwijging ...</i>
30 een fragment in een ruimer geheel situeren (SET 10)	
31 vertaalproblemen verwoorden (SET 9, 33, 36)	<ul style="list-style-type: none">– <i>vertaalproblemen zoals het weergeven van een periode en de expressieve waarde van stijlmiddelen</i>
32 tekstbegrip tonen door van (fragmenten van) een behandelde tekst een vlotte vertaling te geven (SET 20)	
33 gegeven vertalingen met de gelezen brontekst en met elkaar vergelijken en daarbij verschillen tussen de Griekse en Nederlandse tekst verwoorden (SET 33)	<ul style="list-style-type: none">– <i>de relatie origineel-vertaling en vertalingen onderling</i>

- 34 over een behandelde tekst een eigen mening – *bijvoorbeeld:*
- verwoorden en verantwoorden (SET 21)
- *een eigen mening over de karaktersketch van de personages*
 - *een esthetisch oordeel*

TOELICHTING

- Bij de lectuurreflectie wordt uitgegaan van een communicatieve benadering van teksten: een tekst wordt opgevat als een ‘teken’ dat door een zender (auteur) veroorzaakt wordt en zich richt naar de potentiële ontvanger (lezer). Dat teken is slechts herkenbaar en verstaanbaar doordat het ingeschakeld is in een code, een geheel van voorhanden zijnde conventies die ons in staat stellen om boodschappen te herkennen en correct te interpreteren.
- DS 26: Als hoofdtekstgenres onderscheiden we: epiek, dramatiek, lyriek, en eventueel didactiek; maar voor leerlingen zijn vooral de typerende kenmerken van enkele deelgenres relevant, zoals het epigram, historiografie...

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.2 (Lectuur) en 4.4 (Differentiatie) en 4.7.3.2 (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.
- DS 28: een louter theoretisch kader omtrent stijlmiddelen is zeker geen doel op zich. Het heeft ook geen zin een stijlmiddel in een tekst louter te benoemen: steeds primeert de communicatieve bedoeling ervan.
- DS 32: als groepswerk of als uitdaging voor getalenteerde leerlingen kan de leraar occasioneel opdragen een literaire vertaling te maken. Bij die uitdaging kunnen vertaalproblemen en vertaalkeuzes tot les- onderwerp gemaakt worden.

2.5.2.3 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 dienen enkel bereikt te worden bij *behandelde* teksten. Bij analoge *niet-behandelde* teksten kunnen ze een waardevolle uitbreiding zijn.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | | |
|----|--|---|--|
| 35 | auteur(s) en werk(en) binnen de cultuurhistorische context situeren en die context bij de interpretatie van teksten betrekken (SET 11, 16) | – | <i>cultuurhistorische context van Herodotus en van andere gelezen auteur(s) en hun werk(en)</i> |
| 36 | gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of auteur uit een tekstfragment afleiden (SET 23) | – | <i>bijvoorbeeld de ethische opvattingen van een personage of van de auteur</i> |
| 37 | concepten in verband met zingeving (beschouwingen over de relatie mens-natuur, mens-medemens, mens-samenleving, mens-het goddelijke) in antieke cultuuruitingen analyseren en met hedendaagse concepten vergelijken (SET 25, 35) | – | <i>bijvoorbeeld:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>ὑβρις</i>• <i>filosofische en/of religieuze opvattingen</i>• <i>diverse organisatievormen van de samenleving</i> |
| 38 | in relatie met een behandelde tekst niet-tekstuele cultuuruitingen uit de Griekse oudheid toelichten (SET 14, 22) | – | <i>bijvoorbeeld:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Griekse beeldende kunst en architectuur</i>• <i>orakels</i>• <i>eerherstel door reinigingsrituelen</i> |
| 39 | de diversiteit van de Griekse samenleving illustreren en met hedendaagse situaties vergelijken (SET 26, 28, 31) | – | <i>bijvoorbeeld:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>de maatschappelijke positie van kinderen, prostituees, toneelspelers ...</i>• <i>de verhouding tussen burgers, slaven en metoiken</i>• <i>Spartaanse versus Atheense idealen</i> |
| 40 | beschrijven hoe de Grieken zichzelf en anderen zagen en hoe wij dat doen (SET 26, 29) | – | <i>bijvoorbeeld:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Grieken versus βάρβαροι</i>• <i>Olympische Spelen als relatieve bevestiging van Griekse identiteit</i> |
| 41 | het belang en de invloed van het Grieks als wereldtaal toelichten (SET 27) | – | <i>bijvoorbeeld:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Grieks als cultuur- en wetenschapstaal tijdens het hellenisme</i> |

- *ontwikkeling van de Koine*
- *Grieks als taal van de evangeliën*
- *tweetaligheid te Rome*
- *Griekse wortels in wetenschappelijke terminologie*

42 de invloed van Griekse ideeën, cultuuruitingen en maatschappelijke patronen in de Romeinse en in latere culturen illustreren met voorbeelden (SET 30, 34)

– *bijvoorbeeld:*

- *overname Griekse mythologie in Rome*
- *architectuurelementen*
- *Olympische Spelen*
- *politieke en filosofische opvattingen*
- *actualiteitswaarde*

43 aspecten van de Griekse cultuur creatief verwerken (SET 15)

TOELICHTINGEN

- In principe worden leerinhouden cultuur aangebracht vanuit of naar aanleiding van teksten. In het eerste jaar van de tweede graad kan dat principe echter bij sommige niet-authentieke teksten niet strikt gehandhaafd worden.
- Uitwerking van het cultuuraspect dient de tekstinterpretatie te ondersteunen: de interpretatie van de teksten hoort erbij te winnen. Doorheen het curriculum kan de kennismaking met de cultuurhistorische context verder verfijnd worden.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.2 (Lectuur) en 4.4 (Differentiatie) en 4.7.3.2 (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 te informeren 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 ...
- De vakwerkgroep maakt afspraken rond de spreiding van de doelstellingen over de tweede graad en over de verplichte auteurs. Bij de eerste kennismaking met authentieke teksten is een gradatie nodig bij het nastreven van de doelstellingen. Zo zullen wellicht de meeste leerplandoelstellingen i.v.m. cultuurreflectie in het tweede leerjaar van de tweede graad aan bod komen.
- Bepaalde doelstellingen lenen zich bijzonder goed om in combinatie met de doelstellingen bij onderzoekscompetentie (SET 36-41) nagestreefd te worden. Zelfstandig opzoekingswerk en het lezen van artikels zijn hierbij mogelijke opdrachten.
- Cultuurreflectie als derde moment van de totaalinterpretatie van teksten biedt ook kansen om vakoverschrijdende eindtermen te realiseren.

2.5.2.4 Herodotus

De leerinhouden van dit en volgend (2.5.2.5, Attische/Koine-auteurs) punt zijn **niet bindend**. Zij zijn concreter en inspirerend: zij willen de leraar enkel tonen hoe de leerplandoelstellingen en leerinhouden van 2.5.2.1-3 kunnen gerealiseerd worden.

Met de verplichte lectuur van Herodotus is bewust voor teksten van het verhalende type gekozen. Bovendien bieden zij kansen tot verkenning van de Griekse cultuur en tot actualisatie. De leraar kan ervoor kiezen losse verhalen die op zich zinvolle gehelen vormen, te lezen of hij kan voor de lectuur van thematisch gekozen fragmenten uit Herodotus opteren. Bovendien is de lectuur van Herodotus een mooie aanloop naar de lectuur van Homerus in de derde graad. Ook naar de behandeling van het tragische aspect in de derde graad zijn al verkennende uitstappen mogelijk.

Taalreflectie

DOELSTELLINGEN

- een beperkt aantal morfologische eigenheden van Herodotus' taal herkennen (DS 20)

LEERINHouden

- *hoofdkenmerken van het Ionisch zoals:*
 - η na ι, ϵ, ρ
 - *het wegblijven van de contractie na ϵ*
 - *het wegvallen van de aspiratie*
 - *de genitief meervoud op $-\epsilon\omega\nu$ in de eerste klasse*
 - *de datief meervoud op $-\omicron\iota\omicron\iota, -\eta\sigma\iota$ in de eerste klasse*
 - $\sigma\sigma$ i.p.v. $\tau\tau$
 - κ i.p.v. π (bv. $\kappa\omicron\tau\epsilon$)
 - *het gebruik van het lidwoord als betrekkelijk voornaamwoord*
 - *de eigen vormen van het persoonlijk voornaamwoord: $\omicron\acute{\iota}, \omicron\acute{\iota}, \sigma\phi\iota(\nu), \sigma\phi\acute{\iota}\sigma\iota(\nu), \mu\iota\nu$...*
- een beperkt aantal syntactische kenmerken van Herodotus' taal herkennen (DS 20)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *prolepsis*
 - *infinitief i.p.v. indicatief in de indirecte rede*
 - *tmesis*

Lectuurreflectie

DOELSTELLINGEN

- specifieke kenmerken van een historiografische tekst in het proza van Herodotus terugvinden (DS 26)
- elementen van de historische methode van Herodotus in zijn verslaggeving herkennen en benoemen (DS 26)
- sporen van het volksverhaal binnen Herodotus' werk herkennen en omschrijven (DS 26)
- structurerende en verteltechnische middelen in een tekst(fragment) van Herodotus herkennen en omschrijven (DS 27)
- fragmenten binnen de ruime structuur van de *Historiën* situeren (DS 30)
- een gemotiveerd oordeel over tekstinhoud en vorm verwoorden (DS 34)

LEERINHouden

- *tekstkenmerken zoals chronologisch relaas, uitweidingen van historische, etnografische en geografische aard*
- *teksttypes zoals verslag, gesprek, betoog, brief, volksverhaal*
- *bijvoorbeeld:*
 - *het steunen op eigen waarnemingen, getuigenissen en redeneringen*
 - *'historische mythen' (zie toelichtingen)*
 - *expliciete bronvermelding*
- *bijvoorbeeld:*
 - *stereotiepe en beperkte weergave van gevoelens en karaktertrekken*
 - *het symbolische getal drie*
 - *symmetrische opbouw*
 - *kleine redevoeringen*
- *bijvoorbeeld:*
 - *heropnemen van de gedachtegang (epanalepsis)*
 - *ringcompositie*
 - *woordherhaling*
 - *prospectie versus retrospectie*
 - *verhouding verteltijd en vertelde tijd (scène, versnelling, vertraging)*
 - *dramatische ironie*
- *bijvoorbeeld:*
 - *het verhaal van Gyges en Candaules binnen de Croesussage*
 - *de plaats van de Croesussage in het geheel van het werk*
- *bijvoorbeeld over:*
 - *de geluksopvatting van Solon en Croesus*
 - *het goddelijk inwerken op de geschiedenis*
 - *de spanningsopbouw*

Cultuurreflectie

DOELSTELLINGEN

- Herodotus en de *Historiën* binnen de cultuurhistorische context situeren en die context bij de interpretatie van teksten betrekken (DS 35)
- gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of van Herodotus uit een tekstfragment en uit het taalgebruik afleiden en die aan hedendaagse opvattingen toetsen (DS 36)
- concepten in verband met zingeving in Herodotus' *Historiën* analyseren en met hedendaagse visies vergelijken (DS 37)
- in relatie met een behandelde tekst niet-tekstuele cultuuruitingen uit de Griekse oudheid toelichten (DS 38)
- uit fragmenten van Herodotus' *Historiën* de situatie van maatschappelijke groepen afleiden en met hedendaagse situaties vergelijken (DS 39)
- de opvattingen van Herodotus over andere samenlevingen beschrijven en met hedendaagse beeldvorming over andere culturen vergelijken (DS 40)
- de invloed van Griekse ideeën, cultuuruitingen en maatschappelijke patronen illustreren (DS 42)

LEERINHouden

- *bijvoorbeeld:*
 - *historisch en geografisch kader van Griekenland en Klein-Azië in de 6^e - 5^e eeuw voor Christus*
 - *Herodotus binnen de traditie van Ionische vertelkunst en mondelinge overlevering*
- *bijvoorbeeld:*
 - *de geluksopvatting van Solon en Croesus*
 - *ideeën over naaktheid (in het verhaal van Gyges en Candaules)*
 - *visies op schuld en boete*
- *bijvoorbeeld:*
 - *de τὸ θεῖον φθονερόν-gedachte*
 - *shame and guilt culture*
 - *αἰδώς*
 - *de ὑβρις-gedachte*
 - *ideeën over zelfdoding*
 - *fatalisme*
- *bijvoorbeeld:*
 - *beelden van Cleobis en Biton*
 - *begrafenisrituelen*
 - *hervormingen van Solon*
- *bijvoorbeeld:*
 - *de maatschappelijke positie van de gehuwde vrouw*
 - *'outcasts': gehandicapten, bannelingen ...*
- *bijvoorbeeld:*
 - *de evolutie in de invulling van het begrip βάρβαροι*
 - *de Griekse visie op de Egyptenaren*
- *bijvoorbeeld:*
 - *navolging en verwerking van een thema of verhaal uit de Historiën in literatuur, beeldende kunst, muziek, theater ...*
 - *alleenheersers doorheen de eeuwen*
 - *Cicero's beoordeling van Herodotus als pater historiae*

- fragmenten van Herodotus' *Historiën* creatief – *bijvoorbeeld*:
 - een verhaal uit de *Historiën* herschrijven
 - van een verhaal uit de *Historiën* een strip maken
 - de confrontatie Solon-Croesus tot een toneeltje uitwerken
 - personages of opmerkelijke passages via een cartoon expressief voorstellen

TOELICHTINGEN

- Het is wel degelijk de bedoeling dat de leerlingen zich enkel hoofdkenmerken van het Ionisch eigen maken. Voor andere Ionische vormen krijgen zij tijdens de lectuur de nodige hulp.
- De term 'historische mythen' is van H. Verdin en betekent dat "Herodotus in deze teksten de grens tussen fictie en werkelijkheid niet altijd duidelijk trekt, meer nog dat hij die grens niet altijd kent – en nog een stap verder, dat die grens hem niet in de eerste plaats interesseert." (H. Verdin, *Griekse geschiedschrijving. Anders, maar eender?*, in: *Onze Alma Mater* 46 (1992), p. 281-300.)

WENKEN

- Het is bij het aanleren van het Ionisch taaleigen efficiënter progressief te werk te gaan dan al voor de lectuur van Herodotus een exhaustieve lijst te laten memoriseren. Zo kan de leraar voor de lectuur van het eerste fragment enkel die elementen van het Ionisch taaleigen laten leren die in dat fragment aan bod komen. Bij een volgend fragment leren de leerlingen de nieuwe elementen die dan aan bod komen. Zo wordt de kennis van de hoofdkenmerken van het Ionisch geleidelijk opgebouwd.
- Het kan voor de leraar nuttig zijn na te gaan met welke verteltechnieken en structurerende tekstelementen de leerlingen al vanuit de lessen Nederlands vertrouwd zijn.
- Creatieve verwerkingsopdrachten bieden een uitgelezen kans om ook niet-cognitieve doelstellingen ruimte te geven.

2.5.2.5 Attische/Koine-auteurs

Zoals boven aangegeven verplicht het leerplan naast de lectuur van Herodotus ook de lectuur van een tweede auteur, vrij te kiezen uit de ruime groep van Attisch of Koine schrijvende auteurs. In dit hoofdstuk staan enkele suggesties bij verschillende auteurs die als tweede auteur in aanmerking kunnen komen. Hiermee wil het leerplan door middel van voorbeelden een helpende hand reiken. Het is niet de bedoeling een voorkeur op te dringen: het is de leraar die beslist welke auteur(s) en teksten hij leest, uiteraard in goede afspraak met de vakwerkgroep.

Taalreflectie

DOELSTELLINGEN

- de belangrijkste morfologische en syntactische eigenheden van het Attisch of Koine herkennen en omschrijven (DS 20)

LEERINHOUDEN

- *kenmerken van het Attisch*
- *beperkt aantal kenmerken van Koine, zoals:*
 - *meer gesubstantiveerde infinitieven*
 - *voorzetselconstructies die naamvallen verdringen*
 - *Semitische invloeden (bv. de uitdrukking καὶ ἐγένετο ...)*
 - *stellende trappen in plaats van overtreffende trappen*
 - *tendens naar grotere eenvoud (bv. χάριτα i.p.v. χάριν, οἶδαμεν i.p.v. ἴσμεν)*

Lectuurreflectie

DOELSTELLINGEN

- een behandelde tekst in het oeuvre van een auteur en in het literaire genre situeren (DS 26)
- in een behandelde tekst structuur- en stijlelementen herkennen en er de expressieve waarde van verwoorden (DS 27, 28)
- beïnvloedingsmechanismen in het taalgebruik van een personage of auteur herkennen en omschrijven (DS 29)

LEERINHOUDEN

- *bijvoorbeeld:*
 - *historiografie*
 - *retoriek*
 - *pseudo-reisliteratuur*
 - *evangeliën*
- *bijvoorbeeld:*
 - *de opbouw van een redevoering (Lysias)*
 - *frequente stijlmiddelen uit het proza en de retoriek zoals anafoor, periodebouw, klankfiguren, aposiopesis*
- *bijvoorbeeld:*
 - *Xenophons voorstelling van de feiten in het begin van de Anabasis*
 - *het gebruik van de derde persoon door Xenophon*
 - *Lysias' ironie in de Rede van de kreupele man*

Cultuurreflectie

DOELSTELLINGEN

– auteur(s) en werk(en) binnen de cultuurhistorische context situeren en die context bij de interpretatie van teksten betrekken (DS 35)

– gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of auteur uit een tekstfragment afleiden (DS 36)

– concepten in verband met zingeving (beschouwingen over de relatie mens-natuur, mens-medemens, mens-samenleving, mens-het goddelijke) in antieke cultuuruitingen analyseren en met hedendaagse visies vergelijken (DS 37)

LEERINHouden

– *bijvoorbeeld:*

- *de Anabasis en Xenophons rol in de tocht van de tienduizend*
- *Lysias' pleidooien en de juridische praktijk te Athene*
- *Lucas' evangelie en de joodse hoop op de komst van de Messias*
- *Plutarchus' priesterschap te Delphi*
- *Lucianus als gehelleniseerde Syriër*
- *Polybius' geschiedeniswerk en zijn gijzelaarschap te Rome*

– *bijvoorbeeld:*

- *Xenophons filosofische visie in zijn Memorabilia*
- *ontleding van de ἠθοποιία bij Lysias*
- *Lucas' parabel van de verloren zoon*
- *de moraliserende toon in de Parallele levens van Plutarchus*
- *visies op het huwelijk in Lucianus' Dialogen van hetaeren*
- *de emoties van Daphnis en Chloë (Longus)*

– *bijvoorbeeld:*

- *visie op zelfdoding n.a.v. Abradatas en Pantheia*
- *argumentatie in een rede van Lysias*
- *de christelijke boodschap van Lucas*
- *Plutarchus' Moralia*
- *Lucianus' cynische filosofie in zijn Dodendialogen*
- *Marcus Aurelius' visie op de ziel in Τα εἰς ἑαυτόν*

- in relatie met een behandelde tekst niet-tekstuele cultuuruitingen uit de Griekse oudheid toelichten (DS 38)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *bewapening en krijgstactiek in de Anabasis*
 - *de bevoegdheid van de Areopaag als rechtbank*
 - *informatie bij Lucas over bestuur van het oostelijk deel van het Romeinse rijk*
 - *betekenis van het orakel (zie Plutarchus)*
 - *beschrijving van Alexandrië in Lucianus' Dialogen van hetaeren*
 - *Julianus' godsdienstpolitiek*

- de diversiteit van de Griekse samenleving illustreren en met hedendaagse situaties vergelijken (DS 39)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *diverse politieke systemen in Xenophons Hellenica*
 - *Lysias' positie als metoik te Athene*
 - *monotheïsme (Lucas) versus polytheïsme*
 - *diversiteit van personages in Lucianus' Dodendialogen*

- beschrijven hoe de Grieken zichzelf en anderen zagen en hoe wij dat doen (DS 40)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *idealisering van Cyrus in Xenophons Cyropaëdie*
 - *Lysias' pleidooi tegen samenwerking met de Perzen (Olympische rede)*
 - *Lucas' visie op de joden*
 - *vergelijking van Grieken en Romeinen in Plutarchus' Parallele levens*
 - *beschrijving van Socrates en Plato in Lucianus' Echte historie*
 - *Polybius' visie op Rome*

- het belang en de invloed van het Grieks als wereldtaal toelichten (DS 41)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *Grieks als taal van het Nieuwe Testament*
 - *Plutarchus en het Grieks als cultuurtaal te Rome*
 - *opleiding van Lucianus en het belang van het Grieks in het oostelijke deel van het Romeinse rijk*

- de invloed van Griekse ideeën, cultuuruitingen en maatschappelijke patronen in de Romeinse en in latere culturen illustreren met voorbeelden (DS 42)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *Xenophon als vader van de reisreporters*
 - *Lysias en het recht op juridische bijstand*
 - *invloed van Plutarchus op Marcus Aurelius en op de eerste kerkvaders*
 - *Lucianus' fictieve reisverslag (Echte historie) en Don Quichote, Baron von Münchhausen, Pinocchio, ...*
 - *Daphnis en Chloë van M. Ravel*

- aspecten van de Griekse cultuur creatief verwerken (DS 43)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *filmscenario of verfilming van de "Thalassa! Thalassa!"-scène*
 - *modern pleidooi volgens de voorschriften van de antieke retoriek*
 - *een parabel als beeldverhaal*
 - *parallele levens van moderne en antieke personen*
 - *een hedendaagse fictieve dialoog*
 - *Daphnis en Chloë als toneelstukje*

WENKEN

- Het tweede jaar van de tweede graad is een keuzejaar. De leraar gebruikt de vrijheid die het leerplan biedt, om teksten te kiezen die zijn/haar leerlingen kunnen boeien.
- Als de leraar ervoor kiest (fragmenten van) een redevoering te lezen, maakt hij goede afspraken met de collega die in de derde graad het retorische aspect behandelt.

2.5.3 Onderzoekscompetentie

Opdrachten rond het ontwikkelen van de onderzoekscompetentie hoeven niet omvangrijk te zijn en doen een beroep op de taalkundige vorming van leerlingen, bij tekstinterpretatie of bij culturele en esthetische kwesties. De vakgroep zet in dit verband een duidelijke leerlijn uit, passend binnen de schoolvisie op onderzoekscompetentie. Er grijpt een dubbele evolutie plaats:

- van opdrachten waarbij een aspect van een volledig onderzoek aan bod komt, naar een opdracht waarbij meerdere aspecten aan bod komen;
- van sterk door de leraar gestuurde opdrachten naar meer open opdrachten.

Die leerlijn wordt uitgezet over de tweede en derde graad. Het kan daarbij zowel gaan om individuele taken als om groepstaken die zo veel mogelijk in de klas uitgevoerd worden. Vanzelfsprekend worden daarbij activerende werkvormen gebruikt. Belangrijk is wel dat leerlingen bewust werken aan (deelfasen van) een eigen onderzoek.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- 44 een onderzoeksvraag over een gegeven onderzoeksthema met betrekking tot de Griekse taal, literatuur of cultuur formuleren (SET 36, 38)
- 45 op basis van door de leraar geselecteerde bronnen informatie verzamelen en ordenen, of onder begeleiding de waarde van een bron inschatten (SET 37, 38)
- 46 onder begeleiding van de leraar informatie verwerken (SET 38, 39)
- 47 volgens opgegeven criteria schriftelijk of mondeling rapporteren over werkwijze en resultaten (SET 38, 40)
- 48 aan de hand van feedback door de leraar of klasgenoten reflecteren op de gevolgde werkwijze, onderzoeksresultaten of rapportering (SET 38, 41)
- *een onderzoeksmethode met aandacht voor:*
- *verschillende soorten onderzoek, zoals een beschrijvend, verklarend en waarde-rend onderzoek*
 - *(on)haalbaarheid van een onderzoeksvraag*
 - *eenduidigheid van een onderzoeksvraag*
 - *hoofd- en deelvragen*
- *een onderzoeksmethode met aandacht voor:*
- *een kritische houding*
 - *soorten informatie zoals feit en mening*
 - *hoofd- en bijzaken*
- *inhoudelijke en formele vereisten van rapportering*
- *bronvermelding*
- *een onderzoeksmethode met aandacht voor:*
- *zelfreflectie*
 - *onderzoeksresultaten van anderen met betrekking tot hetzelfde thema*

TOELICHTINGEN

- Onderzoekskompetentie is een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes. De leerinhouden weerspiegelen dat: zij vormen geen voorwerp van reproductiegerichte kennisvragen maar moeten bij concrete onderzoeksopdrachten geëvalueerd worden. Procesevaluatie is daarbij onontbeerlijk: de deelfasen van een onderzoek dienen elk van feedback voorzien te worden.

- Onderzoeksopdrachten hebben betrekking op het betrokken wetenschapsdomein. Voor Grieks kunnen zowel taalkundige, literaire als historisch-culturele onderwerpen aan bod komen, al of niet in combinatie.
- Vertalen kan voortvloeien uit een onderzoeksvraag met betrekking tot tekstbegrip. Vanzelfsprekend mag het aanleren van de onderzoekscompetentie niet tot vertalen beperkt worden.
- Leerlingen kunnen individueel of in groep aan onderzoekscompetentie werken. Extra opdrachten buiten de lesuren worden in het kader van de haalbaarheid zo beperkt mogelijk gehouden, zowel met het oog op ondersteuning in de klas door de leraar als om de studielast voor de leerling te bewaken.
- DS 44: het soort onderzoek bepaalt de onderzoeksvraag en onderzoeksmethode.

WENKEN

- DS 44: leerlingen door henzelf of anderen geformuleerde onderzoeksvragen laten groeperen en klasseren kan een prima insteek zijn om hen met verschillende soorten onderzoek te laten kennismaken.
- DS 44: een goede onderzoeksvraag formuleren is een even fundamentele als moeilijke taak. Men kan leerlingen daarbij ondersteunen door hen vragen te leren stellen bij geselecteerde informatie zoals vergelijkingsteksten en inleidingen op een auteur of genre.
- Het is belangrijk dat leerlingen bij het begin van een nieuwe opdracht duidelijk zicht hebben op de volgende aspecten:
 - *tijdschema en omvang van het onderzoek;*
 - *werkverdeling school-thuis;*
 - *eigen aandeel bij groepswork;*
 - *ondersteuning door de leraar;*
 - *evaluatiecriteria (inhoudelijk en formeel);*
 - *schoolgebonden afspraken rond onderzoekscompetentie.*
- In het servicedeel zijn enkele praktijkvoorbeelden opgenomen.

GRIEKS • LATIJN

TWEEDE GRAAD

LATIJN

Inhoud

1	BEGINSITUATIE	63
2	LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHOUDEN, PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN	64
2.1	Uitgangspunten en principes	64
2.2	Grammaticale terminologie	64
2.2.1	Betekenis van enkele in dit leerplan gebruikte termen	64
2.2.2	Verplichte minimumterminologie	66
2.3	Doelstellingen, leerinhouden en pedagogisch-didactische wenken	67
2.3.1	Taalverwerving	67
2.3.1.1	Begrippen	67
2.3.1.2	Uitspraak	68
2.3.1.3	Woordenschat	69
2.3.1.4	Morfologie van het zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, telwoord en bijwoord.....	71
2.3.1.5	Morfologie van het werkwoord	71
2.3.1.6	Syntaxis	73
2.3.2	Lectuur	77
2.3.2.1	Taalreflectie	77
2.3.2.2	Lectuurreflectie	81
2.3.2.3	Cultuurreflectie	83
2.3.2.4	Caesar	85
2.3.2.5	Ovidius	89
2.3.3	Onderzoekscompetentie	92

1 **BEGINSITUATIE**

Voor alle leerlingen geldt dat ze de leerplandoelstellingen van het leerplan Klassieke studiën Grieks-Latijn van de eerste graad VVKSO – Brussel (D/2011/7841/001 hebben bereikt. Zij beschikken over voldoende kennis en vaardigheden om de studie van het Latijn verder te zetten in de richting Latijn met 5 wekelijkse lestijden of in de richting Grieks – Latijn met 4 wekelijkse lestijden.

De leraar van de tweede graad dient te weten of de leerlingen de richting Latijn dan wel de richting Grieks-Latijn volgen en in het tweede geval met de leraar Grieks te overleggen.

2 LEERPLANDOELSTELLINGEN, LEERINHouden, PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

2.1 Uitgangspunten en principes

- Lectuur van authentieke Latijnse teksten blijft de voornaamste doelstelling. Hierbij moet maximaal op leesplezier ingezet worden. De afbakening van leerinhouden gebeurt dan ook, in functie van tekstbegrip en is gebaseerd op de principes van rationalisatie, functionaliteit en systematisering. Lectuur mag niet verworden tot louter een, illustratie of inoefening van wat bij taalverwerving wordt geleerd.
- De grammaticale leerinhouden in dit leerplan zijn geschikt volgens de principes van de valentiegrammatica. In het leerplan van de eerste graad werden daarvan al de basisprincipes geïntroduceerd. Die basisbegrippen worden hier niet meer systematisch herhaald. Zonder voorkennis van het leerplan eerste graad is een goed begrip van dit leerplan niet mogelijk.
- 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 parallelisme tussen de leerplannen Grieks en Latijn.

2.2 Grammaticale terminologie

2.2.1 Betekenis van enkele in dit leerplan gebruikte termen

De termen die in deze lijst zijn opgenomen, zijn sterk aanbevolen: zij beogen een maximale aansluiting bij de lessen Nederlands. De vakwerkgroep maakt de nodige afspraken die voor het hele curriculum gelden.

- *Bepaling van gesteldheid*: de bepaling van gesteldheid is een functie die syntactisch gezien met twee andere zinsdelen (in de zin) verbonden is. De bepaling van gesteldheid geeft informatie over het gezegde en over een ander zinsdeel waarmee het in naamval, genus en getal overeenkomt. In tegenstelling tot wat de naam doet uitschijnen, kan de bepaling van gesteldheid ook 'noodzakelijk' zijn. Dat is bijvoorbeeld het geval bij werkwoorden zoals *creare*. Merk op dat de bepaling van gesteldheid in passieve zinnen zijn functie behoudt (bij werkwoorden als *creari, appellari, putari, haberi, ...*): '*consul*' in *Cicero consul creatus est* heeft de functie van bepaling van gesteldheid en niet de functie van naamwoordelijk deel van het gezegde zoals in de traditionele grammatica's vaak wordt beweerd. Het werkwoord *creari* drukt uit zichzelf een werkwoordelijke gedachte uit en is dan ook een volwaardig zelfstandig werkwoord.

- *Congruentie*: overeenstemming in vorm van woorden in syntactisch verband.
- *Determineren*: een vorm volledig morfologisch ontleden/bepalen.
- *Gezegde*: het fundamentele zinsdeel van een zin. Het bepaalt hoeveel noodzakelijke aanvullingen (nul, een, twee of drie) 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.
- *Grondwoord*: basisvorm van verbuigbare of vervoegbare woorden.
- *Modaliteit*: de houding of waardering van de spreker of schrijver ten opzichte van de inhoud van zijn uitspraak, bijvoorbeeld realis, potentialis, wens...
- *(Morfologische) vorm*: de talige verschijning van een woord of woordgroep
- *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.
- *Parafraseren*: met eigen woorden de inhoud van een tekst omschrijven.
- *(Semantische) rol*: aard van de verhouding tussen een zinsdeel en het gezegde of tussen een zinsdeelstuk en de kern (bv. tijd, middel, handelende persoon). 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 structurering van een tekst. Voorbeelden van signaalwoorden zijn: en, maar, ook, bovendien, vervolgens, ten tweede, bijvoorbeeld.
- *(Syntactische) functie*: de taak van een zinsdeel binnen de grammaticale structuur van een zin of – voor de kern en zijn bepaling(en) – de positie van een zinsdeelstuk binnen de grammaticale structuur van een zinsdeel. Volgende functies worden onderscheiden: gezegde, onderwerp, lijdend voorwerp, meewerkend 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.
- *Valentie*: de combinatiemogelijkheden (onderwerp, voorwerp ...) die door de betekenis van een gezegde vereist worden. Afhankelijk van het aantal combinatiemogelijkheden spreekt men van nulvalentie (bv. 'pluut' vereist geen verdere aanvullingen), eenvalentie (bv. 'dormire' vereist enkel een onderwerp), tweevalentie (bv. 'petere' vereist een onderwerp en lijdend voorwerp) en drievalentie van het gezegde (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.

- *Verkorte vorm*: verkorting van de persoonsuitgang -erunt tot -ere of het wegvallen in de perfectumstam van -vi- of -ve-.
- *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.
 - *Literaire vertaling*: vertaling waarin met stijlmiddelen van het Nederlands het stijlniveau van de Latijnse tekst (ritme, toon, beelden, stijlfiguren ...) zo goed mogelijk wordt weergegeven. Literaire vertalingen kunnen gebruikt worden bij een vergelijkingsopdracht.
- *Verwijswoord*: een verwijswoord wijst 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.
- *Weergeven*: een Latijns taalelement (woord, woordgroep, constructie ...) in het Nederlands omzetten zodat de basisbetekenis ervan duidelijk wordt.
- *Zin*: het syntactisch geheel dat bestaat uit een gezegde met zijn bijhorende noodzakelijke en niet-noodzakelijke zinsdelen. Een hoofdzin is een volledige zin die op zichzelf staat; hij kan zelf bijzinnen bevatten en hangt niet af van een andere zin. Een bijzin is een zinsdeel of zinsdeelstuk in de vorm van een zin. In tegenstelling tot de Nederlandse grammatica beschouwen we de directe rede niet als een bijzin.
- *Zinsdeel*: woord of woordgroep met een syntactische functie in een zin. 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 (namelijk in een zinsdeel). Een zinsdeelstuk kan ook de vorm van een zin aannemen.

2.2.2 *Verplichte minimumterminologie*

Achtervoegsel, bepaling van gesteldheid, 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

Dit hoofdstuk bevat doelstellingen, inhouden en vaardigheden die rechtstreeks voortvloeien uit de specifieke eindtermen voor de tweede graad. De leerplancommissie heeft die specifieke eindtermen 'vertaald' naar concrete leerplandoelstellingen (DS). Naast die DS staat telkens een verwijzing naar de betreffende specifieke eindterm(en) (SET).

De genummerde doelstellingen van dit hoofdstuk moeten gerealiseerd worden. Ook de eraan gekoppelde leerinhouden zijn bindend, tenzij die ingeleid worden door 'bijvoorbeeld' of 'zoals': in dat geval zijn ze indicatief bedoeld. Wenken, toelichtingen en de niet-genummerde doelstellingen in het hoofdstuk Lectuur (2.5.2.4-5) zijn niet verplicht, maar zijn louter inspirerend bedoeld.

In de Algemene pedagogisch-didactische wenken staan verschillende raadgevingen die hier concreet toepasbaar zijn. Dat geldt in het bijzonder voor adviezen betreffende taalverwerving (4.1) en lectuur (4.2).

2.3.1 Taalverwerving

Taalverwerving staat ten dienste van lectuur en vormt geen doel op zich. Een goede kennis van vocabularium en grammatica is natuurlijk onontbeerlijk, wil men tot een succesvolle leeservaring komen. De functionaliteit bij het leesproces vormt het criterium bij de selectie van de leerinhouden en vormt het criterium bij evaluatie. Leerlingen zijn immers niet gebaat bij een al te rigide catalogisering van bepaalde grensgevallen.

2.3.1.1 Begrippen

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | | |
|---|---|---|--|
| 1 | de woordsoort van Latijnse en Nederlandse woorden bepalen (SET 1) | – | <i>leerinhouden van de eerste graad</i> |
| 2 | basisbegrippen van vormleer begrijpen en hantieren (SET 1) | – | <i>leerinhouden van de eerste graad</i>
– <i>bij werkwoorden:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>conjunctief</i>• <i>gerundium en gerundivum</i>• <i>verkorte vorm</i> |
| 3 | basisbegrippen van syntaxis begrijpen en hantieren (SET 1) | – | <i>leerinhouden van de eerste graad</i>
– <i>modaliteiten van het gezegde:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>realis, potentialis, irrealis</i>• <i>aansporing, gebod, vervulbare wens</i>• <i>overleggende vraag</i> – <i>relatieve tijdsuitdrukking (consecutio temporum)</i> |

TOELICHTINGEN

- In het servicedeel van de leerplannen kan de leraar nagaan welke termen in de leerplannen Nederlands van de tweede graad aan bod komen.
- DS 2: verkorte vorm slaat zowel op de ‘verkorting’ van persoonsuitgangen als de ‘verkorting’ van de eigenlijke perfectumstam (Zie 2.2.1).
- DS 3: bij de modaliteiten van het gezegde gaat het om meer dan louter syntaxis op zinsniveau. De houding van de spreker ten opzichte van zijn boodschap wordt geëxpliciteerd. Het gaat hier dus ook over tekstgrammatica.

WENKEN

- Het verdient aanbeveling niet enkel binnen de vakwerkgroep maar ook met de collega’s van de andere taalvakken rond de gebruikte terminologie afspraken te maken. Leerlingen koppelen immers taalphenomenen aan een term en zien niet onmiddellijk het verband tussen verschillende termen voor eenzelfde taalphenomeen. In het servicedeel van de leerplannen kan de leraar nagaan welke termen wanneer in de leerplannen van de andere taalvakken aan bod komen.
- Deze begrippen worden vanzelfsprekend pas aangeleerd op het ogenblik dat de corresponderende leerinhouden aan bod komen. Toch zorgt de leraar ervoor dat de leerlingen de begrippen in een grammaticaal kader kunnen plaatsen.
- Leerlingen leren deze begrippen geleidelijk leren kennen. Men kan niet van hen verwachten dat zij al onmiddellijk na een eerste kennismaking consequent en volledig correct gebruik maken van vrij abstracte begrippen.
- Kennis van deze begrippen ondersteunt de leesmethode van de leerlingen.

2.3.1.2 Uitspraak

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 4 Latijnse woorden uitspreken volgens de algemene regels van de Latijnse uitspraak en met aandacht voor de juiste klemtoon (SET 18)

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.

Bij de (eventuele) lectuur van middeleeuwse of humanistische teksten is het zinvol de 'gepaste' uitspraak te hanteren.

2.3.1.3 Woordenschat

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- 5 de betekenis, woordsoort en aanvullende gegevens van woorden uit het basisvocabularium geven (SET 5)
- 6 van verbogen en vervoegde vormen van woorden uit het basisvocabularium het grondwoord geven (SET 5)
- 7 vanuit woordsamenstelling en woordverwantschap op zoek gaan naar de betekenis zowel van Latijnse woorden als van woorden uit moderne talen met Latijnse wortels (SET 5, 7, 8, 32)
- 8 uit de gememoriseerde betekenis(sen) een in de context passende vertaling afleiden (SET 4)
- 9 een woordenlijst oordeelkundig gebruiken (SET 37)

- *ca. 1000 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, eerste persoon enkelvoud*
 - *de naamval bij voorzetsels, bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden*
- *grondwoord van de woorden uit het basisvocabularium*
- *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*

TOELICHTINGEN

- DS 5: De vakwerkgroep kan er eventueel voor kiezen om het pakket woordenschat op te splitsen in een deel dat de leerlingen paraat moeten kennen, en een tweede deel dat in functie van de te lezen tekstfragmenten staat en dat de leerlingen bijgevolg slechts voor een beperkte periode paraat moeten kennen. Het is vanzelfsprekend dat in de school over de jaren heen eenzelfde systeem wordt gehanteerd. Belangrijk is dat de leraar in elk geval de leerlingen traint in de vaardigheid om vanuit hun bestaande vocabulariumkennis de betekenis van andere woorden (deels) af te leiden. Zo ontstaat een 'multiplicator-effect'.

- 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. Een correcte uitspraak bij de (eventuele) lectuur van middeleeuwse of humanistische teksten kan het inzicht in dergelijke evoluties bevorderen.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.1.1 (Woordenschat) en 4.7.3.2 (Opdrachten per leerstofonderdeel).
- Latijnse woorden memoriseren en weergeven is voor leerlingen minder eenvoudig dan leraren soms verwachten. Het is nodig de leerlingen hierbij te ondersteunen.
 - *De leraar doet er goed aan om evaluatiemomenten tijdig aan te kondigen. Dit geeft leerlingen de kans die leerstof in fasen te verwerken.*
 - *ICT-toepassingen 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.*
 - *Leerlingen dienen de attitude aan te leren 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 wordt binnen een leesmethode gekaderd. De leraar blijft 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 systematisch te trainen in het actief op zoek 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.
- De leraar kan de studie of herhaling van woordenschat zo organiseren dat ook het bereiken van andere doelstellingen ondersteund wordt. Zo kan hij woorden bijvoorbeeld ordenen per paradigma of volgens betekenispatronen (positief-negatief, abstract-concreet ...).

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

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- 10 de leerinhouden van de eerste graad kennen en – *leerinhouden van de eerste graad*
toepassen

TOELICHTINGEN

- De leerplandoelstellingen en leerinhouden van de morfologie van het zelfstandig en bijvoeglijk naamwoord, voornaamwoord, telwoord en bijwoord van de eerste graad zijn niet opgenomen omdat er geen elementen bijkomen. Anders dan voorheen is ook congruentie onder morfologie opgenomen (zie leerplan Klassieke studiën deel Latijn eerste graad, DS 18).
- Zie ook de wenken bij morfologie van het werkwoord.

2.3.1.5 Morfologie van het werkwoord

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- 11 de paradigmata van de vijf regelmatige vervoegingen vervoegen, de vormen splitsen in samenstellende delen en de tijden weergeven (SET 1)
- *de paradigmata van de vijf regelmatige vervoegingen van het type*
 - *amare*
 - *monere*
 - *tegere*
 - *audire*
 - *capere*
- in de volgende wijzen en tijden:*
- *indicatief presens, imperfectum, futurum simplex, perfectum, plusquamperfectum, futurum exactum: actieve en passieve vormen*
 - *conjunctief presens, imperfectum, perfectum, plusquamperfectum: actieve en passieve vormen*
 - *infinitief presens en perfectum: actieve en passieve vormen; infinitief futurum: actieve vormen*
 - *imperatief presens: actieve vormen*
 - *participium presens, perfectum, futurum*
 - *gerundium, gerundivum*

- 12 frequente verkorte vormen herkennen (SET 1) – *verkorte vormen in de perfectumstam*
– *verkorte vormen op -ere i.p.v. -erunt*
- 13 esse vervoegen en de tijden weergeven (SET 1) – *de vervoeging van esse*
- 14 vormen van gememoriseerde werkwoorden determineren, het paradigma geven en die vormen weergeven (SET 1, 2, 5)
- 15 vormen van de onregelmatige werkwoorden determineren en weergeven (SET 2, 5) – *posse, ire, velle, nolle, malle, fieri, ferre*
- 16 vormen van deponente en semi-deponente werkwoorden determineren en weergeven (SET 1, 5)
- 17 vormen van regelmatige niet-gememoriseerde werkwoorden determineren, indien de nodige gegevens voorhanden zijn (SET 2, 5)

TOELICHTING

- Omwille van de duidelijkheid zijn de leerplandoelstellingen en leerinhouden van de morfologie van het werkwoord van de eerste graad wel opgenomen.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.1.2 (Grammatica) en 4.7.3.2 (Opdrachten per leerstofonderdeel).
- Zoals bij het naamwoord beogen oefeningen bij de morfologie van het werkwoord het *herkennen* in functie van het lezen van teksten. 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 (actief/deponent/passief, wijs, tijd ...)?*
 - *Wat leren mij de andere zinsdelen bij de determinatie?*

Het effectief toepassen van een stappenplan is een doelstelling die bij onderzoekscompetentie nagestreefd kan worden (SET 36-41).

- DS 11: het is evident dat de studie van de morfologie van de conjunctief en de infinitief in de praktijk aan de studie van de syntaxis gekoppeld wordt.
- Het supinum kan toegelicht worden als het in een tekst opduikt.

2.3.1.6 Syntaxis

LEERPLANDOELSTELLINGEN

- 18 in een zin het gezegde aanduiden (SET 1, 2)
- 19 in functie van tekstbegrip in een zin noodzakelijke en niet-noodzakelijke zinsdelen onderscheiden, de syntactische functie en semantische rol vaststellen en het geheel weergeven (SET 1, 2)

LEERINHOUDEN

- *werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde*
- *leerinhouden van de eerste graad*
- *noodzakelijke zinsdelen:*
 - *gezegde*
 - *historisch presens*
 - *historische infinitief*
 - *de volgende modaliteiten:*
 - *realis, potentialis heden, irrealis*
 - *aansporing in conjunctief presens eerste persoon meervoud, gebod in de imperatief, vervulbare wens*
 - *overleggende vraag*
 - *onderwerp:*
 - *onderwerp in de nominatief*
 - *onderwerp in de accusatief bij een gezegde in de infinitief*
 - *onderwerp in de ablatief (losse ablatief)*
 - *onderwerp in de infinitief*
 - *onderwerpszin met het gezegde in de infinitief*
 - *onderwerpszin met het gezegde in de conjunctief*
 - *ingeleid door ut*
 - *ingeleid door een vragend woord (indirecte vraag)*
 - *voorwerp:*
 - *voorwerpszin met het gezegde in de conjunctief*
 - *ingeleid door ut*
 - *ingeleid door een vragend woord (indirecte vraag)*
 - *infinitief bij tweevalente werkwoorden*

- *niet-noodzakelijke zinsdelen:*
 - *bepaling van gesteldheid: participium met de betekenis van bv.:*
 - *doel*
 - *reden*
 - *tijd*
 - *toegeving*
 - *bijwoordelijke bepaling*
 - *uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in de indicatief:*
 - *bijwoordelijke bijzin van reden ingeleid door quia, quod en quoniam*
 - *bijwoordelijke bijzin van tijd ingeleid door antequam, cum, donec, dum, postquam en ubi*
 - *bijwoordelijke bijzin van toegeving ingeleid door quamquam*
 - *bijwoordelijke bijzin van vergelijking ingeleid door ut*
 - *bijwoordelijke bijzin van voorwaarde ingeleid door si*
 - *uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in de conjunctief:*
 - *bijwoordelijke bijzin van voorwaarde ingeleid door si en nisi (potentialis heden en irrealis)*
 - *bijwoordelijke bijzin van toegeving ingeleid door cum*
 - *bijwoordelijke bijzin van reden ingeleid door cum*
 - *bijwoordelijke bijzin van tijd ingeleid door cum*
 - *bijwoordelijke bijzin van doel ingeleid door ut*
 - *bijwoordelijke bijzin van gevolg ingeleid door ut*
 - *uitgedrukt door een bijwoordelijke bijzin met het gezegde in het participium (losse ablatief)*

- *bijwoordelijke bepaling van handelende persoon in de datief bij een gerundivum dat naamwoordelijk deel van het gezegde is*
 - *relatieve tijdsuitdrukking (consecutio temporum) in conjunctief en infinitief*
 - *indirecte rede*

- 20 in functie van tekstbegrip binnen een zinsdeel zinsdeelstukken onderscheiden, de syntactische functie van de aanvulling(en) bij de kern vaststellen en het geheel weergeven (SET 1, 2)
 - *leerinhouden van de eerste graad*
 - *bijvoeglijke bepaling in de vorm van een betrekkelijke bijzin als aanvulling bij een kern die een zelfstandig naamwoord of een equivalent is, met het gezegde in de*
 - *indicatief*
 - *conjunctief en met de semantische rol van doel en gevolg*

- 21 een congruerende vorm van een werkwoord verklaren (SET 2)
 - *het gezegde in relatie tot het onderwerp*

TOELICHTINGEN

- De selectie van de leerinhouden steunt op het principe van de frequentie (F. Maier, *Statistische Untersuchung zur lateinischen Syntax. Kriterien für Stoffauswahl und Schwerpunktsetzung*, in: *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, München (Büchner), 1984).
- DS 19: Zoals in de inleidende paragraaf van het hoofdstuk 'Taalverwerving' (2.3.1) vermeld is, zijn leerlingen niet gebaat bij een al te rigide catalogisering van bepaalde grensgevallen, bv. de verschillende functie van het zinsdeel met de rol van richting in *Quo me miser conferam?* (eerder voorwerp) en *Romani in provinciam fugiunt.* (eerder bepaling). Expliciete taalreflectie (en catalogisering) is alleen zinvol voor leerlingen als het iets bijdraagt tot de lectuur en het tekstbegrip.
- DS 19: Van de leerlingen verwachten we dat ze de semantische rol enkel in functie van tekstbegrip leren vaststellen. Dit betekent in de praktijk dat ze bij noodzakelijke zinsdelen (bv. onderwerp, voorwerp) de rol niet systematisch hoeven te benoemen. Op zinsniveau kan de rol zinvol ter sprake gebracht worden bij o.a. (ondubbelzinnige gevallen van) bijwoordelijke bepalingen.
- DS 19: Met indirecte rede wordt hier bedoeld: de indirecte weergave van iemands woorden of gedachten in een langere passage, zonder dat het verbum declarandi of sentiendi uitgedrukt of herhaald wordt. Het betreft hier voornamelijk een vertaalprobleem alsook een verklaring voor het frequente gebruik van infinitieven en conjunctieven.
- DS 20: De verklarende of epexegetische bijzin die een zelfstandig naamwoord nader verklaart, vormt geen aparte categorie maar heeft de functie van bijvoeglijke bepaling

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.1.2 (Grammatica) en 4.7.3.2 (Opdrachten per leerstofonderdeel).
- DS 19: bij de studie van de syntaxis is het belangrijk het nevenschikkend en onderschikkend karakter van voegwoorden – ook in het Nederlands! – te beklemtonen. Voor leerlingen blijkt het vaak moeilijk om een bijzin te herkennen en af te grenzen.
- DS 19: het verdient aanbeveling de potentialis en irrealis in de onafhankelijke zin aan de studie van de voorwaardelijke zin te koppelen.
- Zoals voor het determineren van vormen is het ook voor de syntaxis belangrijk dat leerlingen de competentie verwerven om zelfstandig en op een systematische manier door een logische vraagstelling steeds dieper in de betekenis van de zin door te dringen (cf. onderzoekscompetentie, SET 36-41), bijvoorbeeld:
 - *Duid het gezegde van de hoofdzin aan. Welke functies roept dat gezegde op en welke van die functies hebben de vorm van een zin?*
 - *Wat leert mij het voegwoord?*
 - *In welke wijs staat het gezegde?*
 - *In welke tijd staat het gezegde?*
- In de loop van de tweede graad kan de syntaxis vanuit verschillende standpunten herhaald worden, bijvoorbeeld:
 - *vanuit overzichten van de voegwoorden;*
 - *vanuit de gebruikte wijs: indicatief, infinitief, conjunctief ...*
- Het aanleren en inoefenen van syntaxis hoort uiteraard in functie van de lectuur te staan. Dit betekent dat de leerlingen syntactische elementen:
 - *leren verwachten, bijvoorbeeld: hoeveel/welke aanvulling(en) verwacht je bij dit gezegde?*
 - *leren herkennen en interpreteren in een Latijnse zin, bijvoorbeeld: hoe interpreteer je het gebruik van de conjunctief presens in deze context?*
 - *leren weergeven in het Nederlands, bijvoorbeeld: hoe wordt een irrealis het best uitgedrukt?*
- Het onderscheid tussen noodzakelijk en niet-noodzakelijk zinsdeel maakt deel uit van de lectuurmethode. De leerling dient bijvoorbeeld te 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 Lectuur

In een eerste deel (2.3.2.1-3) zijn genummerde doelstellingen opgenomen. Die zijn bindend, net zoals de eraan gekoppelde leerinhouden tenzij die ingeleid worden door 'zoals' of 'bijvoorbeeld'. Daarna (2.3.2.4-5) zijn voor de twee verplichte auteurs, Caesar en Ovidius, afzonderlijk doelstellingen opgenomen die een verduidelijking, een concretisering van de eerste groep doelstellingen brengen. Die doelstellingen dragen geen nummer en zijn dus niet verplicht. Zij willen enkel een richting aanwijzen en suggesties aanreiken. De leerplandoelstellingen zijn telkens gerangschikt volgens de drie momenten van tekststudie, namelijk *taalreflectie*, *lectuurreflectie* en *cultuurreflectie*.

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 dienen bereikt te worden bij *behandelde* en bij analoge *niet-behandelde* teksten.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- | | | |
|----|--|---|
| 22 | verwachtingen naar de tekstinhoud formuleren op basis van titel, subtitels, inleidingen, afbeeldingen of voorkennis (SET 10, 11) | |
| 23 | bij de lectuur van authentieke teksten de belangrijkste morfologische en syntactische eigenheden van een auteur of een genre herkennen (SET 2, 10) | – <i>een beperkt aantal morfologische en syntactische eigenheden van de gelezen auteur of de behandelde genres</i> |
| 24 | een aangeleerde leesmethode toepassen (SET 4, 5, 6, 9, 16, 17, 38) | – <i>een leesmethode met aandacht voor</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>de woordgroep</i>• <i>de morfologische vorm, syntactische functie en semantische rol</i>• <i>de valentie van het gezegde</i>• <i>de Latijnse woordvolgorde</i>• <i>zinssoorten: mededelende, vragende en bevelende zin</i>• <i>signaal- en verwijswwoorden</i> |

- *specifieke vertaalproblemen zoals het dominant gebruik van het bijvoeglijk naamwoord (bv. media nocte), participium (bv. ab urbe condita) en gerundivum (bv. cupidus legendae historiae) en de persoonlijke passieve constructie*
- *de juiste weergave van een woord binnen de context*
- *taalpatronen van een auteur of genre*

25 verwachting naar de inhoud van een volgende zin formuleren op basis van de vorige (SET 17)

26 het verband tussen twee zinnen benoemen (SET 17) – *voegwoorden en signaalwoorden*
– *verbanden zoals tegenstelling, gevolg, reden*

27 oordeelkundig gebruik maken van een grammaticaal referentiekader, van een woordenlijst en van andere hulpmiddelen (SET 2, 37)

28 tekstbegrip tonen door afwisselend

- de hoofdgedachte uit een tekst te halen
- de tekst te parafraseren
- de tekst te synthetiseren
- de Latijnse tekst expressief te lezen
- een werkvertaling of vlotte vertaling te geven

(SET 4, 18, 19, 20)

TOELICHTINGEN

- DS 23: de studie van een beperkt aantal morfologische en syntactische eenheden staat louter in functie van tekstbegrip en is geen doel op zich.
- DS 22-25: het is zinvol 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 de auteur en zijn werk, het centrale thema van zijn oeuvre, de context ... Tijdens de lectuur spelen ook syntactische verwachtingspatronen een grote rol.
- DS 24: DS 8 en 19-21 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 24: goed lezen veronderstelt een constante, evenwichtige wisselwerking tussen bottom-upprocessen en top-downprocessen. Bij bottom-uplezen probeert de lezer een tekst te begrijpen ‘van onder naar boven’: de vorm van woorden helpt hem om grotere tekstgehele (woordgroepen, zinnen, alinea's) en uiteindelijk de gehele tekst te begrijpen. Bij top-downlezen werkt de lezer andersom ('van boven naar onder'): nog voor hij alle woorden gelezen heeft, formuleert hij voorspellingen over wat er in de tekst zal staan en toetst die dan progressief. Voor die voorspellingen maakt hij gebruik van zijn contextuele en grammaticale voorkennis. Zijn kennis van syntactische verwachtingspatronen is daarbij van groot belang.
- DS 24: aandacht voor de Latijnse woordvolgorde: een efficiënte leesmethode leidt ertoe dat de leerling de tekst begrijpt zoals de auteur hem bedoeld heeft. Het behoud van de oorspronkelijke woordvolgorde is dan ook fundamenteel om de authenticiteit van de teksten te respecteren en om de intrinsieke waarde en betekenis ervan ten volle te begrijpen. Daarenboven is het behoud van de oorspronkelijke woordvolgorde, net zoals de andere aandachtspunten, inpasbaar in zowel een (eerder) analytische als een (eerder) dynamische leesmethode.
- DS 24: met taalpatroon wordt een frequent weerkerende taalstructuur bedoeld, gebonden aan een auteur of genre, bijvoorbeeld de opbouw van een periode of de poëtische woordvolgorde.
- DS 28: Caesar en Ovidius zijn beiden verplichte auteurs en verdienen een gelijkwaardige behandeling.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.2 (Lectuur) en 4.7.3.2 (Opdrachten per leerstofonderdeel).
- Het kan nuttig zijn niet-basiswoorden die bij een bepaalde auteur of in een tekstfragment frequent zijn of er een specifieke betekenis hebben, in functie van de lectuur op voorhand te laten memoriseren (zie ook eerste toelichting bij 2.3.1.3).
- De leerlingen worden tijdens de lectuur voortdurend uitgedaagd om op basis van woordvormingssystemen de betekenis van nieuwe woorden te achterhalen (DS 7).
- DS 24: een vaardigheid kan men enkel door oefening verwerven. Leerlingen leesvaardigheid bijbrengen houdt in dat zij bij het leesproces het initiatief in handen hebben. De leraar zorgt voor leersituaties waarbij van de leerlingen een maximum aan actieve inbreng gevraagd wordt. Zij leren daarbij op eigen initiatief reflecteren op het inzetten van het geheel van aangeleerde leesstrategieën, m.a.w. van de aangeleerde leesmethode. Die attitude van zelfreflectie is essentieel voor een methodische benadering van teksten. (SET 36, 38, 39, 41)
- DS 24: van het grootste belang is de continuïteit van de gebruikte methode: de leesmethode die in de eerste graad is aangeleerd, moet verder ontwikkeld worden. Het is de beste manier om leerlingen bij de aanpak van steeds complexere teksten houvast te geven.
- Overleg binnen de vakwerkgroep is noodzakelijk. De leraren van de tweede graad stellen zich op de hoogte van de leesmethode die in de eerste graad is aangeleerd. Zij maken onderling en met de leraren van de derde graad, duidelijke afspraken: *wat* wordt gelezen, *wanneer* en *hoe*?

- *De lectuur van Caesar en Ovidius is verplicht. De lectuur kan slechts zinvol zijn op het ogenblik dat de leerlingen de basisdoelstellingen van de syntaxis, in het bijzonder van de zin, grotendeels hebben bereikt. Dat kan vermoedelijk ten vroegste op het einde van het eerste leerjaar of in het begin van het tweede leerjaar van de tweede graad gebeuren.*
- *Als de leraar in het eerste leerjaar authentieke teksten wil lezen, kiest hij bij voorkeur teksten van het verhalende anekdotische type. Hij kan bijvoorbeeld kiezen uit *De viris illustribus* van Cornelius Nepos of uit *Fabulae* van Phaedrus.*
- *De vakwerkgroep bepaalt verder de concrete invulling van de canon:*
 - *de keuze van de fragmenten uit de verplichte auteurs kan vanuit een verschillende invalshoek gebeuren. De auteur kan centraal staan: de leraar kan een keuze maken uit fragmenten die representatief zijn voor zijn persoonlijkheid, stijl of thematiek. Een werk kan centraal staan: de leraar kan een keuze maken uit fragmenten die een inzicht in de structuur en de samenhang van het geheel geven. De leraar kan ook een thema met fragmenten uit één of meer werken van de auteur behandelen;*
 - *men kan aanvullende teksten lezen die aansluiten bij de behandelde fragmenten van de verplichte auteurs;*
 - *of men kan een andere auteur lezen op voorwaarde dat hij niet uitgebreid aan bod komt in de derde graad. We denken hier aan *Epistulae* van Plinius Minor en aan *De coniuratione Catilinae* van Sallustius.*
- *Dat de taalstudie in functie van tekstbegrip staat, 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 enkel bereikt worden bij *behandelde* teksten. Bij analoge *niet-behandelde* teksten kunnen ze een waardevolle uitbreiding zijn.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | | |
|----|---|---|---|
| 29 | behandelde teksten situeren in het oeuvre van een auteur en in het literair genre (SET 10, 13, 14, 16) | – | <i>tekstkenmerken van bijvoorbeeld:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>lyrische teksten (bv. Tristia van Ovidius)</i>• <i>epische teksten (bv. Metamorfosen van Ovidius)</i>• <i>historiografische teksten (bv. Commentarii van Caesar)</i> |
| 30 | de opbouw van een tekst(fragment) ontleden (SET 3) | – | <i>bijvoorbeeld: chronologische opbouw, het handelingsverloop, spanningsopbouw, ontwikkeling van gedachten en gevoelens</i> |
| 31 | typische stijlmiddelen aanduiden en de functie ervan binnen de tekst verwoorden (SET 3, 12, 13) | – | <i>frequent voorkomende stijlfiguren</i>
– <i>specifieke stijlkenmerken van Caesar en Ovidius</i> |
| 32 | de basisregels van prosodie en metriek als hulpmiddel bij de lectuurreflectie toepassen (SET 12) | – | <i>de dactylische hexameter</i> |
| 33 | aan de hand van de tekstinhoud een gemotiveerd oordeel over de communicatieve bedoeling van de auteur verwoorden (SET 21, 23, 24) | – | <i>elementen zoals communicatieve functie van een tekst, lezerssturing</i> |
| 34 | een fragment in een ruimer geheel situeren (SET 10) | | |
| 35 | vertaalproblemen verwoorden (SET 9, 33, 36) | – | <i>vertaalproblemen zoals het weergeven van een participium, van een periode, van de expressieve waarde van stijlelementen</i> |
| 36 | tekstbegrip tonen door van (fragmenten van) een behandelde tekst een vlotte vertaling te geven (SET 20) | | |
| 37 | gegeven vertalingen met de gelezen brontekst en met elkaar vergelijken en daarbij verschillen tussen de Latijnse en Nederlandse tekst toelichten (SET 33) | – | <i>de relatie origineel-vertaling en vertalingen onderling</i> |

TOELICHTINGEN

- Bij de lectuurreflectie wordt uitgegaan van een communicatieve benadering van teksten: een tekst wordt opgevat als een ‘teken’ dat door een zender (verteller) veroorzaakt wordt en zich richt naar de potentiële ontvanger (lezer). Dat teken is slechts herkenbaar en verstaanbaar doordat het ingeschakeld is in een code, een geheel van voorhanden zijnde conventies die ons in staat stellen om boodschappen te herkennen en correct te interpreteren.
- DS 29: Als hoofdtekstgenres onderscheiden we: epiek, dramatiek, lyriek, en eventueel didactiek; maar voor leerlingen zijn vooral de typerende kenmerken van enkele deelgenres relevant, zoals de literaire brief, het epos of epyllion, historiografie...
- DS 31: vanzelfsprekend is stilistiek geen doel op zich. Het aanbrengen van stilistische begrippen zal niet enkel in functie van maar ook in combinatie met lectuur gebeuren.
- DS 32: enkele grondbeginselen van prosodie volstaan om, samen met de kennis van het schema van de dactylische hexameter, de facto verzen te scanderen. Het is dus helemaal niet de bedoeling aan de regels van de prosodie en metriek meer aandacht dan strikt noodzakelijk te besteden. Belangrijker dan het ‘technisch’ scanderen is trouwens proberen de leerlingen het ritme van de dactylische hexameter te leren aanvoelen. Scanderen wordt dan geen doel op zich maar brengt meer inzicht bij in de betekenis en de esthetische waarde van een vers. Het is dan ook belangrijk dat de leraar de verzen ritmisch voorleest.
- DS 33: een auteur heeft steeds bepaalde communicatieve bedoelingen; op basis van de inschatting van de situatie kiest hij voor een specifieke literaire vorm die deze intentie naar zijn idee het best kan overbrengen. Andersom probeert de lezer op basis van een talige, literaire uitdrukking en met behulp van zijn situationele kennis de intentie van de auteur te reconstrueren.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.2 (Lectuur) en 4.4 (Differentiatie) en 4.7.3.2 (Opdrachten per leerstofonderdeel).
- Net zoals bij taalreflectie zorgt de leraar voor leersituaties waarbij een actieve inbreng van de leerlingen gevraagd wordt. Hij stimuleert de leerlingen om vanuit hun theoretische kennis en verwachtingspatronen zelf een stilistisch-inhoudelijke analyse te maken. Zo maakt hij de leerlingen gevoelig voor de literaire waarde van een tekst.
- DS 31: de leraar leert de leerling aandacht schenken aan opvallende stijlelementen die de inhoud nuanceren (bv. kracht bijzetten). Een stijlfiguur vinden in een tekst en benoemen is slechts zinvol als tegelijk het effect ervan voor de betekenis van het geheel kan verwoord worden.
- DS 33: elke tekst vervult één of meer communicatieve functies: hij bevat een mededeling of kennisgeving, een evaluatie die zich uitspreekt voor iets of tegen iets, een oproep of appel naar zichzelf of naar de andere. De nadruk op een van die functies bepaalt de communicatieve bedoeling van de auteur.

- Vertalingen kunnen een nuttig werkinstrument zijn:
 - *Het kan interessant zijn aan de leerlingen naast de Latijnse tekst één of meer vertalingen aan te bieden. Door gerichte vragen kunnen de leerlingen tot tekstbegrip komen.*
 - *Men kan na de lectuur van een tekstfragment meerdere vertalingen met elkaar confronteren.*
 - *Het is sterk aan te bevelen de leerlingen uitgebreide passages in vertaling te laten lezen om in het Latijn behandelde tekstfragmenten in het geheel van het werk te situeren. Het wekt bij de leerlingen meer interesse en vergemakkelijkt het tekstbegrip.*

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 dienen enkel bereikt te worden bij *behandelde* teksten. Bij analoge *niet-behandelde* teksten kunnen ze een waardevolle uitbreiding zijn.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHOUDEN

- | | | |
|----|---|---|
| 38 | auteur(s) en werk(en) binnen de cultuurhistorische context situeren en die context bij de interpretatie van teksten betrekken (SET 11, 16, 30) | <ul style="list-style-type: none"> – <i>cultuurhistorische context van Caesar en Ovidius en van hun werken</i> – <i>beïnvloeding van de Romeinse cultuur door de Griekse, zoals de Griekse oorsprong van literaire termen, fabels, mythen, wetenschappen ...</i> – <i>situering van het Imperium Romanum in tijd en ruimte</i> |
| 39 | gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of auteur uit een tekstfragment afleiden (SET 23) | <ul style="list-style-type: none"> – <i>bijvoorbeeld:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Plinius' houding tegenover huwelijk, slaven, kinderen, spelen</i> • <i>maatschappijkritiek in de fabels van Phaedrus</i> |
| 40 | concepten in verband met de relatie mens-natuur, mens-medemens, mens-samenleving of mens-het goddelijke in antieke cultuuruitingen analyseren en met hedendaagse concepten vergelijken (SET 25, 35) | <ul style="list-style-type: none"> – <i>bijvoorbeeld:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>relatie man – vrouw, patronus – cliens</i> • <i>brood en spelen</i> • <i>filosofische opvattingen</i> • <i>religieuze praktijken zoals de auspicia</i> • <i>grafopschriften</i> • <i>graffiti</i> |

- 41 niet-tekstuele cultuuruitingen uit de Romeinse oudheid in relatie met een behandelde tekst toelichten (SET 14, 22, 30) – *bijvoorbeeld:*
- *mythologie*
 - *voorstellingen van fabels in beeldende kunsten*
- 42 de diversiteit binnen de Romeinse maatschappij illustreren en samenlevingsproblemen toelichten (SET 26, 28, 31) – *bijvoorbeeld:*
- *de positie en het maatschappelijk aanzien van kinderen, slaven, prostituees, toneelspelers ...*
 - *de verhouding Romein – onderworpen volkeren, vrijen – slaven ...*
- 43 beschrijven hoe Romeinen zichzelf en anderen zagen en hoe wij dat doen (SET 26, 29) – *bijvoorbeeld:*
- *rivaliteit tussen Grieken en Romeinen*
 - *imperialisme vroeger en nu*
 - *evolutie in vrouwenemancipatie*
- 44 de groei van het Latijn tot wereldtaal toelichten (SET 27) – *verspreiding van het Latijn in de veroverde gebieden*
- *het ontstaan van de Romaanse talen*
- 45 de receptie van de Romeinse oudheid illustreren (SET 34) – *bijvoorbeeld:*
- *doorwerking van de Romeinse mentaliteit en cultuur in urbanisatie, architectuur, instellingen*
 - *de 'divide et impera'-politiek*
 - *romanisering*
- 46 aspecten van de Romeinse cultuur creatief verwerken (SET 15) – *bijvoorbeeld: toneel, (strip)verhaal, gedicht, maquette, video, plastische creaties, cd-rom/dvd*

TOELICHTINGEN

- In de inleiding is er reeds op gewezen dat in de praktijk lectuur- en cultuurreflectie moeilijk te scheiden zijn.
- In principe worden leerinhouden cultuur aangebracht vanuit of naar aanleiding van teksten. In het eerste jaar van de tweede graad kan dat principe echter bij sommige niet-authentieke teksten niet strikt gehandhaafd worden. Omdat niet-authentieke teksten handboekgebonden zijn, is het onmogelijk om in een leerplan voorbeelden te geven.

- De uitwerking van het cultuuraspect dient de tekstinterpretatie te ondersteunen: de interpretatie van de teksten hoort erbij te winnen. Doorheen het curriculum kan de kennismaking met de cultuurhistorische context verder verrijkt worden.

WENKEN

- Zie ook de Algemene pedagogisch-didactische wenken, punt 4.2 (Lectuur) en 4.4 (Differentiatie) en 4.7.3.2 (Opdrachten per leerstofonderdeel).
- Cultuurreflectie gebeurt het best zoveel mogelijk in combinatie met de lectuur en niet systematisch na de lectuur van een te groot geheel: cultuurreflectie draagt immers bij tot een volwaardig tekstbegrip. Natuurlijk kan de leraar soms de lectuur onderbreken voor samenvattende besprekingen of cultuurtheoretische beschouwingen.
- In de lessen geschiedenis van het tweede leerjaar van de eerste graad staat Rome op het programma. Door zich 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 ... In de tweede graad zal de aandacht dan bijzonder gaan naar de eindfase van de republiek (Caesar) en de beginperiode van het keizerrijk (Ovidius).
- Het is belangrijk binnen de vakwerkgroep afspraken te maken rond de spreiding van de doelstellingen over de tweede graad en over de twee verplichte auteurs. Bij de eerste kennismaking met authentieke teksten is een gradatie nodig bij het nastreven van de doelstellingen. Zo zullen wellicht de meeste leerplandoelstellingen i.v.m. cultuurreflectie in het tweede leerjaar van de tweede graad aan bod komen.
- Doelstellingen zoals DS 42 en 45 lenen zich bijzonder goed om in combinatie met de doelstellingen bij Onderzoekscompetentie (SET 36-41) nagestreefd te worden. Zelfstandig opzoekingswerk en het lezen van artikels (al of niet in vreemde talen) zijn hierbij mogelijke opdrachten.
- Cultuurreflectie als derde moment van de totaalinterpretatie van teksten biedt ook kansen om vakoverschrijdende eindtermen te realiseren.

2.3.2.4 Caesar

De leerinhouden van dit en volgend (2.3.2.5, Ovidius) punt zijn **niet bindend**. Zij zijn concretiserend en inspirerend: zij willen de leraar enkel tonen hoe de leerplandoelstellingen en leerinhouden van 2.3.2.1-3 kunnen gerealiseerd worden.

Hoewel discussie over Caesars optreden en zijn werk mogelijk is, blijft hij toch een geschikte auteur om de leerlingen grondig in te leiden in de wereld van de Latijnse literatuur. Van alle antieke auteurs en/of politici is hij voor de leerlingen wellicht (één van) de meest bekende. Helderheid en soberheid van taal, grote aandacht voor formulering en vormgeving kenmerken het werk van Caesar.

Daarnaast bieden de figuur en het optreden van Caesar, alsook zijn werk zelf vele aanknopingspunten om scharniermomenten in de geschiedenis van Rome, onze gewesten en West-Europa te belichten. Actualisatie is daarbij een belangrijk lesdoel: het spel van recht en macht, de verhouding individu - staat, imperialisme en vrijheidsstrijd, eigenbelang en nationaal belang zijn immers vraagstukken van alle tijden. Caesars propaganda en manipulatie kunnen vergeleken worden met of vertaald worden naar hedendaagse vormen van massacommunicatie. Het is juist de combinatie van al die factoren die Caesar tot een geschikte startauteur maakt.

Taalreflectie

DOELSTELLINGEN

- bij de lectuur de belangrijkste morfologische en syntactische eenheden van Caesars proza herkennen en benoemen (DS 23)
- de aangeleerde leesmethode bij de lectuur van Caesar toepassen (DS 24)

LEERINHouden

- *eigenheden zoals:*
 - *het historisch presens*
 - *de historische infinitief*
 - *de indirecte rede*
 - *persoonlijk passief*
- *een leesmethode met aandacht voor:*
 - *de historische periode*
 - *de juiste betekenis van woorden zoals pagus, obses, amicitia*

Lectuurreflectie

DOELSTELLINGEN

- specifieke kenmerken van een historiografische tekst in het proza van Caesar herkennen en benoemen (DS 29)
- de opbouw van een tekstfragment of episode ontleden (DS 30)

LEERINHouden

- *tekstkenmerken zoals:*
 - *het chronologisch relaas*
 - *de narratieve stijl*
 - *oorzakelijk verband*
- *teksttypes zoals:*
 - *verhaal*
 - *verslag*
 - *redevoering*
 - *beschrijving*
- *structurende tekstelementen zoals:*
 - *de grote handelingslijn*
 - *uitweidingen (bv. anekdotes, beschrijvingen, meningen van de verteller zelf)*

- typische stijlmiddelen van Caesar aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten (DS 31)
- aan de hand van tekstinhoud en -vorm een gemotiveerd oordeel over de communicatieve bedoeling van Caesar verwoorden (DS 33)
- een fragment in een ruimer geheel situeren (DS 34)
- vertaalproblemen bij de lectuur van Caesar verwoorden (DS 35)
- tekstbegrip tonen door van (fragmenten van) een behandelde tekst een vlotte vertaling te geven (DS 36)
- *expressieve/suggestieve stijlmiddelen zoals:*
 - *de zinsbouw*
 - *de woordvolgorde en de belangrijkste stijlfiguren die dat onderstrepen, zoals anafoor, chiasme, hyperbaton, inversie, polysyndeton, asyndeton ...*
- *bijvoorbeeld het manipulerende karakter zoals het gebruik van het passivum en de afstandelijke derde persoon en van het historisch presens*
- *bijvoorbeeld een passage in het geheel van Caesars oorlogsdagboek situeren*
- *een complexe periode, de indirecte rede weer-geven*

Cultuurreflectie

DOELSTELLINGEN

- Caesar en zijn werk in hun cultuurhistorische context situeren en die context bij de interpretatie van teksten betrekken (DS 38)
- gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of Caesar uit een tekstfragment afleiden (DS 39)
- concepten in verband met de relatie mens-natuur, mens-medemens, mens-samenleving of mens-het goddelijke in antieke cultuuruitingen analyseren en met hedendaagse visies vergelijken (DS 40)

LEERINHouden

- *leven en werk van Caesar*
- *de politieke situatie te Rome*
- *de internationale politieke situatie*
- *Gallië: geografisch, politiek, economisch, militair, religieus, sociaal, artistiek ...*
- *bijvoorbeeld:*
 - *onderdrukking*
 - *vrijheidsstreven*
 - *loyauteit*
 - *verraad*
- *bijvoorbeeld:*
 - *de standen bij de Galliërs*
 - *godenverering*
 - *mensenoffers*
 - *Gallische wetenschap*

- niet-tekstuele cultuuruitingen uit de Romeinse oudheid in relatie met een behandelde tekst toelichten (DS 41)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *bouwpolitiek van Caesar*
 - *wegennet*
 - *ontstaan van steden rond castra*
 - *uitrusting van het Romeinse leger*
- de diversiteit binnen de Romeinse maatschappij illustreren en samenlevingsproblemen omschrijven (DS 42)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *de verhouding populares – optimates*
 - *de burgeroorlogen*
- beschrijven hoe de Romeinen zichzelf en anderen zagen en hoe wij dat doen (DS 43)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *Gallische/Germaanse samenleving versus de Romeinse*
 - *imperialisme, zelfbeschikkingsrecht van volkeren, rechten van krijgsgevangenen en overwonnenen*
- de groei van Latijn tot wereldtaal omschrijven (DS 44)
 - *bijvoorbeeld: het ontstaan van de taalgrens op de grens van Caesars verovering*
- de receptie van de Romeinse oudheid illustreren (DS 45)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *Caesars werk als studiemateriaal voor grote generaals na hem*
 - *Caesar als identificatiemodel voor latere heersers*
- aspecten van de Romeinse cultuur creatief verwerken (DS 46)
 - *bijvoorbeeld:*
 - *het nabouwen van de brug over de Rijn of het kamp van Caesar*
 - *een modern verslag van de oorlog (bv. communiqué, dagbladartikel, dagboekfragment)*
 - *de oorlog bekeken door Gallische ogen*

TOELICHTING

- Zoals steeds staat ook bij de indirecte rede het criterium tekstbegrip voorop. Het is zeker niet de bedoeling uitgebreide oefeningen en omzettingen te maken.

WENKEN

- Bij het leesproces kan het voor de leerlingen een hulp zijn om de structuur van een periode te visualiseren.

- Het kan de moeite lonen om de leerlingen te laten kennismaken met de ruimere context van een fragment door delen in vertaling te (laten) lezen.
- Om Caesars leven en werk kritisch te benaderen kan men naast modern wetenschappelijk materiaal ook archeologisch en historisch materiaal gebruiken.

2.3.2.5 Ovidius

Ovidius laat jongeren kennismaken met de boeiende maar ingewikkelde wereld van de Latijnse poëzie. Met zijn muzikale en beeldrijke taal neemt deze geboren verteller zijn lezers op sleeptouw door een doolhof van emoties. Zijn werk is rijk aan menselijke thema's en blijft door de eeuwen heen stof tot navolging en herinterpretatie bieden.

Taalreflectie

DOELSTELLINGEN

- bij de lectuur de belangrijkste morfologische en syntactische eigenheden van Ovidius' poëzie herkennen en omschrijven (DS 23)
- de aangeleerde leesmethode bij de lectuur van Ovidius toepassen (DS 24)

LEERINHOUDEN

- *eigenheden zoals:*
 - *dichterlijk gebruik van enkelvoud/meervoud*
 - *Griekse verbuigingsvormen zoals de uitgang –a en –n voor de accusatief enkelvoud*
 - *-um i.p.v. -orum voor de genitief meervoud*
 - *-ere i.p.v. -erunt voor de derde persoon meervoud*
 - *bijwoordelijke bepaling van betrekking*
- *een leesmethode met aandacht voor:*
 - *het overwicht van nevenschikking*
 - *taalpatronen in woordplaatsing zoals enjambement en hyperbaton*
 - *het metrisch schema van de dactylische hexameter*

Lectuurreflectie

DOELSTELLINGEN

- het eigen taalgebruik van dichters ontdekken en interpreteren (DS 29)

LEERINHOUDEN

- *taalelementen zoals:*
 - *poëtisch vocabularium*
 - *dichterlijk gebruik van enkelvoud/meervoud*
 - *ellips*

- aan de hand van specifieke kenmerken teksttypes en tekstgenres onderscheiden (DS 29)
 - *teksttypes zoals:*
 - *gedicht*
 - *brief*
 - *dialogoog*
 - *verhaal*
 - *subgenres zoals:*
 - *epos*
- de opbouw van een tekstfragment of episode ontleden (DS 30)
 - *structureerende tekstelementen zoals:*
 - *de indeling van een verhaal uit de Metamorfosen in kortere taferelen*
 - *de afwisseling tussen beschrijvende passages en dialogen*
- typische stijlmiddelen van Ovidius aanduiden en de functie ervan binnen de tekst toelichten (DS 31)
 - *stijlfiguren die de expressieve woordvolgorde onderstrepen zoals anafoor, chiasme, enjambement, hyperbaton, inversie ...*
 - *stijlmiddelen die het suggestieve woordgebruik en betekenisverschuivingen illustreren zoals litotes, metafoor, metonymie ...*
 - *het spel met klanken: alliteratie, onomatopoeë en de stemming gesuggereerd door de klankkleur*
- de basisregels van prosodie en metriek als hulpmiddel bij de lectuurreflectie toepassen (DS 32)
 - *basisregels van prosodie en metriek*
 - *schema van de dactylische hexameter*
 - *regels van cesuur*
 - *elisie*
- een fragment in een ruimer geheel situeren (DS 34)
 - *bijvoorbeeld het situeren van een metamorfose binnen het geheel van de Metamorfosen*
- vertaalproblemen bij de lectuur van Ovidius verwoorden (DS 35)
 - *vertaalproblemen bij het weergeven van beeldtaal, stijlelementen, ritme, klank ...*
- tekstbegrip tonen door van (fragmenten van) een behandelde tekst een werkvertaling, vlotte vertaling of creatieve vertaling te geven (DS 36)

Cultuurreflectie

DOELSTELLINGEN

- Ovidius en zijn werk in hun cultuurhistorische context situeren en die context bij de interpretatie van teksten betrekken (DS 38)
- gevoelens, opvattingen, waarden en normen van een personage of Ovidius uit een tekstfragment afleiden (DS 39)
- concepten in verband met de relatie mens-natuur, mens-medemens, mens-samenleving of mens-het goddelijke in antieke cultuuruitingen analyseren en met hedendaagse visies vergelijken (DS 40)
- niet-tekstuele cultuuruitingen uit de Romeinse oudheid in relatie met een behandelde tekst toelichten (DS 41)
- de receptie van de Romeinse oudheid illustreren (DS 45)

LEERINHOUDEN

- *leven en werk van Ovidius*
- *de politieke en culturele situatie te Rome onder Augustus*
- *bijvoorbeeld:*
 - *Ovidius' houding tegenover zijn verbanning*
 - *de verhouding man - vrouw*
 - *gastvrijheid van Philemon en Baucis*
 - *liefde en seksualiteit binnen de Ars amatoria en de Remedia amoris*
 - *houding tegenover zelfdoding*
- *bijvoorbeeld:*
 - *de hybrisgedachte bij Phaëthon*
 - *de relatie vader-zoon bij Daedalus en Icarus*
 - *het straffende optreden van Leto tegenover de Lycische lomperds*
 - *narcisme*
 - *symboliek van bomen in het verhaal van Erysichthon*
- *bijvoorbeeld:*
 - *afbeeldingen van Orpheus in reliëfs, mozaïeken en op aardewerk*
 - *Daedalus en Icarus op fresco's en marmerreliëfs te Pompei*
 - *Narcissus op fresco's, mozaïeken, reliëfs en gemmen te Pompei*
 - *Adonis op sarcofagen*
- *bijvoorbeeld:*
 - *nawerking van Orpheus en Eurydice in de literatuur*
 - *Ovidius' werk in de beeldende kunst en muziek van latere periodes*

- aspecten van de Romeinse cultuur creatief verwerken (DS 46) – *bijvoorbeeld:*
 - *een passage in een moderne vorm zoals een stripverhaal, filmscenario, toneelstuk herschrijven*
 - *een beeldmontage, geluidsmontage, mimespel maken*
 - *een afscheidsbrief van een personage (Icarus, Eurydice, ...) schrijven*

TOELICHTING

- In poëzie is het ritme essentieel. Om het ritme te leren aanvoelen is het noodzakelijk dat de leraar de verzen ritmisch voorleest. De grondbeginselen van prosodie en metriek worden slechts aangeleerd voor zover zij mee inzicht bijbrengen in de betekenis en de esthetische waarde van het vers. Scanderen is dus geen doel op zich.

WENKEN

- Het kan de moeite lonen de leerlingen in functie van de gelezen fragmenten een aparte lijst met frequent voorkomende typisch poëtische woorden te geven.
- Samenwerking met collega's van andere vakken kan erg verrijkend en efficiënt zijn.

2.3.3 Onderzoekskompetentie

Oprachten rond het ontwikkelen van de onderzoekskompetentie hoeven niet omvangrijk te zijn en doen een beroep op de oordeelsvorming van leerlingen op taalkundig vlak, bij tekstinterpretatie of bij culturele en esthetische kwesties. De vakgroep zet in dit verband een duidelijke leerlijn uit, passend binnen de schoolvisie op onderzoekskompetentie, waarbij een dubbele evolutie plaatsvindt:

- van opdrachten waarbij een aspect van een volledig onderzoek aan bod komt, naar een opdracht waarbij meerdere aspecten aan bod komen;
- van sterk door de leraar gestuurde opdrachten naar meer open opdrachten.

Die leerlijn wordt uitgezet over de tweede en derde graad. Het kan daarbij zowel gaan om individuele taken als om groepstaken die zo veel mogelijk in de klas uitgevoerd worden. Vanzelfsprekend worden daarbij activerende werkvormen gebruikt. Belangrijk is wel dat leerlingen bewust werken aan (deelfasen van) een eigen onderzoek.

LEERPLANDOELSTELLINGEN

LEERINHouden

- 47 een onderzoeksvraag over een gegeven onderzoeksthema met betrekking tot de Latijnse taal, literatuur of cultuur formuleren (SET 36, 38)
- 48 op basis van door de leraar geselecteerde bronnen informatie verzamelen en ordenen, of onder begeleiding de waarde van een bron inschatten (SET 37, 38)
- 49 onder begeleiding van de leraar informatie werken (SET 38, 39)
- 50 volgens opgegeven criteria schriftelijk of mondeling rapporteren over werkwijze en resultaten (SET 38, 40)
- 51 aan de hand van feedback door de leraar of klasgenoten reflecteren op de gevolgde werkwijze, onderzoeksresultaten of rapportering (SET 38, 41)
- *een onderzoeksmethode met aandacht voor:*
- *verschillende soorten onderzoek, zoals een beschrijvend, verklarend en waarde-rend onderzoek*
 - *(on)haalbaarheid van een onderzoeksvraag*
 - *eenduidigheid van een onderzoeksvraag*
 - *hoofd- en deelvragen*
- *een onderzoeksmethode met aandacht voor:*
- *een kritische houding*
 - *soorten informatie zoals feit en mening*
 - *hoofd- en bijzaken*
- *inhoudelijke en formele vereisten van rapportering*
- *bronvermelding*
- *een onderzoeksmethode met aandacht voor:*
- *zelfreflectie*
 - *onderzoeksresultaten van anderen met betrekking tot hetzelfde thema*

TOELICHTINGEN

- Onderzoekscompetentie is een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes. De leerinhouden weerspiegelen dat: zij vormen geen voorwerp van reproductiegerichte kennisvragen maar moeten bij concrete onderzoeksopdrachten geëvalueerd worden. Procesevaluatie is daarbij onontbeerlijk: de deelfasen van een onderzoek dienen elk van feedback voorzien te worden.
- Onderzoeksopdrachten hebben betrekking op het betrokken wetenschapsdomein. Voor Latijn kunnen zowel taalkundige, literaire als historisch-culturele onderwerpen aan bod komen, al of niet in combinatie.
- Vertalen kan voortvloeien uit een onderzoeksvraag met betrekking tot tekstbegrip. Vanzelfsprekend mag het aanleren van de onderzoekscompetentie niet tot vertalen beperkt worden.

- Leerlingen kunnen individueel of in groep aan onderzoekscompetentie werken. Extra opdrachten buiten de lessen worden in het kader van de haalbaarheid zo beperkt mogelijk gehouden, zowel met het oog op ondersteuning in de klas door de leraar als om de studielast voor de leerling te bewaken.
- DS 47: het soort onderzoek bepaalt de onderzoeksvraag en onderzoeksmethode.

WENKEN

- DS 47: leerlingen door henzelf of anderen geformuleerde onderzoeksvragen laten groeperen en klasseren kan een prima insteek zijn om hen met verschillende soorten onderzoek te laten kennismaken.
- DS 47: een goede onderzoeksvraag formuleren is een even fundamentele als moeilijke taak. Men kan leerlingen daarbij ondersteunen door hen vragen te leren stellen bij geselecteerde informatie zoals vergelijkingsteksten en inleidingen op een auteur of genre.
- Het is belangrijk dat leerlingen bij het begin van een nieuwe opdracht duidelijk zicht hebben op de volgende aspecten:
 - *tijdschema en omvang van het onderzoek;*
 - *werkverdeling school-thuis;*
 - *eigen aandeel bij groepswork;*
 - *ondersteuning door de leraar;*
 - *evaluatiecriteria (inhoudelijk en formeel);*
 - *schoolgebonden afspraken rond onderzoekscompetentie.*
- In het servicedeel zijn enkele praktijkvoorbeelden opgenomen.