

slo ::

Op reis naar

ITHAKA



SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Inleiding

ITHAKA-model

Tekstontsluiting
(*quid?*)

Contextualisatie
(*quid ad maiores?*)

Receptie
(*quid ad artifices?*) en
actualisatie
(*quid ad nos?*)

Persoonlijke reflectie
(*quid ad me?*)

Thematisch werken

Bronnen



‘De reis langs de verschillende vakdoelen krijgt vorm door indeling van het leesproces in drie fasen’

Inleiding

Het ITHAKA-model is een visuele weergave van de reis die een docent samen met zijn leerlingen aan de hand van de tekst maakt richting reflectie op het eigene via het vreemde. Gezien het grote aantal verschillende onderdelen wordt dit model hieronder globaal geïntroduceerd.

Het ITHAKA-model laat zien dat een leerling samen met de tekst op weg gaat langs tekstontsluiting, contextualisatie, receptie en actualisatie om uiteindelijk aan te komen bij zijn einddoel, persoonlijke reflectie. Door deze reismetafoor ligt de associatie met de beroemdste reiziger uit de oudheid, Odysseus, voor de hand. Hij bereikt uiteindelijk na jarenlange omzwervingen wederom zijn geboortegrond ITHAKA. Op dezelfde manier is het de bedoeling dat een leerling na zijn omzwervingen samen met de tekst op zijn ITHAKA aankomt. Zijn ITHAKA, want het ITHAKA van iedere leerling is anders en is door het meer lezen en leren over de wereld van de teksten steeds aan verandering onderhevig.

De reis langs de verschillende vakdoelen krijgt vorm door indeling van het leesproces in drie fasen: voor, tijdens en na het lezen. Voor het lezen richt de docent de aandacht van zijn leerlingen op de globale inhoud van de tekst. Tijdens het lezen richt de docent de aandacht op de talige, culturele en stilistische vormgeving en inhoud van tekstpassages door middel van *close reading*. Na het lezen stelt een leerling eerst vast of hij de inhoud van de *gehele* tekst heeft begrepen door middel van een samenvattingsopdracht (na het lezen I). Daarna plaatst de leerling de gehele tekst in context (contextualisatie: na het lezen II). De tekst in context ('het vreemde') vormt de basis voor de persoonlijke reflectie van de leerling op de eigen

Inleiding

ITHAKA-model

Tekstontsluiting (*quid?*)

Contextualisatie (*quid ad maiores?*)

Receptie (*quid ad artifices?*) en actualisatie (*quid ad nos?*)

Persoonlijke reflectie (*quid ad me?*)

Thematisch werken

Bronnen



wereld aan de hand van de tekst ('het eigene') (persoonlijke reflectie: na het lezen IV).

De vakdoelen receptie en actualisatie kunnen onderweg worden ingezet om de overgang tussen het begrip van de tekst in de context van de oudheid en begrip van de tekst in de context van de leerling soepeler te laten verlopen (na het lezen IIIa en IIIb). De inzet van een of beide van deze twee vakdoelen geeft een leerling de gelegenheid om zijn visie op de tekst te evalueren met behulp van het perspectief van een kunstenaar (receptie) of met behulp van een later perspectief (actualisatie). Om de samenhang tussen de verschillende vakdoelen te onderstrepen is in het ITHAKA-model ieder vakdoel gevat in een *quid*-vraag (Figuur 1).

Om aan de hand van de tekst de verschillende vakdoelen met elkaar te kunnen verbinden en om de tekst in context te verbinden met de wereld van de leerling is het zaak dat een docent in zijn voorbereiding een thema bepaalt dat aansluit bij zowel de tekst als de culturele wereld van zijn leerlingen. Dit thema introduceert een docent voor het lezen en het is leidend voor zijn tekst-behandeling tijdens het lezen. Na het lezen is het thema de bril waarmee een leerling naar de gehele tekst in context kijkt en waarmee hij uiteindelijk op zijn eigen culturele wereld reflecteert.

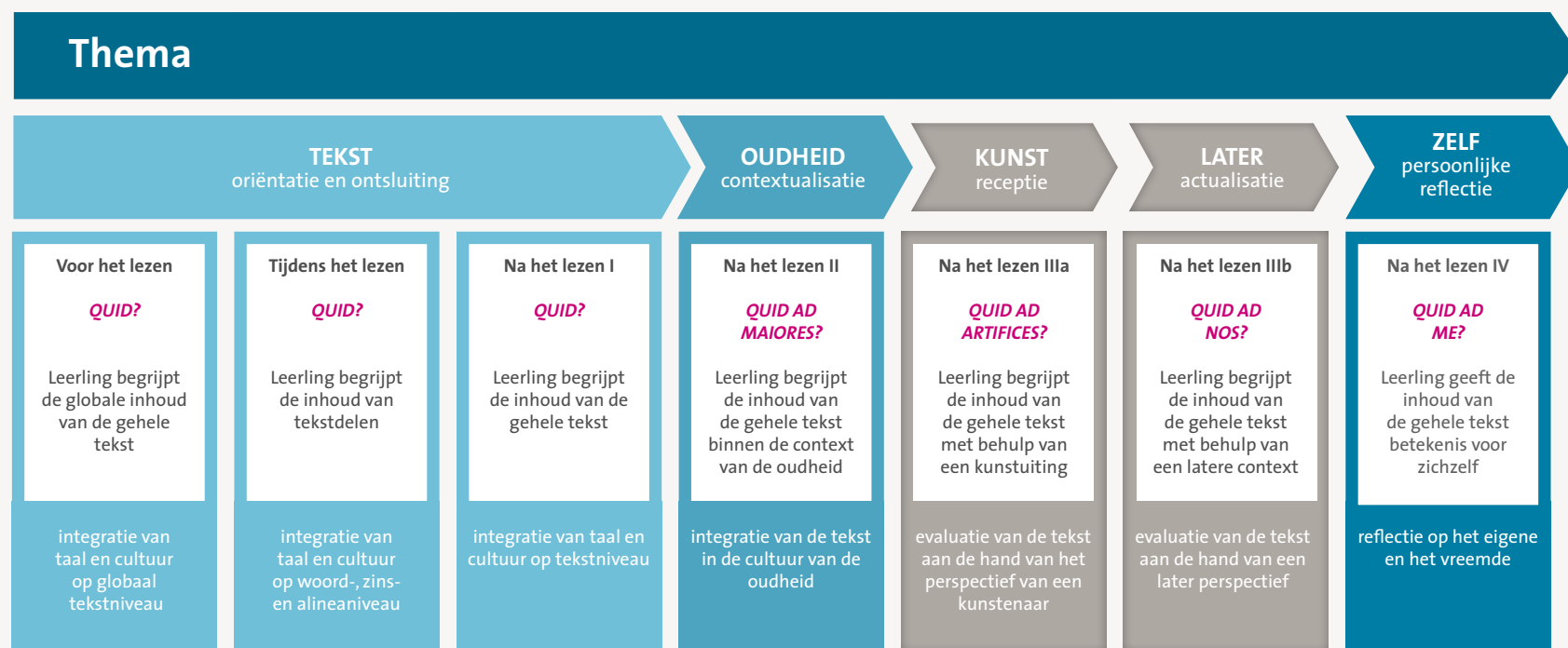
Figuur 1 Vakdoelen gevat in *quid*-vragen

	'vertaling'	Vakdoel
QUID?	Wat is de inhoud van de tekst?	Tekstontsluiting
QUID AD MAIORES?	Wat betekent de tekst in de context van de oudheid?	Contextualisatie
QUID AD ARTIFICES?	Wat betekent de tekst voor kunstenaars?	Receptie
QUID AD NOS?	Wat betekent de tekst vanuit een recent perspectief?	Actualisatie
QUID AD ME?	Wat betekent de tekst voor mij?	Persoonlijke reflectie



ITHAKA-model

Het ITHAKA-model is een visuele weergave van de reis die een docent samen met zijn leerlingen aan de hand van de tekst maakt richting reflectie op het eigene via het vreemde.





Tekstontsluiting (*quid?*)

Uit leesonderzoek weten we dat herhaaldelijke aandacht voor de inhoud van een tekst *als geheel* nodig is om de samenhang tussen delen van een tekst beter te kunnen begrijpen. Dat betekent dat gedurende het onderwijsproces een tekst een aantal keren als geheel centraal moet staan. Om daaraan vorm te kunnen geven wordt binnen het ITHAKA-instrument het leesproces onderverdeeld in drie fasen: voor, tijdens en na het lezen.

De tekstontsluiting is er in eerste instantie op gericht dat leerlingen de Latijnse of Griekse tekst kunnen lezen en de tekstinhoud kunnen samenvatten. Het betreft het begrip van aspecten van vorm en inhoud van de tekst waarover tussen lezers in principe geen meningsverschil hoeft te bestaan.

Voor effectieve tekstontsluiting benadert een docent het leesproces als een interactie

tussen bottom-up en top-down leesprocessen. Bottom-up construeert een leerling een netwerk van informatie op woord- en zinsniveau. Top-down activeert een leerling allerlei soorten kennis in zijn lange-termijn geheugen. Concreet houdt dit in dat een docent zich in zijn voorbereiding en gedurende het leesproces niet alleen bezighoudt met talige kenmerken en inhoud van de tekst op woord-, zins- en alinea-niveau. Daarnaast richt een docent zich ook op

tekstgerichte informatie en strategieën die bijdragen aan de (voor)kennis van zijn leerlingen en het begrip van een passage in relatie tot de gehele tekst.

Figuur 2 toont de inhoud van de tekstontsluiting gedurende de verschillende fasen van het leesproces.

Figuur 2 Tekstontsluiting voor, tijdens en na het lezen

Tekstontsluiting	Voor het lezen	Tijdens het lezen	Na het lezen I
Gericht op	Gehele tekst	Tekstpassages	Gehele tekst
Doel	Globaal overzicht over de inhoud van de gehele tekst	Intensief lezen/vertalen tekstpassages	Overzicht over de inhoud van de gehele tekst
Docent	Richt zich op globaal inzicht in de tekstinhoud	Richt zich op de exacte inhoud van een tekstpassage	Richt zich op de exacte inhoud van de gehele tekst

Inleiding

ITHAKA-model

Tekstontsluiting
(*quid?*)

Contextualisatie
(*quid ad maiores?*)

Receptie
(*quid ad artifices?*) en
actualisatie
(*quid ad nos?*)

Persoonlijke reflectie
(*quid ad me?*)

Thematisch werken

Bronnen



Voor het lezen

Voor het lezen is het handelen van de docent erop gericht dat zijn leerlingen een globaal overzicht van de tekstinhoud verkrijgen om de verdere ontwikkeling van het tekstbegrip te bevorderen. Daarom geeft een docent prioriteit aan de informatie die nodig is om de tekstinhoud te begrijpen. De didactische activiteiten die de docent hiervoor inzet gaan uit van extensief lezen.

Tijdens het lezen

Tijdens het lezen doet een leerling gedetailleerde kennis op van de tekstinhoud. De tekstontsluiting vindt plaats door de tekst intensief te lezen, veelal door het vertalen van een originele tekst. Deze fase zal vrijwel altijd de langste fase van het leesproces zijn. De leeractiviteiten in deze fase dienen het eerste tekstbegrip dat de leerling voor het lezen heeft opgedaan te ondersteunen en verdere ontsluiting van de tekstinhoud te bevorderen. De didactische aanpak ondersteunt de leerling in de ontsluiting van problematische tekstpassages en de ontwikkeling van lees- en vertaalstrategieën en helpt hem het begrip van taal en cultuur te vergroten. De docent stuurt er gedurende het lezen op aan dat een leerling zowel bottom-up als top-down leesprocessen inzet om de tekst te begrijpen.

Na het lezen

Als afsluiting van de tekstontsluiting vat een leerling de tekst samen. Door de tekst samen te vatten krijgt een leerling na het ontsluiten van de tekst in delen het overzicht over de gehele tekst. De eerste stap van de weg is hiermee gezet: een leerling kan nu de eerste van de vijf quid-vragen beantwoorden.

Als de gehele tekst ontsloten is, gaat een leerling aan de hand van een tekstopdracht verder op reis richting reflectie op het eigene en het vreemde (na het lezen II t/m IV). De leerling zet in deze tekstopdracht de vervolgstappen om ook de andere quid-vragen te kunnen beantwoorden.





Contextualisatie (*quid ad maiores?*)

Leerlingen hebben gedurende het leesproces context nodig om de tekst steeds beter te leren begrijpen en te kunnen plaatsen in de culturele wereld van de oudheid. Doel van contextualisatie zowel voor, tijdens als na het lezen is dat een leerling een idee krijgt hoe een tekst in de cultuur van de oudheid past en deze als het ware met behulp van een ‘oudheidbril’ kan duiden.

Dit ‘vreemde’ (namelijk de tekst in de context van de oudheid) vormt immers het uitgangspunt op basis waarvan vervolgens de rest van de reis binnen het ITHAKA-model kan worden afgelegd. Het is daarom van groot belang dat een docent

in zijn voorbereiding niet alleen bepaalt *welke* contextuele kennis hij precies aanbiedt, maar ook *wanneer* hij die kennis aanbiedt: voor, tijdens of na het lezen. In de verschillende fasen van het leesproces varieert immers wat van de culturele

context van belang is en of en in hoeverre cultuur en taal van elkaar te scheiden zijn (zie voor een overzicht Figuur 3).

Figuur 3 Contextualisatie voor, tijdens en na het lezen

Contextualisatie	Voor het lezen	Tijdens het lezen	Na het lezen I	Na het lezen II
Gericht op	Gehele tekst	Tekstpassages	Gehele tekst	Gehele tekst
Leerdoel	Globaal overzicht van de inhoud van de gehele tekst	Begrip van culturele concepten op woord-, zins- en alinea-niveau	Overzicht van de inhoud van de gehele tekst	Overzicht over de gehele tekst binnen de context
Culturele vakinhoud	Gericht op globale inhoud van de gehele tekst	Gericht op exacte inhoud van tekstpassages	Gericht op overzicht van de tekstbasis	Gericht op plaats van de tekst in culturele wereld van de oudheid



Voor het lezen

De fase voor het lezen legt de basis voor een beter tekstbegrip van de leerling tijdens het lezen. Voor het lezen *beperkt* een docent culturele en/of inhoudelijke informatie tot die informatie die van belang is voor het inhoudelijk begrip van de te lezen tekst. Daar heeft een leerling immers steun aan tijdens het lezen. Als een leerling op het punt staat te beginnen met het lezen van bijvoorbeeld Ovidius' Daedalus en Icarus, geeft een docent vooraf informatie over de voorgeschiedenis van dat verhaal – over de dood van Perdix, over Daedalus als ontwerper van het labyrint en over de situatie op Kreta aan het begin van het verhaal – en (nog) niet over het leven van Ovidius zelf of de tijd waarin hij leefde, omdat deze informatie niet bijdraagt aan tekstbegrip tijdens het lezen.

Tijdens het lezen

Tijdens het lezen maakt de leerling gebruik van de culturele achtergrondkennis die voor het lezen aan bod is gekomen. Daarnaast zal de leerling nu ook verschillende culturele woorden, referenties en representaties op woord-, zins- en alinea-niveau tegenkomen die voor een moderne lezer niet meteen duidelijk zijn en die ervoor zouden kunnen zorgen dat een leerling de draad kwijtraakt, omdat hij de inhoud daarvan niet goed kan duiden. Tijdens het lezen biedt de docent daarom informatie aan over concrete en abstracte culturele woorden, referenties en representaties die niet in het lesboek staan, om te voorkomen dat leerlingen vastlopen op cultureel geladen tekstinhoud: bijvoorbeeld cultureel geladen woorden als *patronus* of *ὑβρις* of referenties in de tekst naar gewoontes bij rechtszaken of hoe een Grieks huis eruit ziet voor begrip van de redevoering van Lysias over Erastosthenes. Een docent



*'Na de tekstontsluiting
plaatsen ze de gehele
tekst in context'*

moet ook bedacht zijn op culturele representaties die niet opvallen door cultureel taalgebruik en daarom vaak niet worden uitgelegd in de annotaties. Als de tekst bijvoorbeeld spreekt van 'het neervallen bij de knieën' heeft een leerling niet zozeer woordkennis, maar vooral culturele achtergrondkennis nodig om te begrijpen dat hier sprake is van een smekelingengebaar. Aangezien deze culturele concepten altijd gekoppeld zijn aan de talige formulering in een tekst, zijn taal en cultuur in deze fase volledig geïntegreerd.

Na het lezen

Na ontsluiting van de inhoud van tekstpassages is het werken met de tekst nog niet afgelopen. Gezien de focus tijdens het lezen op de integratie van taal en cultuur op woord-, zins- en alinea-niveau, is er niet automatisch sprake van integratie van tekst en cultuur als de gehele tekst vertaald is.

Na het lezen herlezen leerlingen daarom eerst de gehele tekst in vertaling of vatten ze de hele tekst samen (na het lezen I) voor overzicht over de tekstinhoud. Vervolgens werken ze aan de hand van een tekstopdracht verder met de tekst. Na de tekstontsluiting plaatsen ze de gehele tekst in context (na het lezen II). Het contextualiseren van de gehele tekst is een essentiële stap op reis met de tekst, omdat contextualisatie van de gehele tekst het vreemde bepaalt en daarmee het uitgangspunt voor reflectie op het eigene via het vreemde. De fase na het lezen is dan ook een geschikter moment om de tekst te kaderen in de brede context van de oudheid dan voor en tijdens het lezen, omdat een leerling pas na het vertalen en samenvatten van de tekst goed zicht heeft op de inhoud van de gehele tekst.



Receptie (*quid ad artifices?*) en actualisatie (*quid ad nos?*)

Gedurende de tekstontsluiting richt de inzet van receptie- en actualisatiebronnen zich op overeenkomsten met de tekstinhoud. Na contextualisatie van de gehele tekst bieden receptie- en actualisatiebronnen een leerling de mogelijkheid om de tekst vanuit het perspectief van een kunstenaar of aan de hand van een later perspectief te bekijken.

Beide zijn evaluatieve hulpmiddelen op basis waarvan een leerling na het lezen eigen ideeën over de tekst kan vormen of hervormen om hem zo vervolgens uit te dagen zijn eigen uitgangspunten kritisch te beschouwen. Dit levert een tussenstap op tussen contextualisatie en persoonlijke reflectie om de overgang tussen het vreemde en het eigene te verkleinen. Figuur 4 bevat een overzicht van de inzet van receptie- en actualisatiebronnen gedurende het leesproces.

Receptie (*quid ad artifices?*)

Voor het lezen is het gebruik van receptiebronnen gericht op globaal overzicht over de tekstinhoud. De docent kan daarvoor synoptische afbeeldingen inzetten of een combinatie van afbeeldingen waardoor een leerling een overzicht krijgt van de inhoud van de gehele tekst.

De receptiebron in de eerste kolom van figuur 4 toont bijvoorbeeld de vliegende Daedalus, de dood van Icarus en ook het labyrint van Kreta. Aan de hand van deze receptie-uiting kan een docent aan zijn leerlingen voor het lezen een globaal overzicht van de tekstinhoud verschaffen. Tijdens het lezen kan de docent receptie-uitingen inzetten voor een beter begrip van tekstpassages en de samenhang daartussen. Om verwarring over de tekstinhoud bij leerlingen te voorkomen is het in deze fase van het leesproces van belang dat de bronnen zo precies mogelijk de inhoud van de betreffende passage weergeven. Na het lezen plaatsen de leerlingen onder leiding van de docent eerst de gehele en zojuist samengevatte tekst in context. De docent bepaalt of het nodig is om vervolgens receptie-uitingen in te zetten ter evaluatie van de tekstinhoud. De focus na het lezen ligt niet alleen op overeenkomsten, maar

juist ook op de verschillen tussen de receptiebron(nen) en de tekstinhoud. Docenten kunnen na het lezen receptie-uitingen gebruiken om leerlingen zich ervan bewust te laten worden dat kunstenaars in de vormgeving van bijvoorbeeld een schilderij, beeldhouwwerk, gedicht of opera feitelijk hun eigen reflectie op het eigene en het vreemde zichtbaar hebben gemaakt. Het beeld van Daedalus en Icarus bijvoorbeeld in de vierde kolom van Figuur 4 verlangt van de leerling interpretatie van de keuzes van de kunstenaar. Dit beeld is geschikt om aan te bieden als de gehele tekst ontsloten is, maar ongeschikt om eerder in het leesproces aan te bieden. Voor en tijdens het lezen zet deze zeer eigen interpretatie van de kunstenaar een leerling op het verkeerde been en zit zij de constructie van de tekstbasis in de weg.



Figuur 4 Inzet receptie- en actualisatiebronnen voor, tijdens en na het lezen

Receptie/ actualisatie	Voor het lezen	Tijdens het lezen	Na het lezen I	Na het lezen IIIa en/of IIIb
Gericht op	Gehele tekst	Tekstpassages	Gehele tekst	Gehele tekst
Doel	Globaal overzicht van de inhoud van de gehele tekst	Begrip van de inhoud van een tekstpassage	Overzicht over de inhoud van de gehele tekst	Evaluatie van de tekstinhoud
Keuzecriterium bronnen	Zo groot mogelijke overeenkomst tussen tekstinhoud en bron	Zo groot mogelijke overeenkomst tussen inhoud tekstpassage en bron	Zo groot mogelijke overeenkomst tussen tekstinhoud en bron	Verschillen en overeenkomsten tussen tekstinhoud en bron
Voorbeeld				

Actualisatie (quid ad nos?)

Voor en tijdens het lezen kan actualisatie ingezet worden, als gebeurtenissen of discussies uit later tijd sterk overeenkomen met de inhoud van de tekst en/of tekstpassages. Om verwarring over de tekstinhoud bij leerlingen te voorkomen is het in deze twee fasen van het leesproces immers van belang dat de bronnen zo precies mogelijk de tekstinhoud volgen. Na het lezen kan actualisatie ingezet worden om de inhoud van de tekst te beschouwen met behulp van een later perspectief. Hierbij ligt de focus op evaluatie van de tekst door middel van het vergelijken van de tekst op overeenkomsten en verschillen met een gebeurtenis uit later tijd. Voorbeelden van actualisatie helpen leerlingen na het lezen met hun eigen “kritische Auseinandersetzung met de oudheid” (Kroon & Sluiter, 2010, p. 44).



Persoonlijke reflectie (*quid ad me?*)

Als de gehele tekst vertaald is, in context is geplaatst en eventueel inhoudelijk is geëvalueerd met behulp van receptie en/of actualisatie, is het moment gekomen om het eigene van de leerling te betrekken bij de tekst. Uiteraard is dit eigene van de leerling gedurende het hele leesproces aanwezig, maar nu is in het *onderwijsproces* het moment gekomen om daaraan aandacht te besteden in relatie tot de tekst in context binnen het thema.

Onderzoek naar de ontwikkeling van zogenaamd intercultureel bewustzijn laat zien dat lezen van literatuur het mogelijk maakt om persoonlijke reflectie te bewerkstelligen of te stimuleren, omdat het lezen van literatuur de lezer uitnodigt zich via de culturele waarden, normen, overtuigingen en percepties in de literaire tekst te verhouden tot die van hemzelf en zijn eigen omgeving.

Literatuuronderwijs gericht op intercultureel bewustzijn kenmerkt zich door *dialogisch onderwijs*. Die dialoog vindt in eerste instantie plaats tussen de leerling en de tekst. Vervolgens moet er ruimte zijn voor een dialoog tussen leerlingen onderling en/of tussen docent en leerling over de interpretatie van de tekst.

Figuur 5 (pagina 12) toont een schematisch weergave van de gewenste interactie tussen tekst en leerling binnen het GLTC-onderwijs. Om gedurende het leesproces vorm te geven aan reflectie op de eigen culturele omgeving (C1) via het vreemde (C2) biedt een docent zijn leerlingen de gelegenheid om zo goed mogelijk vanuit een binnenperspectief op de tekst te begrijpen wat het vreemde is. Dit veronderstelt dat leerlingen zich ervan bewust worden dat ze bij de interpretatie van teksten uit de oudheid te maken hebben met het binnenperspectief van een deelnemer van de doelcultuur op die doelcultuur (C2'). Bij het lezen van passages uit Herodotus' *Historiën* bijvoorbeeld lezen ze teksten die een interpretatie geven van de culturele omgeving waaruit de

teksten voortkomen. Hierbij dienen leerlingen zich te realiseren dat hun interpretatie van die teksten (C1'') voor een deel ook voortkomt uit hun eigen visie op hun eigen culturele omgeving (C1'). Dit veronderstelt een buitenperspectief op de eigen cultuur.

Als uitgangspunt van dit model geldt dat leerlingen voor de ontwikkeling van intercultureel bewustzijn nadenken over de verschillen en overeenkomsten tussen de eigen en de doelcultuur en deze met elkaar proberen te verklaren. Dit veronderstelt inzicht in de doelcultuur. Een leerling gebruikt het binnenperspectief van een deelnemer van de doelcultuur (C2') als spiegel voor aanpassing of bevestiging van zijn visie op de doelcultuur (C1''). Deze spiegel steunt vervol-

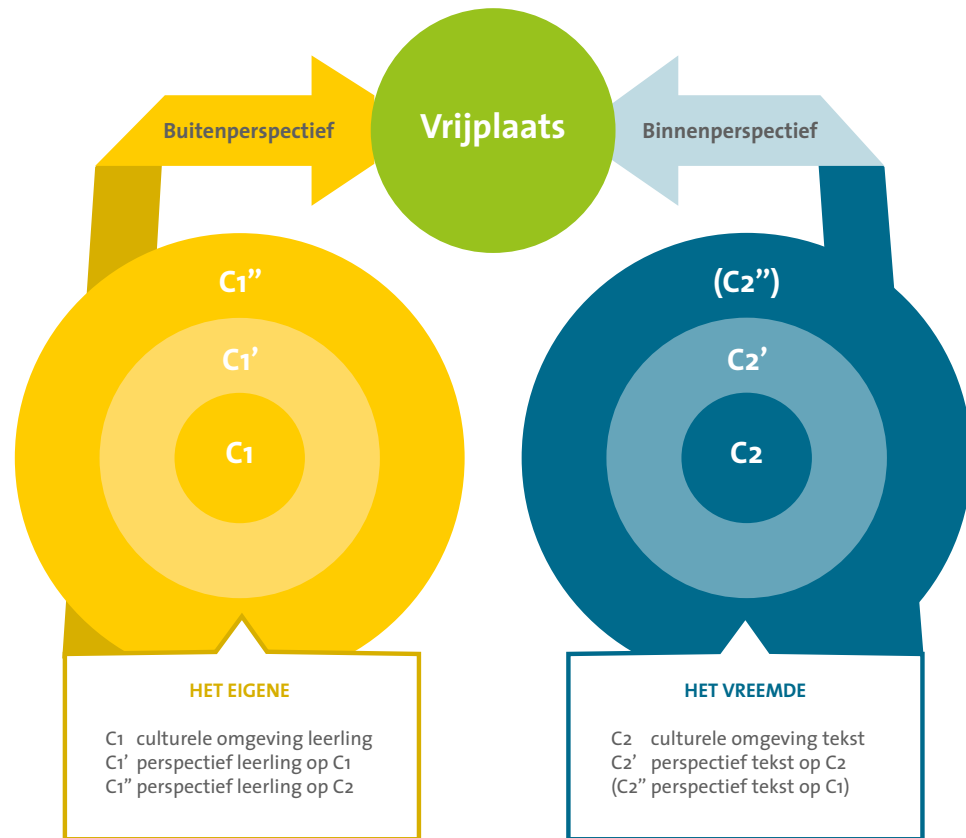


gens de kritische beschouwing van de persoonlijke culturele visie van de leerling op zijn eigen cultuur (C1'). Dit verlangt een vrijplaats waarin een constant proces van interpretatie en herinterpretatie van jezelf en van de ander plaats kan vinden. Dit zogenaamde 'derde perspectief' stelt een leerling in staat zowel als insider als als outsider zijn eigen cultuur en die van de oudheid te beschouwen.

Om een 'derde perspectief' in te kunnen nemen is een constant proces van interpretatie en herinterpretatie van jezelf en van de ander nodig. Onderwijs met als doel de ontwikkeling van dit derde perspectief is gericht op een diep begrip van de grenzen van culturen. Om leerlingen hierbij te helpen is het essentieel dat ze zo goed mogelijk begrijpen wat 'het vreemde' is. Om tot persoonlijke reflectie te kunnen komen moeten leerlingen vervolgens uit kunnen leggen, wat hun eigene is en hoe zich dat tot het vreemde verhoudt. De volgende stap is om met elkaar over de verschillen en overeenkomsten tussen de eigen cultuur en de doelcultuur na te denken en deze met elkaar proberen te verklaren. Het doel hiervan is niet het bepalen van een goed of fout standpunt, maar om grenzen te onderzoeken en te expliciteren en om jezelf te onderzoeken.

De culturele visie die hierdoor ontstaat zorgt idealiter voor nuancering van de visie van de leerling op zichzelf en op zijn eigen culturele omgeving, omdat van een leerling verwacht wordt dat hij als tussenpersoon fungeert tussen het vreemde en het eigene. Dit betekent dat leerlingen zich (leren) realiseren dat bij reflectie op gelezen passages uit bijvoorbeeld Herodotus' *Historiën* zij met hun persoonlijke moderne bril kijken naar een tekst die geschreven is vanuit

Figuur 5 Schematische weergave reflectie op het eigene via het vreemde (gebaseerd op Kramsch, 1993, p. 208)



Herodotus' perspectief op zijn eigen werkelijkheid. Het doel van deze aanpak is dat leerlingen leren andere culturen te waarderen en zo afstand leren nemen van hun eigen culturele overtuigingen "waardoor een betere culturele zelfkennis en een vermogen afstand te nemen tot het eigen

culturele patroon kan ontstaan, hetgeen uiteindelijk kan bijdragen tot het besef van het historisch perspectief van culturele verschijnselen in het algemeen." (Sicking 1971, p. 40). Feitelijk is er daarmee binnen GLTC sprake van reflectie op het eigene via het vreemde.



Thematisch werken

Gedurende de reis met de tekst streeft een docent een balans na tussen lestijd die besteed wordt aan taal en grammatica en lestijd die besteed wordt aan andere factoren die bijdragen aan tekstbegrip. Een docent zal daarom moeten bepalen aan welke vakinhoudelijke informatie hij wel en aan welke hij minder of geen aandacht besteedt tijdens het leesproces. Het bepalen van een thema geeft richting aan die keuzes en zorgt voor focus en diepgang gedurende de fase van de tekstontsluiting.

Om thematische leerdoelen te bepalen houdt een docent rekening met de inhoud van de tekst in context en met de mogelijkheden die het thema biedt voor persoonlijke reflectie van de leerling. De docent moet daarvoor enerzijds identificeren wat de belangrijkste tekstuele kenmerken zijn die het thema van de tekst duidelijk maken en anderzijds zijn best doen om te bepalen wat de tekst precies aan menselijke ervaring voor de leerling duidelijk(er) kan maken.



*‘Een docent
introduceert het
thema voor het lezen.’*

Inleiding

ITHAKA-model

Tekstontsluiting (*quid?*)

Contextualisatie (*quid ad maiores?*)

Receptie (*quid ad artifices?*) en actualisatie (*quid ad nos?*)

Persoonlijke reflectie (*quid ad me?*)

Thematisch werken

Bronnen



Het bepaalde thema vormt een representatieve verbinding tussen zowel het geheel van de oudheid en de door de docent gekozen teksten als tussen de gekozen teksten en de onderwijs- en vakdoelen. Door de keuze voor een thema “dat gebaseerd is op een probleemstelling of vraagstelling die ook nú een relevantie heeft.” (Jamin & Verhoeven, 1998, p. 85) is het mogelijk om het vormende aspect van de klassieke talen expliciet(er) te maken. Werken met thematische doelstellingen geeft de gelegenheid om de inhoud van de tekst aan te laten sluiten bij “de belangstellingssfeer en de leefwereld van de leerlingen, omdat het thema kan fungeren als intermediair tussen ‘de wereld van de leerling’ en ‘de wereld van de tekst’.” (Derix, 1984, p. 117).

De docent kan echter niet een systematisch of volledig overzicht van de culturele wereld van de tekst of van die van de leerling bieden. De reflectie op de eigen cultuur aan de hand van de doelcultuur zal altijd gebaseerd zijn op kennis van een deel van de doelcultuur en een deel van de eigen cultuur. De docent dient zich daarom te beperken tot de culturele informatie die relevant is voor de tekst en de leerling binnen het eerder bepaalde thema.

Dat betekent dat gedurende het gehele leesproces de vakinhoudelijke informatie die van belang is voor begrip van de tekst binnen het thema prioriteit heeft. Daarmee is het thema niet belangrijker dan de tekst geworden. Het thema is juist bedoeld “om de leerlingen op een intense wijze te confronteren, via de delen, met het geheel in zijn zowel inhoudelijk-informatieve als literair-tekstuele aspecten. *Multum non multa.*” (Verbrugge & Verhoeven, 1981, p. 301).

Kortom, voor literatuuronderwijs gericht op intercultureel bewustzijn is het bepalen van een thema essentieel, omdat een goed gekozen thema zorgt voor een expliciet inhoudelijk verband tussen zowel de verschillende vakdoelen als tussen de tekst in context en de wereld van de leerling. Zo’n thema heeft ook betekenis buiten de context van de oudheid en maakt op die manier persoonlijke reflectie op de tekst in context voor de leerling mogelijk. Literatuuronderwijs aan de hand van een thema betekent dat het curriculum GLTC gericht is op onderwerpen die zowel vakinhoudelijk als pedagogisch waardevol zijn. Dit betekent dat voor thematisch werken met een literaire tekst voor docenten onderstaande uitgangspunten van belang zijn:

- a. De inhoud van de tekst heeft prioriteit boven taal
- b. Het thema heeft prioriteit bij het interpreteren van de tekst
- c. De betekenis van de tekst heeft prioriteit boven cultuur

Voor het lezen

Een docent introduceert het thema voor het lezen. Doel hiervan is dat een leerling weet met welke bril hij tijdens het leesproces naar de tekst moet kijken en welke leerdoelen hij na het lezen van de tekst bereikt dient te hebben. Voor begrip van het thema kunnen voor het lezen alle vakdoelen ingezet worden. Als een docent bijvoorbeeld gekozen heeft voor het thema ‘omgaan met de dood’ bij Tacitus’ beschrijving van de dood van Seneca kan hij het thema introduceren door middel van een vertaling van *epistula* 54 van Seneca (contextualisatie), door middel van een afbeelding van Rubens’ schilderij van de dood van Seneca (receptie), door middel van een krantenartikel over zelfbeschikking

(actualisatie) of door leerlingen voorafgaand aan het lezen over dit thema na te laten denken zonder daarvoor een andere bron in te zetten (persoonlijke reflectie).

Tijdens het lezen

Tijdens het lezen heeft de vakinhoudelijke informatie die bijdraagt aan begrip van de tekst binnen het thema prioriteit. Als bijvoorbeeld bij *epistula* VI.20 van Plinius gekozen is voor het thema ‘zelfrepresentatie’ legt een docent gedurende de tekstbespreking de prioriteit bij de woorden, zinnen en tekstpassages die aansluiten bij dit thema. Op die manier levert thematisch lezen lestijd op omdat vakinhoudelijke informatie die niet nodig is voor de tekstbasis of voor begrip van het thema niet behandeld hoeft te worden (hoe interessant ook). De docent kan voor begrip van het thema ook tijdens het lezen contextualisatie-, receptie- of actualisatiebronnen inzetten. Bij passages uit *epistula* VI.20 kan een docent bijvoorbeeld ter contextualisatie andere brieven van Plinius of van Cicero met een vergelijkbaar thema inzetten. Het is ook mogelijk om daarvoor receptiebronnen (bijvoorbeeld schilderijen of cartoons die aansluiten bij *epistula* VI.20), actualisatiebronnen (bijvoorbeeld verkiezingspeeches van politici) of persoonlijke reflectie (‘hoe presenteer ik mezelf op Instagram?’) in te zetten.

Na het lezen

Na het lezen blijft het thema inhoudelijk richting geven aan de verdere contextualisatie en aan de persoonlijke reflectie van de leerling op de tekst, eventueel via receptie en/of actualisatie binnen de tekstopdracht.



Bronnen

Voor de volledige onderbouwing zie:

Oeveren, C.D.P. van (2019). ITHAKA gaf je de reis... Op weg naar reflectie op het eigene en het vreemde in het literatuuronderwijs klassieke talen. Amsterdam, Vrije Universiteit. <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/83230493/complete+dissertation.pdf>

Derix, H. A. (1984). Vrouwen (én mannen) in de Romeinse samenleving: thematisch lezen concreet uitgewerkt. *Lampas*, 17(1), 114-122.

Jamin, T., & Verhoeven, P. (1998). Aan de Ilias ontleend – De uitwerking van een thema voor het vak Klassieke Culturele Vorming op basis van de ervaringen die zijn opgedaan in het Netwerk KCV. *Lampas*, 31(1), 83-92.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*: Oxford University Press.

Kroon, C., & Sluiter, I. (2010). Het geheim van de blauwe broer: eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen. Geraadpleegd van SLO, Enschede: <https://slo.nl/publish/pages/7177/filenamehet-geheim-van-de-blauwe-broer.pdf>

Sicking, C. M. J. (1971). Memorandum van de commissie modernisering leerplan klassieke talen. *Lampas*, 3(4), 38-64.

Verbrugge, F. J. P., & Verhoeven, P. (1981). Thematisch lezen? Thematisch lezen! *Lampas*, 14(4/5), 287-310.