



●
●
●

Leerplankader Griekse en Latijnse taal en cultuur

Een voorbeelduitwerking voor de onderbouw

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Leerplankader Griekse en Latijnse taal en cultuur

Een voorbeelduitwerking voor de onderbouw

maart 2017

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

2017 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Auteurs: Suzanne Adema en Annemieke van der Plaat

In samenwerking met: Meesterschapsteam Vakdidactiek Griekse Taal en Cultuur en Latijns Taal en Cultuur

Informatie

SLO

Afdeling: onderbouw vo

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: vo-onderbouw@slo.nl

AN: 5.7668.709

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Curriculum GTC en LTC in kernen en vaardigheden	7
3.	Tussendoelen	11
4.	Voorbeeldoefeningen bij de tussendoelen	13
4.1	Voorbeelden bij de tussendoelen taalbeschouwing	13
4.2	Voorbeelden bij de tussendoelen tekstontsluiting	19
4.3	Voorbeelden bij de tussendoelen literatuurbeschouwing	23
4.4	Voorbeelden bij de tussendoelen cultuurbeschouwing	33
5.	Curriculumkennis in onderzoek, lespraktijk en maatschappij	43
6.	Curriculumkennis praktisch: leerroutes door vier Hannibalhoofdstukken	47
6.1	Opstellen van een leerroute	48
6.2	Leerroute door de hoofdstukken over Hannibal	50
7.	Referenties	57
	Bijlage 1 Tussendoelen GTC en LTC	59
	Bijlage 2 Tekstanalyses in vier schoolmethodes	67
	Bijlage 3 Schematisch overzicht voorgestelde leerroutes	77

1. Inleiding

Deze publicatie besteedt aandacht aan het curriculum van de schoolvakken Griekse Taal en Cultuur (GTC) en Latijnse Taal en Cultuur (LTC). De doelgroepen voor deze publicatie zijn docenten GTC en LTC enerzijds en onderzoekers en curriculumontwerpers anderzijds. Deze publicatie komt uit op het moment dat de verdiepingsfase van Onderwijs 2032 is afgesloten en een curriculumherziening op handen lijkt. De directe aanleiding voor deze publicatie was echter een andere: een relatief nieuwe bron voor het curriculum van GTC, LTC en andere schoolvakken. Deze bron is de website *Leerplan in Beeld* van SLO (leerplaninbeeld.slo.nl). Annemieke van der Plaat heeft hiervoor het onderdeel GTC en LTC in opdracht van SLO uitgewerkt; Suzanne Adema was er als adviseur bij betrokken. Op eigen initiatief hebben de auteurs voorliggende voorbeelduitwerking erbij geschreven.

De website bevat curriculumbeschrijvingen voor alle schoolvakken en geeft informatie over eindtermen en leerlijnen van het basisonderwijs, en de onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Voor het voortgezet onderwijs worden de globaal geformuleerde kerndoelen van de onderbouw nader gespecificeerd in kernen (domeinen en subdomeinen), inhouden en (richtinggevende) tussendoelen. De uitwerkingen zijn in een doorlopende leerlijn van primair onderwijs (indien relevant) tot de examenprogramma's ontwikkeld, uitgaande van de eindtermen.¹ Bij geschiedenis hebben de kernen of domeinen bijvoorbeeld de vorm van tijdvakken, bij andere vakken zijn de kernen bijvoorbeeld Schaarste, Markt, Welvaart & Groei (economie) of Duurzaamheid, Bevolking & Ruimte (aardrijkskunde).

Ook voor GTC en LTC biedt de website *Leerplan in Beeld* informatie over eindtermen, kernen, inhouden, vaardigheden en tussendoelen voor de onderbouw (SLO, 2016). Er zijn vier kernen (taal, cultuur, teksten & literatuur, betekenisgeving), vier vaardigheden (taalbeschouwing, cultuurbeschouwing, tekstontsluiting, literatuurbeschouwing) en 53 tussendoelen.

Voor GTC en LTC waren vóór de start van dit project de kernen en vaardigheden niet anders beschreven dan in de eindtermen. Ook waren er voor GTC en LTC geen kern- of tussendoelen (meer). We hebben de kernen, vaardigheden en tussendoelen geformuleerd op basis van de eindtermen van de relatief nieuwe vakken GTC en LTC en publicaties zoals het rapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen (Kroon & Sluiter, 2010). Leerlingen moeten bij het vak LTC en GTC heel wat activiteiten uitvoeren om aan de doelstellingen van het vak en de eindtermen te voldoen. Er is ernaar gestreefd om in de tussendoelen een zo volledig mogelijk arsenaal aan activiteiten op te nemen. Deze activiteiten in de tussendoelen zijn gebaseerd op wetenschappelijke literatuur over bijvoorbeeld het leesproces, op gebruikelijke oefeningen in schoolmethoden en op praktijkkennis (Van der Plaat, 2011). De tussendoelen zijn voorgelegd aan een expertgroep van vakdidactici, methodemakers, uitgevers van schoolmethoden en docenten en zo gevalideerd, maar hier is zeker meer onderzoek nodig.

De tussendoelen voor de onderbouw in dit leerplankader hebben geen verplichtend of voorschrijvend karakter. De docent of sectie kiest welke kennis en vaardigheden in welke klas worden aangeboden en aan de hand van welke (eenvoudige) teksten de doelen in de onderbouw gehaald worden. Deze keuze wordt grotendeels bepaald door de gekozen

¹ De talen, zowel Nederlands als de Moderne Talen, zijn alleen beschreven in termen van vaardigheden.

schoolmethode die een docent ook weer naar eigen inzicht kan volgen of gebruiken. Hoewel de stof voor de onderbouw dus niet formeel is vastgelegd, weten docenten en methodeschrijvers heel goed reguliere leerroutes in een vakleerplan of lesmethode uit te zetten.

We denken dat dit leerplankader, met name het deel met de tussendoelen voor de onderbouw, waardevol is voor docenten GTC en LTC. De eindtermen van GTC en LTC zijn tamelijk ruim geformuleerd. Hierdoor blijven de benodigde vakkennis en veel vakvaardigheden impliciet. In alleen al de eerste subeindterm (de ongeziene vertaling) ligt bijvoorbeeld het hele taalverwervings- en vertaalvaardigheidsonderwijs van de onderbouw besloten, zonder dat dat benoemd wordt. Onder de tweede en derde subeindterm van subdomein A1 valt alles wat in de lessen gedaan wordt aan het begrip van klassieke teksten. De eindtermen bieden zo weinig houvast en richting voor een praktische vertaling van het curriculum naar de dagelijkse lespraktijk.

We presenteren daarom in deze publicatie de kernen, vaardigheden en tussendoelen voor de onderbouw graag in relatie tot de eindtermen en in relatie tot elkaar. Dit doen we in hoofdstuk 2. Hoofdstuk 3 geeft enige achtergrond bij de tussendoelen die voor de onderbouw zijn opgesteld. We illustreren de 53 tussendoelen voor de onderbouw vervolgens in hoofdstuk 4 aan de hand van voorbeelden uit de dagelijkse lespraktijk. Voor die voorbeelden is gebruik gemaakt van een aantal hoofdstukken uit vier schoolmethoden Latijn (Disco, Minerva, S.P.Q.R., Via Latina). We hebben gekozen voor hoofdstukken met teksten over dezelfde historische figuur: Hannibal.²

Curriculumkennis heeft nut op verschillende terreinen. Hoofdstuk 5 gaat in op het nut van curriculumkennis over de vakken GTC en LTC. We richten ons daarbij op het belang van verder onderzoek naar het curriculum GTC en LTC. Ook gaan we in op het nut van curriculumkennis voor docenten, in hun dagelijkse lespraktijk, bij het uitdenken van leerlijnen en als onderdeel van hun professionalisering en vakvisie. Ten slotte benoemen we het belang van (globale) curriculumkennis bij leerlingen en bij de maatschappij in het algemeen. Het curriculum van GTC en LTC levert een belangrijke bijdrage aan de algemeen vormende doelen van het voortgezet onderwijs en wie kan die boodschap nu beter verspreiden dan (oud-)leerlingen, de ontvangers van dat onderwijs. Een realistisch beeld van het curriculum helpt onze leerlingen om ambassadeurs te zijn van onze vakken.

In een laatste inhoudelijk hoofdstuk illustreren we een van de mogelijke gebruikswijzen van deze curriculumbeschrijving uitgebreider. We laten in dat zesde hoofdstuk zien hoe een docent een eigen route uit kan stippelen in een bestaande schoolmethode en zo de taalverwerving en het lezen van teksten in dienst kan stellen van een leerlijn gymnasiale vorming.

² Deze keuze vormt ook de basis van hoofdstuk 6 van deze publicatie.

2. Curriculum GTC en LTC in kernen en vaardigheden

De centrale opgave van de vakken Griekse taal en cultuur en Latijnse taal en cultuur is bij te dragen aan de ontwikkeling en vorming van het individu. De klassieke teksten zijn altijd een bron geweest om het eigen handelen en denken te spiegelen door enerzijds de herkenning, anderzijds het vervreemdende (Kroon & Sluiter, 2010, p. 16). De verkenningcommissie Klassieke Talen (Kroon & Sluiter, 2010) vat de relatie tussen deze centrale opgave en het curriculum van GTC en LTC als volgt samen [nadruk door auteurs]:

"Het onderwijs in de klassieke talen] richt zich er concreet op dat de leerling uiteindelijk in staat is blij te geven van **taalkennis**, **tekstbegrip**, en **reflectie op taal en tekst** aan de hand van originele tekst. Tevens moet de leerling blij geven van kennis van en inzicht in de **culturele context** waarin die tekst thuishoort, en in staat zijn relaties te leggen tussen de originele teksten en teksten uit **latere perioden** en tussen de **problematiek** van de teksten en die van onze **contemporaine cultuur**. Ook moet de leerling kennis hebben van de **antieke (niet-tekstuele) cultuur** en de **traditie en receptie daarvan in West-Europa**, met speciale aandacht voor de **relatie met de eigen tijd** (actualisatie). De klassieke talen bieden tenslotte een curriculum van academische vaardigheden: nauwkeurig lezen, precieze analyse en doorzettingsvermogen." (Kroon & Sluiter, 2010, p. 8).

In de domeinen A, B en C van de eindtermen GTC en LTC zijn de elementen uit deze samenvatting terug te vinden. Domein A omvat de reflectie op klassieke tekst en antieke cultuur en domein B de reflectie op de relatie tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur. Domein C van de eindtermen betreft de zelfstandige oordeelsvorming en vereist dat de leerling de reflectie en reactie op voorgelegde teksten en andere cultuuruitingen ook onder woorden kan brengen. (Zie hiervoor www.examenblad.nl, Bekker, 2012 en SLO, 2013).

De samenvatting van de Verkenningcommissie en de eindtermen benoemen, kortom, de volgende componenten als onderdelen van het curriculum: de talen, de teksten, de cultuur en geschiedenis en de betekenisgeving van al die componenten in latere tijden, inclusief het oordeel van een leerling zelf. De belangrijkste vaardigheden van de leerlingen zijn de reflectie op taal, op teksten en op cultuur, met persoonlijke vorming als doel.

De curriculumbeschrijving GTC en LTC van *Leerplan in Beeld* bestaat uit vier kernen en vier vaardigheden. De vier kernen zijn gebaseerd op de componenten die we ook terugzien in de samenvatting van de Verkenningcommissie en de eindtermen:

- taalsysteem
- teksten en literatuur
- cultuur en geschiedenis
- betekenisgeving

In de vaardigheden is een belangrijke rol weggelegd voor reflectie. De drie belangrijkste vaardigheden zijn taalbeschouwing, cultuurbeschouwing en literatuurbeschouwing. Als vierde vaardigheid hebben we tekstontsluiting opgenomen.

Strikt genomen is het ontsluiten van teksten een onderdeel van en voorwaarde voor literatuurbeschouwing. Het is toch als aparte vaardigheid opgenomen, omdat tekstontsluiting zowel in de tijd als in de toetsing een grote rol speelt in de vakken.

Iedere kern bestaat uit een aantal subkernen. De kern *taalsysteem* bestaat uit de subkernen *alfabet* (voor Grieks), *vocabulaire*, *morfologie*, *syntaxis*, *pragmatiek* en kennis over *taalsystemen* in het algemeen. Voor een groot deel is de inhoud van deze kern vastgelegd in de Minimumlijsten van het CvTE. Dat geldt ook voor de inhoud van de kern *teksten en literatuur*. Deze kern bestaat uit de subkernen *tekststructuur*, *stilistische middelen*, *narratologische middelen*, kennis over *genres, stijl en tekstsoorten* en kennis van gangbare *interpretaties* van specifieke teksten. Voor de kern *cultuur en geschiedenis* is eigenlijk niets vastgelegd, behalve de vijf cultuurdomeinen (verhalengoed, drama, beeldende kunst, architectuur, filosofie). De subkernen zijn daarop gebaseerd en zijn *vorm- en beeldtaal van antieke kunst*, *antiek verhalengoed*, *antiek gedachtegoed*, *Griekse of Romeinse geschiedenis en topografie* en kennis over hoe *cultuuruitingen als bron* voor die cultuur kunnen functioneren. De kern *betekenisgeving* bestaat uit *receptie*, *actualisatie* en *persoonlijke ontwikkeling*. De subkern receptie doelt op (kunst)uitingen die reageren op cultuuruitingen of fenomenen uit de oudheid. Met de subkern actualisatie bedoelen we uitingen uit onze eigen tijd die niet zozeer reageren op specifieke cultuuruitingen of fenomenen uit de oudheid, maar die wel gaan over maatschappelijke processen, morele dilemma's en thema's die ook een rol spelen in (specifieke) cultuuruitingen in de oudheid.

De subkern *persoonlijke ontwikkeling* wijkt enigszins af van de andere subkernen omdat deze subkern voor iedere leerling anders is en eigenlijk ook pas ontstaat als een leerling zelf nadenkt over antieke cultuuruitingen, zijn eigen tijd en zichzelf.

Tabel 1. *Overzicht kernen en subkernen*

taalsysteem	teksten en literatuur	cultuur en geschiedenis	betekenisgeving
alfabet vocabulaire morfologie syntaxis pragmatiek taalsystemen	tekststructuur stilistische middelen narratologische middelen argumentatieve middelen genre, stijl en tekstsoort interpretaties	vorm- en beeldtaal antieke kunst antiek verhalengoed antiek gedachtegoed romeinse geschiedenis en topografie cultuuruiting als bron	receptie actualisatie persoonlijke ontwikkeling

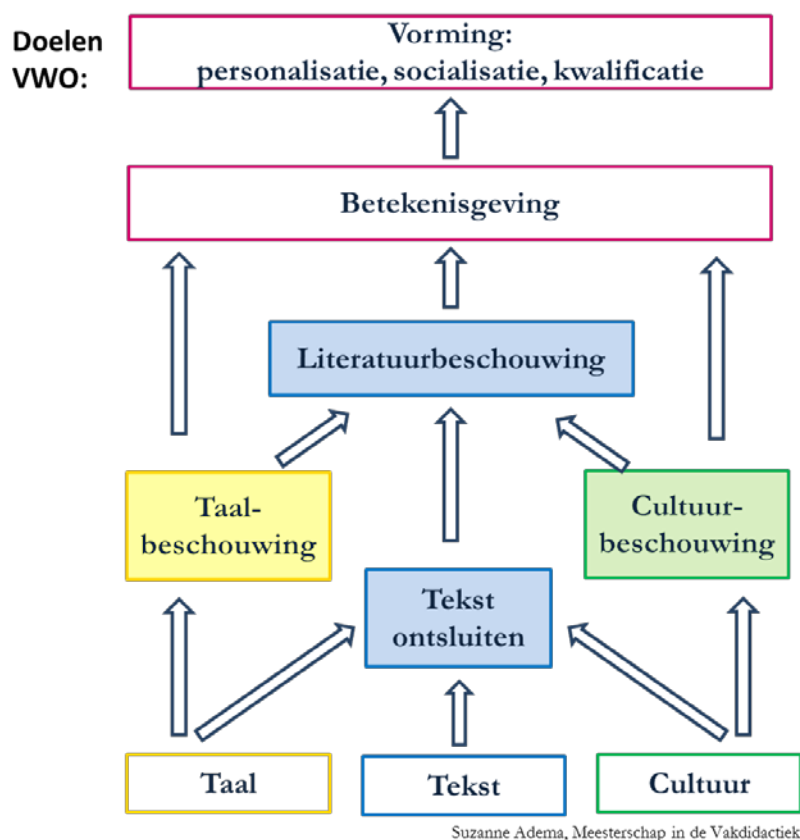
Ook iedere vaardigheid bestaat uit een aantal subvaardigheden. De subvaardigheden bij *taalbeschouwing* kunnen we indelen in vaardigheden die gericht zijn op de taalverwerving en vaardigheden die gericht zijn op het taalbewustzijn van de leerlingen. De subvaardigheden bij *tekstontsluiting* delen het lees- en/of vertaalproces op in verschillende typen kennis en informatie die een leerling daarbij gebruikt (bijvoorbeeld woordenschat, morfologie, woordenboek, grammatica-overzicht). De vaardigheid *literatuurbeschouwing* hebben we onderverdeeld in subvaardigheden waarbij leerlingen blijf geven van begrip van de tekst, subvaardigheden waarbij ze teksten analyseren en interpreteren aan de hand van stilistische, narratologische of argumentatieve middelen, subvaardigheden waarbij leerlingen reageren op interpretaties en reacties van anderen en subvaardigheden waarmee leerlingen zich persoonlijk ontwikkelen door te reageren op teksten.

Deze subvaardigheden zijn in grote lijnen hetzelfde bij de vaardigheid *cultuurbeschouwing*. Ook die vaardigheid draait om de subvaardigheden rond herkennen, analyseren en interpreteren van antieke cultuuruitingen en reacties daarop en om subvaardigheden waarmee leerlingen ook zelf reageren op antieke cultuuruitingen.

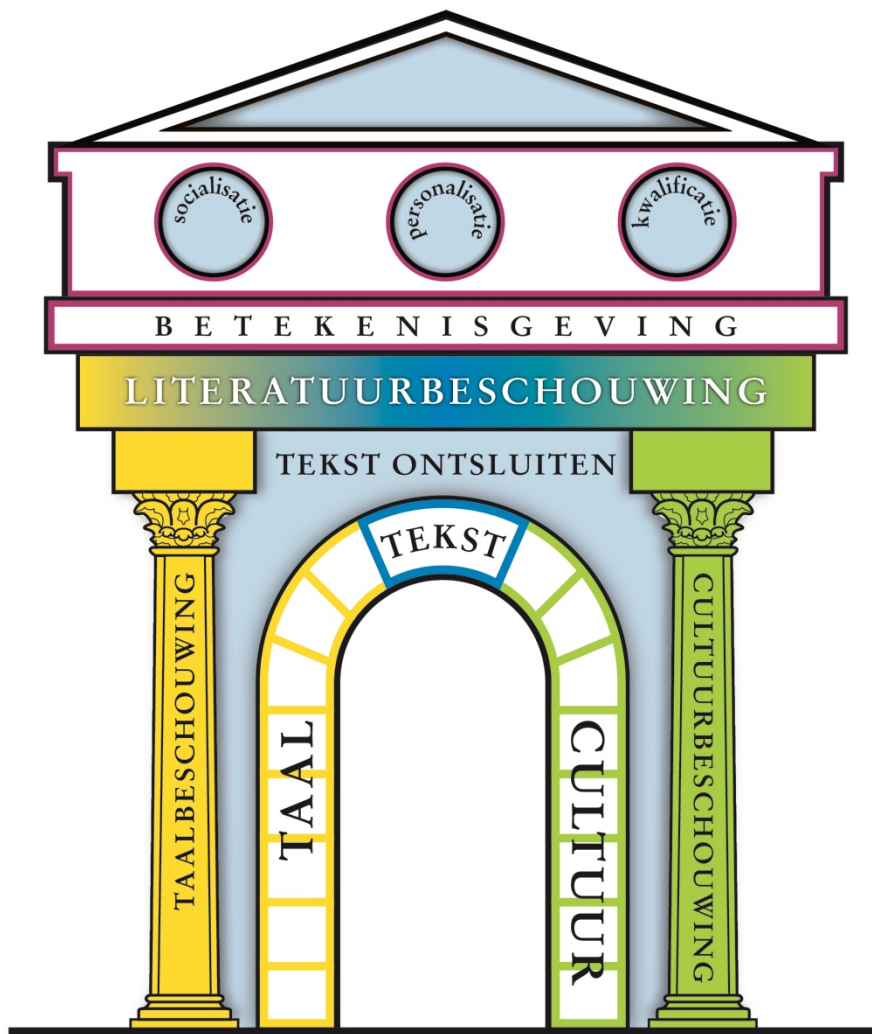
Er is geen één-op-éénrelatie tussen de vier kernen en de vier vaardigheden. Figuren 1 en 2 presenteren onze weergave van de samenhang tussen de kernen en vaardigheden. Figuur 1 is een schema en figuur 2 is datzelfde schema, maar dan weergegeven als triomfboog.

De kernen taalsysteem, teksten en cultuur & geschiedenis staan onderaan het schema. De kern taal speelt een rol in taalbeschouwing en tekstontsluiting en via die twee vaardigheden ook in literatuurbeschouwing. Aan de rechterkant van het schema en de triomfboog zien we datzelfde principe nog eens, maar dan met cultuur & geschiedenis. Deze kern speelt een rol in cultuurbeschouwing, maar ook in tekstontsluiting (zonder kennis van culturele fenomenen komt een leerling niet tot tekstbegrip) en via die twee vaardigheden ook in literatuurbeschouwing. De kern betekenisgeving, met daarbinnen receptie, actualisatie en persoonlijke ontwikkeling, wordt daarboven geplaatst en speelt zo een rol in de drie belangrijkste vaardigheden van het curriculum, taalbeschouwing, cultuurbeschouwing en literatuurbeschouwing.

Met het schema en de triomfboog hebben we willen visualiseren hoe een leerling bij GTC en LTC aan de hand van taal, cultuur en tekst komt tot persoonlijke vorming. Bovenaan het schema en als dak van de triomfboog zien we dan ook drie vormingsdoelen van het vwo: kwalificatie, socialisatie en personalisatie.



Figuur 1. Curriculum GTC/LTC in schema



Figuur 2 Curriculum GTC/LTC als triomfboog (visualisatie door Suzanne Adema, Meesterschap)

3. Tussendoelen

Bij het ontwikkelen van de curriculumbeschrijving LTC en GTC voor de onderbouw bleek al snel dat de eindtermen die aan het einde van het curriculum voor gymnasiale vorming via de klassieke talen, niet richting gaven aan de inrichting van de onderbouw. Er ontstond een behoefte aan *tussendoelen* die recht doen aan het onderbouwcurriculum. In de minimumlijsten voor Grieks en voor Latijn schrijft het CvTE gedetailleerd voor welke talige kennis de leerling op de centrale toetsing paraat moet hebben. Deze minimumlijsten worden in de klassieke onderwijspraktijk als uitgangspunt genomen voor de inrichting van de onderbouw, waarmee de leerling wordt toegerust voor de bovenbouw. Wat ontbreekt is een richtlijn voor wat de leerling met deze kennis zou moeten kunnen en op welk niveau de leerling deze kennis en vaardigheden zou moeten beheersen aan het einde van klas drie. De formulering van de tussendoelen is een suggestie tot het opvullen van deze lacune.

De tussendoelen beschrijven deze lespraktijk en vormen gezamenlijk een beschrijving van de vaardigheden op onderbouwniveau. Omdat aan de minimumkennislijsten geen vormingsdoelen kunnen worden ontleend, hebben we deze geformuleerd in de geest van het eindrapport van de Verkenningcommissie (Kroon & Sluiter, 2010). De tussendoelen beschrijven daarmee de leerdoelen voor de vakken GTC en LTC in de onderbouw, maar bevatten ook alle activiteiten die ook in de bovenbouw tot de vakken behoren.

Aan de hand van tussendoelen en schoolmethode kan de docent of sectie een leerlijn van klas één tot zes opstellen en – tussentijds – toetsen. (Zie ook hoofdstuk 5). De tussendoelen geven een indicatie of de voortgang van de leerling voldoende is voor de overgang naar de bovenbouw of op welke (sub)kernen en (sub)vaardigheden nog hiaten zijn. Als een leerling ervoor kiest om niet door te gaan met (een van) de klassieke talen, bieden de tussendoelen houvast een ondergrens voor de overgang naar klas vier te beschrijven. Daarbij is voor dit type leerling dan een accentverschuiving mogelijk van kennisdoelen (bijvoorbeeld vocabulaire en morfologie) naar vormingsdoelen.

De tussendoelen beginnen met 'De leerling kan' waarna een kenniscomponent (een onderdeel van een van de kernen) en een activiteit volgen (een van de vaardigheden). Een voorbeeld van een tussendoel omtrent morfologie is 'De leerling kan de betekenis van een verbogen of vervoegd Latijns woord afleiden op grond van de regelmatige vormkenmerken'. De voorwaardelijke vakspecifieke kennis wordt beschreven als *morfemen, woordbouw, relatie tussen vorm & betekenis, casus, declinaties, paradigma's, aspect, modus, genus, medium tantum*.³

Een opdracht in een schoolmethode sluit in de regel aan bij een van de tussendoelen van de vakken. Deze aansluiting kan direct zijn in de zin dat de opdracht toetst of een leerling een tussendoel behaald heeft. Het kan natuurlijk ook zo zijn dat de oefening de leerling laat toewerken naar een bepaald tussendoel en de leerling ermee laat oefenen in vereenvoudigde vorm. Een voorbeeld daarvan is het oefenen met het herkennen van geïsoleerde werkwoordsvormen of het oefenen van bepaalde grammaticale constructies in (korte) zinnen in plaats van in teksten.

³ Met de beknopte formulering en gebruik van vakjargon richten wij ons tot de docent, niet tot de leerling. De leerling hoeft deze *termen* niet zelf te kunnen hanteren voor zover de termen niet ook in de CvTE-minimumkennislijst is opgenomen.

4. Voorbeeldoefeningen bij de tussendoelen

De tussendoelen verbinden de kernen en vaardigheden en zijn daarmee nauw gerelateerd aan de eindtermen van de schoolvakken. De tussendoelen zijn daarmee een explicitering van de curriculumkennis die de gemeenschap van schoolboekenmakers, vakdidactici en docenten GTC en LTC bezit. Het is dan ook niet verwonderlijk dat we van vrijwel alle tussendoelen vrij makkelijk voorbeelden konden vinden in schoolmethoden. We presenteren de tussendoelen hieronder allemaal, steeds geïllustreerd aan de hand van één voorbeeld. Er zijn voor ieder tussendoel natuurlijk tal van oefeningen te ontwerpen, de voorbeelden zijn dan ook bedoeld als een *mogelijke* manier om een tussendoel te behalen of naar een tussendoel toe te werken.

Voor de voorbeelden hebben we gebruik gemaakt van een aantal hoofdstukken uit vier gangbare schoolmethoden Latijn (Disco, Minerva, S.P.Q.R., Via Latina). We hebben gekozen voor hoofdstukken met teksten over hetzelfde historische thema: Hannibal. We hebben hiervoor eerst alle oefeningen in de hoofdstukken geanalyseerd aan de hand van de tussendoelen.

We rangschikken de tussendoelen en voorbeelden hieronder naar de vier vaardigheden. Van iedere vaardigheid geven we een korte samenvatting. We bespreken heel beknopt hoe de vaardigheid terugkwam in de hoofdstukken die we voor onze analyse gebruikt hebben.

4.1 Voorbeelden bij de tussendoelen taalbeschouwing

De subvaardigheden bij taalbeschouwing kunnen we indelen in vaardigheden die gericht zijn op de taalverwerving en vaardigheden die gericht zijn op het taalbewustzijn van de leerlingen. De taalverwerving is erop gericht dat leerlingen de teksten leren begrijpen, analyseren en interpreteren op woordniveau (vocabulaire en morfologie), zinsniveau (syntaxis en pragmatiek) en tekstniveau (pragmatiek en tekstlinguïstiek). Daarnaast leren leerlingen vanuit een taalbeschouwende invalshoek communiceren over Grieks en Latijn als taalsystemen en reflecteren ze op overeenkomsten en verschillen tussen Grieks of Latijn en andere talen.

Voor de voorbeelden hieronder hebben we geput uit onze analyse van een aantal hoofdstukken over Hannibal uit schoolmethodes. De voorbeelden voor deze tussendoelen waren niet moeilijk te vinden. Alleen de tussendoelen gericht op taalbewustzijn en reflectie op het Latijn als taalsysteem komen minder frequent terug in de geanalyseerde hoofdstukken. Dat wil niet per se zeggen dat leerlingen niet nadenken over de Latijnse taal in deze hoofdstukken. Grammatica-uitleg in het boek kan natuurlijk ook aanzetten tot het nadenken over taal, zeker als leerlingen daartoe door de tekst of docent geactiveerd worden.

De tussendoelen bij taalbeschouwing betreffen de kernen taal (vocabulaire, morfologie, syntaxis, pragmatiek, taalsysteem), teksten en literatuur (tekststructuur) en betekenisgeving (receptie en actualisatie). Er zijn twaalf tussendoelen taalbeschouwing bij LTC en zestien bij GTC.⁴

⁴ Omdat we voor dit stuk Latijnse schoolmethoden geanalyseerd hebben, ontbreken hier enkele tussendoelen die specifiek voor Grieks zijn en het alfabet en het gebruik van spiritus en accenten betreffen. Daarnaast gelden alle tussendoelen taalbeschouwing ook voor Grieks. De volledige lijsten voor zowel Grieks als Latijn zijn opgenomen in de bijlagen.

Tussendoel 1: De leerling kan vanuit de basisbetekenis van Latijnse woorden een in de context passende betekenis kiezen

Voorbeeld uit Minerva Les 18B, Oefenboek p.79

Regel uit de tekst	At Eumenes, soluta epistula, nihil in ea repperit, nisi quae ad irridendum eum pertinent.
Opdracht 5	Een epistula had de vorm van een papyrusrol. Hoe moet je <i>solvĕre</i> (r.9) hier vertalen in combinatie met <i>epistula</i> ?

De leerlingen kennen de betekenis *losmaken* voor *solvĕre*. In de combinatie met *epistula* is die betekenis niet de beste keuze. De opdracht wijst leerlingen erop dat de basisbetekenis soms niet past in de context en bereidt hen daarmee voor op dit tussendoel.

Tussendoel: De leerling kan de betekenis van een onbekende Latijnse samenstelling afleiden vanuit zijn kennis van de afzonderlijke delen

Voorbeeld uit Disco Les 20A, Werkschrift p. 33

Opdracht 15	Het woordje <i>res</i> wordt vaak gebruikt. Hieronder volgens enkele veel voorkomende woordgroepen met <i>res</i> (ev of mv). Maak een keuze uit de vertalingen 1-6 en vul het cijfer in bij a-f.	
Opgave	a. <i>res publica</i> b. <i>res familiaris</i> c. <i>res bellica</i> d. <i>res navalis</i> e. <i>res secundae</i> f. <i>res novae</i>	1. privébezit, familiebezit 2. voorspoed 3. vernieuwingen, revolutie 4. krijgswezen 5. de staat, het algemeen belang 6. scheepvaart

De leerling ziet een aantal samenstellingen en oefent om op basis van het tweede deel van de samenstelling tot een vertaling te komen. De opdracht wijst leerlingen erop dat in een tekst het woord *res* onderdeel kan zijn van een samenstelling en dat de betekenis van *res* is dan afhankelijk van het andere deel van de samenstelling.

Tussendoel 3: De leerling kan de betekenis van een verbogen of vervoegd Latijns woord afleiden op grond van de regelmatige vormkenmerken

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 29, Hulpboek p.72

Regel uit de tekst	Postea, cum artem militarem didiceris, dux optimus eris et contra Romanos magnas victorias referes.
Opdracht 16	In de aangegeven tekstregels staan persoonsvormen van het futurum en futurum exactum steeds samen in een zin. Schrijf de persoonsvormen op en leg in eigen woorden uit wat er in de toekomst eerst zal gebeuren en wat daarna.

Als een leerling deze opdracht een aantal keer met tussenpozen goed uit kan voeren, heeft hij dit tussendoel wat betreft het futurum en futurum exactum al bijna gehaald: 'De leerling kan de betekenis van een vorm van het futurum en futurum exactum afleiden op grond van de regelmatige vormkenmerken'. Het tussendoel kan vervolgens getoetst worden door de leerling te vragen wanneer deze gebeurtenissen zich ten opzichte van elkaar en ten opzichte van het moment van spreken af zullen spelen (of het te laten tekenen op een tijdlijn).

Tussendoel 4: De leerling kan op grond van Latijnse vormkenmerken de functie van zinsdelen vaststellen

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 29, Hulpboek p.60

Mandatum XII b	Het onderwerp van een passieve zin is degene die de handeling ondergaat. Noteer uit alle b-zinnen van Mandatum XI het onderwerp. Welke naamval hebben deze woorden in de a-zin.	
Opgave	1a. Incendium silvam delet. 2a Amicus puerum vocat. ...	b. Incendio silva deletur. b. Ab amico puer vocatur.

Tussendoel 5: De leerling kan de structuur van een zin herkennen in eenvoudige Latijnse teksten

Voorbeeld uit Disco Les 20, Werkschrift, p. 29

Opgave	De uitgang –us van de woorden van Groep 4 duidt op meer dan één naamval en komt in enkelvoud en meervoud voor. Geen nood! Meestal zal het zinsverband en de persoonsvorm je de goede weg wijzen. Vertaal de volgende zinnen, waarin steeds het woord impetus (aanval) van Groep 4 voorkomt.
Opgave	1. Impetus hostium Romanos terruit. 2. Impetus hostium Romanos terruerunt. 3. Vis impetus magna erat. 4. Romani impetus in hostes fecerunt

De ambigue vormen maken deze zinnen lastiger en daarom is het relevant om hier te oefenen met dit tussendoel. Bovendien wordt de leerling er hier op gewezen dat vormkenmerken niet de enige aanwijzing voor de structuur van een zin (hoeven te) zijn. De leerlingen oefenen andere manieren dan de morfologische analyse van het woord zelf om de structuur van de zinnen te herkennen. Deze strategie kunnen leerlingen ook toepassen in zinnen zonder ambigue vormen.

Tussendoel 6: De leerling kan vanuit de persoonsvorm de basiselementen van een Latijnse zin identificeren

Voorbeeld uit Via Latina Les 28, Tekstboek p.68

Regel uit de tekst	Itaque exercitus nostros in Hispaniam traiectiones contra eos ducam;
Opdracht regel 17	ducam: wat is hiervan het subject en object?

Deze vraag tijdens het vertalen laat leerlingen expliciet (nog eens) oefenen met dit tussendoel. De vraag is relevant bij deze zin omdat er meerdere accusativi in staan en de leerling onderscheid moet maken tussen het object en accusativi in een voorzetselwoordgroep. Bovendien lijkt de persoonsvorm *ducam* zelf op een accusativus voor een ongeïfend lezer. Zo helpt de vraag tegelijkertijd bij het vertalen van deze zin.

Tussendoel 7: De leerling kan het gebruik van Latijnse talige middelen in specifieke taaluitingen toelichten (bijvoorbeeld tijden, modus, participium, partikels, negatie)

Voorbeeld uit Minerva Les 18, Oefenboek p.81

Regel uit de tekst	Quae dum in Asia geruntur, accidit casu, ut legati Prusiae Romae apud T. Quintium Flaminium consularem cenarent atque ibi <i>de Hannibale mentione facta</i> ex iis unus diceret eum in Prusiae regno esse.
Gegeven vertaling:	Terwijl deze dingen in Klein-Azië plaatsvinden, gebeurt het door toeval dat gezanten van Prusias in Rome bij oud-consul Titus Quintius Flaminus dineerden en dat daar, <i>toen melding werd gemaakt van Hannibal</i> , een van hen zei dat hij in het rijk van Prusias was.
Opdracht 2:	Welke constructie herken je in de woorden <i>de Hannibale mentione facta</i> (rr.3-4)?

De leerling moet hier het gebruik van de ablativus absolutusconstructie expliciteren. De leerling heeft daarbij houvast aan de Nederlandse vertaling. De opdracht laat hem de Latijnse constructie met een participium vergelijken met een Nederlandse weergave door middel van een temporele bijzin. De opdracht gaat daarmee nog iets verder dan alleen dit tussendoel, omdat de leerling ook dit Latijnse talige middel vergelijkt met een manier om dat in het Nederlands uit te drukken.

Tussendoel 8: De leerling kan de tekststructuur van eenvoudige teksten expliciteren

Voorbeeld uit Via Latina Les 28, Tekstboek p.69

Opdracht 2	Een aantal zinnen in de tekst De eed begint met een woord dat aangeeft hoe de tijdsverhouding is met wat in de voorafgaande passage is verteld. Spoor zes van deze woorden op en geef aan wat ze aanduiden.
Woorden in de tekst	Subito, deinde, statim, tum, postremo.

Deze opdracht staat bij de vragen 'Na het vertalen' en laat leerlingen de tekst als geheel nog eens relatief snel doorlopen terwijl hij zoekt naar woorden die de (temporele) structuur van deze narratieve passage aanduiden. Leerlingen beschikken voor teksten in hun moedertaal meestal over de strategie om scannend te lezen op zoek naar signalen van tekststructuur. Deze oefening stimuleert hen om deze vaardigheid ook bij Latijnse teksten in te zetten. Zo wordt de transfer van een bij leerlingen bekende leesstrategie (scannend lezen op zoek naar signalen van tekststructuur) bevorderd.

Tussendoel 9: De leerling kan referentiële verwijzingen expliciteren

Voorbeeld uit Minerva Les 18, Oefenboek p.79

Regel uit de tekst	Horum in concursu Bithynii Hannibalis praecepto universi navem Eumenis adoriuntur. <i>Quorum</i> vim rex cum sustinere non posset, fuga salutem petivit.
Opdracht 6	<i>Quorum</i> is een relatieve aansluiting. In welke naamval en getal staat <i>quorum</i> ? Met welk woord uit deze zin moet je <i>quorum</i> verbinden? Citeer uit de voorafgaande zin het Latijnse tekstelement waarnaar <i>quorum</i> verwijst.

De opdracht laat leerlingen oefenen met het expliciteren van deze referentiële verwijzing. Een vertaling biedt hier niet per se inzicht in het begrip van de leerling. De opdracht maakt duidelijk of de leerling begrijpt wie er met *quorum* bedoeld wordt en helpt de leerling tegelijkertijd om tot dat begrip te komen. In deze tekst is dat extra nuttig omdat de referentiële verwijzingen elkaar in rap tempo opvolgen.

Tussendoel 10: De leerling kan communiceren over de Latijnse taal als taalsysteem op zichzelf

Voorbeeld uit Via Latina Les 28, Tekstboek p.69

Tekst	Obscura luce columnae templi Iovis Optimi Maximi vix cernebantur; in ara flamma lumen parvum dans micabat; interdum simulacrum dei auro fulgebat. Subito Hamilcar Barcas, vir ingenti corporis magnitudine, apparuit filium, puerum novem annorum, manu tenens. Ille hunc consistere iussit et solus ad aram accedens interrogavit:
Opdracht 3	In welke tijd staan de werkwoorden in regel 1-3, in welke tijd in regel 4-6? Verklaar dit.

Aan de hand van een concrete tekstpassage denken leerlingen na over het verschil tussen imperfectum en perfectum. Ze formuleren wat het verschil is tussen deze twee tijden (in narratieve passages) in het Latijnse taalsysteem.

Tussendoel 11: De leerling kan overeenkomsten en verschillen benoemen tussen het Nederlandse en Latijnse taalsysteem

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 30, Hulpboek p.160

Tekst	Vertaal de zinnen (a en b). Hoe drukt het Nederlands verschil tussen actief en passief uit?	
Opdracht 3	a. Feminae vestes lavant. a. Amicus puerum vocat.	b. A feminis vestes lavantur. b. Ab amico puer vocatur.

Na de vertaalopdracht laat deze opdracht de leerling reflecteren op het verschil in de Nederlandse vertaling van de actieve en passieve zin. De leerling heeft gezien dat het Latijn het passief door middel van de morfologie van het werkwoord uitdrukt en wordt zich nu bewust van het verschil tussen het Latijnse en Nederlandse taalsysteem.

Tussendoel 12: De leerling kan zijn kennis van de Latijnse taal inzetten bij het begrip van talige fenomenen om hem heen

Voorbeeld uit Disco Les 20, Werkschrift p. 32

Opdracht 12	Latijnse woorden in het Nederlands. Welke Latijnse woorden herken je in de volgende Nederlandse woorden?		
Opgave	conferentie concilie conditie	Latijnse woord	Betekenis Latijnse woord

De leerling wordt hier geholpen bij het onthouden van de Latijnse woorden in deze les, maar de oefening wijst hem ook op de doorwerking van Latijnse woorden in het Nederlands. Deze oefening laat een eenvoudig voorbeeld zien van dit tussendoel. Maar te denken valt ook aan opdrachten waarbij leerlingen bijvoorbeeld het gebruik van stijffiguren analyseert in een moderne redevoering. Het concept 'kennis van de Latijnse taal' is dan enigszins opgerekt tot de talige kennis die bij het vak LTC aan bod komt.

4.2 Voorbeelden bij de tussendoelen tekstontsluiting

Voordat leerlingen aan de beschouwing van een tekst kunnen beginnen, zullen ze die tekst moeten ontsluiten. tekstontsluiting is daarmee een voorwaarde voor literatuurbeschouwing en in die zin te zien als een subvaardigheid bij literatuurbeschouwing. Dat zou echter geen recht doen aan de tijd en moeite die nodig is om leerlingen deze vaardigheid te laten beheersen bij LTC en GTC. We hebben hem daarom apart opgenomen.

Bij het ontsluiten van de tekst komt de leerling tot een eerste oppervlakkig tekstbegrip. Hij moet daarbij leren de kennis omtrent vocabulaire, morfologie, syntaxis en tekststructurende middelen in te zetten. Daarvoor heeft hij een arsenaal aan verschillende lees- en/of vertaalstrategieën nodig, net als de vaardigheid om informatie uit een woordenlijst (later woordenboek) en andere (mogelijk digitale) bronnen toe te passen.

Overigens gebruikt een leerling tijdens het ontsluiten van een tekst meer dan talige informatie alleen. Naast aangeleerde kennis van de antieke wereld, cultuurhistorische context en het genre van de tekst wordt ook zijn kennis uit eigen bezit ingezet. Leerlingen worden hier mee geholpen in de schoolmethodes door middel van inleidingen op de teksten en soms ook door middel van sturende vragen.

Tekstontsluiting kan door middel van verschillende werkvormen geoefend worden, waarbij het verwoorden van een vertaling misschien de meest gangbare is. Bekker en Van Oeveren bespreken verschillende activerende werkvormen voor, onder andere, tekstontsluiting (Bekker & Van Oeveren, 2008). Bij het verwoorden van een vertaling komen alle tussendoelen tegelijkertijd aan bod. Als er fouten gemaakt zijn in de vertaling, moet een foutenanalyse uitwijzen met welk(e) van de tussendoelen de leerling nog moeite heeft. Als de vertaling goed gemaakt is, lijken alle tussendoelen behaald. Er is dan echter nog niet vast te stellen of de leerling zich ook bewust is van de stappen die hij nu in het vertaalproces gezet heeft.

In plaats van (of naast) het uitschrijven van een vertaling, kunnen leerlingen een tekst ook ontsluiten door hem te parafraseren of door talige en niet-talige begripsvragen te beantwoorden. Begripsvragen bieden de mogelijkheid om onderstaande tussendoelen afzonderlijk en expliciet aan bod te laten komen. Nog een andere werkvorm is het vergelijken van een Griekse of Latijnse tekst met een vertaling, waarbij de aandacht in deze fase dan vooral uitgaat naar taalkundige verschillen en overeenkomsten en keuzes voor bepaalde betekenissen of uitdrukkingen. Ook daarmee zijn onderstaande tussendoelen apart te oefenen, als docenten en leerlingen behoefte hebben om meer aandacht te besteden aan een bepaald tussendoel.

Voor de voorbeelden hieronder hebben we geput uit onze analyse van een aantal hoofdstukken over Hannibal uit schoolmethodes. In alle methodes worden de tussendoelen bij tekstontsluiting (tegelijk) geoefend door middel van werkvertalingen, maar ook diverse malen afzonderlijk. We hebben ernaar gestreefd hieronder voorbeelden te geven van oefeningen die de tussendoelen afzonderlijk aan bod laten komen.

De tussendoelen bij taalbeschouwing betreffen de kernen taal (vocabulaire, morfologie, syntaxis, pragmatiek) en teksten en literatuur (tekststructuur). Er zijn acht tussendoelen tekstontsluiting bij LTC en negen bij GTC.⁵

Tussendoel 13: De leerling kan zijn kennis van verschillende lees- en vertaalstrategieën inzetten bij het tekstbegrip

Voorbeeld uit Disco Les 21, Werkschrift p. 43

Regel uit de tekst:	Cn. Lentulus equo e pugna fugiens consulem vulneribus fatigatum in saxo sedentem vidit.
Opdracht 14a:	Onderstreep de kern van de eerste zin (regel 1-2) en verbind door middel van een boogje/pijl de participia van het praesens met de woorden waarmee ze congrueren.

De leerling kan op allerlei manieren tot begrip van een tekst komen via grammaticale analyse (lineair of vanuit de persoonsvorm) en/of lineair lezen. Door deze opdracht oefent de leerling zich in het bewust toepassen van vertaalstrategieën. Dit vergroot zijn mogelijkheden om op terug te vallen wanneer hij een zin niet 'vanzelf' doorziet.

Tussendoel 14: De leerling kan zijn Latijnse woordenschat inzetten bij het tekstbegrip

Voorbeeld uit Minerva Les 17, Oefenboek p.68

Regel uit de tekst	[Hannibal victori ...daret militibus], Maharbal, praefectus equitum, minime cessandum ratus, "Immo ut" inquit, ...	[Toen de anderen, de zegevierende Hannibal omringend, aan zijn vermoeide soldaten te geven], zei de aanvoerder van de ruiters Maharbal, in de mening dat er allerminst moest worden gewacht: "Integendeel...
Opdracht 3	Wie is Maharbal? Geef de Latijnse woorden.	

Zodra een leerling zich over een Latijnse tekst buigt, oefent hij zich impliciet in dit tussendoel. Hij doet dat dan in samenhang met andere tussendoelen. Bij deze opdracht echter oefent hij dit tussendoel geïsoleerd. De leerling wordt geprikkeld om zijn woordkennis expliciet in te zetten. Als de leerling de betekenis van het woord *praefectus (equitum)* paraat heeft, kan hij deze vraag beantwoorden zonder per se de hele Latijnse tekst woordelijk te vertalen. De leerling oefent zich zo in de transfer van een algemene leesstrategie om scannend te lezen en de leerling ondervindt het voordeel van zijn parate (woord)kennis.

⁵ Omdat we voor dit stuk Latijnse schoolmethoden geanalyseerd hebben, ontbreken hier enkele tussendoelen die specifiek voor Grieks zijn. Dit is bij tekstontsluiting het volgende tussendoel: De leerling kan zijn kennis van het Griekse alfabet gebruiken bij het opzoeken van woorden. Daarnaast gelden alle tussendoelen tekstontsluiting ook voor Grieks.

Tussendoel 15: De leerling kan zijn kennis van de Latijnse morfologie inzetten bij het tekstbegrip

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 30, Hulpboek p. 164

Mandatum extra	Bij sommige Latijnse werkwoorden wordt van het werkwoord een zelfstandig naamwoord afgeleid dat eindigt op -(i)tio. In het Nederlands eindigen deze woorden op -tie. Neem het schema over en vul het in.					
Opgave	werkwoord	betekenis	stam	znw	betekenis	Nederlands
	navigare	varen	naviga	navigatio	het varen	navigatie

Door de opdracht verwerft de leerling inzicht in de opbouw van woorden en woordsoorten in aanvulling op de hem bekende uitgangen van de naam- en werkwoorden. Deze kennis valt buiten de minimumkennis van de morfologie, syntaxis en narratologische middelen, maar draagt bij aan de opbouw van een effectieve en wendbare woordenschat. Een effectieve en wendbare woordenschat verbetert en versnelt het tekstbegripsproces.

Tussendoel 16: De leerling kan zijn kennis van de Latijnse syntaxis inzetten bij het tekstbegrip

Voorbeeld uit Minerva Les 17, Oefenboek p.62

Regel uit de tekst	Ad Alpes ... transitu concidit (rr.7-12)
Opgave	De structuur van deze zin is als volgt: Bijwoordelijke bijzin: Bijvoeglijke bijzin (B1) Bijvoeglijke bijzin (B2) Tussenzin: quo facto is hodie saltus Graius appellatur Hoofdzin: Part.-constr.: conantes prohibere transit
Opdracht 1b	Noteer de twee betrekkelijke voornaamwoorden waarmee de bijvoeglijke bijzinnen worden ingeleid.

De opdracht vraagt van de leerling om specifieke kennis over de zinsstructuur te activeren, voordat hij de tekst gaat vertalen. Zo oefent hij zich geleid in de vaardigheid om de zinsstructuur te doorzien en de zin in kleinere eenheden te chunken als onderdeel van het lees- en vertaalproces. De opdracht laat de leerling ervaren dat hij met dergelijke vragen toegang tot een complexe zin kan krijgen.

Tussendoel 17: De leerling kan zijn kennis van tekststructurende middelen gebruiken bij het tekstbegrip

Voorbeeld uit Via Latina les 28, Tekstboek p. 69

Opgave	In welke tijd staan de werkwoorden uit r. 1-3 en 4-6?
Opdracht 3	Verklaar dit.

Hier moet de leerling zelf bedenken dat tijdgebruik ook een talig middel is om structuur in (verhalende) teksten te brengen. Door de opdracht na het vertalen wordt de leerling zich hiervan bewust, zodat hij deze kennis over voorgrond en achtergrond een volgende keer ook bij het vertalen zelf in kan zetten. De leerling zet hier een stap verder dan bij tussendoel 8 waar hij een gegeven structuur moet expliciteren. De opdracht gaat ook verder dan de 'standaardmiddelen' van structuur zoals het gebruik van een adversativum.

Tussendoel 18: De leerling kan informatie verwerken uit een woordenlijst Latijn - Nederlands en die informatie toepassen bij de tekstontsluiting

Voorbeeld uit Minerva Les 17, Oefenboek p. 57

Regel uit de tekst	Id cum ... inquit (rr. 5-6)
Opdracht 3e	Welk lijdend voorwerp moet je volgens de aantekeningen aanvullen bij ducere?

Deze opdracht bevordert de integratie van de aantekeningen tijdens het lees- en vertaalproces. In woordenlijsten worden (vak)begrippen gehanteerd uit de minimumlijsten. Met tussendoel 18 oefent de leerling zich in het hanteren van deze (vak)begrippen die hij zonder nadere uitleg moet begrijpen of zelf kunnen hanteren. De leerling werkt hiermee toe naar het gebruik van een woordenboek in de bovenbouw.

Tussendoel 19: De leerling kan informatie verwerken uit (ICT-)bronnen anders dan de woordenlijst en die informatie toepassen bij de tekstontsluiting

Voorbeeld uit Minerva Les 18, Oefenboek p. 71

Opgave	Livius vermeldt dat Archimedes, naast bedenker van oorlogstechnieken, ook andere wetenschappelijke uitvindingen heeft gedaan.
Opdracht 3c	Zoek twee van deze uitvindingen op.

De leerling wordt gestimuleerd om zijn algemene kennis over de cultuurhistorische context te vergroten. Hoewel deze kennis hier niet direct nodig is voor het tekstbegrip, draagt een ruimere kennis over de antieke oudheid bij aan de beeldvorming van de tijd waarin de te lezen teksten gesitueerd zijn. Daarnaast vallen onder dit tussendoel alle activiteiten waarbij de leerling nieuwe grammatica, in de vorm van bijvoorbeeld aantekeningen op het bord, uitleg in het boek, een flitscollege of PowerPointpresentatie, moet inzetten bij de tekstontsluiting.

Tussendoel 20: De leerling kan een ongeziene passage woordelijk vertalen

Voorbeeld uit Via Latina, Les 28, p. 68-69

Tekst	28 De eed.
Opdracht	Vertaling uitschrijven met behulp van aantekeningen en vragen tijdens het vertalen.

De leerling oefent zich in een verbatim weergave van een Latijnse tekst. Voor de meeste leerlingen is dit een noodzakelijke tussenstap om tot begrip van een tekst te komen. Omdat het vertaalproces echter al zoveel van het (werk)geheugen vraagt, komt de leerling vertalenderwijze niet tot echt begrip van wat hij leest. Door een woordelijke vertaling te noteren wordt het werkgeheugen ontlast, zodat er ruimte vrijkomt om vervolgens aandacht aan de inhoud te geven.

4.3 Voorbeelden bij de tussendoelen literatuurbeschuwing

We zijn ons er van bewust dat het onderscheid tussen de activiteiten bij het ontsluiten van de tekst en nadenken over de inhoud van de tekst enigszins kunstmatig is. In de praktijk zal het begrip van teksten tijdens het ontsluiten ontstaan of verdiepen door de tekst nauwgezet te ontsluiten. Hoe deze processen verlopen vraagt nog meer onderzoek. Met oog op het leerproces is het verhelderend om afzonderlijk aandacht aan beide processen te geven. De leerling kan zich daardoor bewust dat beide een rol spelen bij het tekstbegrip en hij krijgt inzicht in aspecten van dit complexe proces.

Onder literatuurbeschuwing nemen we de activiteiten op die leerlingen op het tekstanalytische en interpretatieve vlak uitvoeren. Ze vormen zich een beeld van de wereld of ideeën in de tekst. Leerlingen moeten teksten vanuit taalkundig, letterkundig en cultuurhistorisch perspectief kunnen analyseren en interpreteren en de tekst in context kunnen plaatsen. Op interpretaties van de tekst door andere lezers (geleerden, docenten of medeleerlingen) moeten leerlingen een beargumenteerde reactie kunnen geven. Bij de interpretaties van anderen horen ook voorbeelden van receptie van Latijnse teksten. Leerlingen moeten beargumenteerd kunnen reageren op de relatie tussen een voorbeeld van receptie en een originele tekst. Latijnse teksten beschrijven vaak (ook) algemene maatschappelijke processen of morele dilemma's die te verbinden zijn met actuele of nog steeds geldende thema's (actualisatie). Leerlingen moeten daarop reflecteren en een persoonlijke reactie op de tekst formuleren. Voor een recente publicatie over het begrip van Latijnse teksten en actualisatie van klassieke teksten zie Ferrante en Van Mourik (2015), Luger (2015) en Van Oeveren (2015).

Voor de voorbeelden hieronder hebben we geput uit onze analyse van een aantal hoofdstukken over Hannibal uit schoolmethodes. De tussendoelen van literatuurbeschuwing komen in de methodes vooral aan bod in tekstbegripsvragen na het maken van een vertaling. De oefeningen bevatten een eerste kennismaking of ook al toepassing van een aantal stilistische, narratologische en argumentatieve middelen. De leerlingen oefenen zich in verschillende opdrachten ook in close readingvaardigheden.

De hoofdstukken die we geanalyseerd hebben bevatten over het algemeen geadapteerde teksten (en soms ook origineel). In geadapteerde teksten is de vertelstijl en -techniek grotendeels hetzelfde gebleven en zijn meestal ook enige stilistische en argumentatieve middelen uit het origineel bewaard gebleven. De Latijnse teksten in de hoofdstukken bieden zo nog meer mogelijkheden om te oefenen in letterkundige analyse en interpretatie dan

(begrijpelijkerwijs) in de oefeningen aan bod komen. Af en toe illustreren we daarom een tussendoel met een passage uit een van de teksten.

De tussendoelen bij literatuurbeschouwing betreffen de kernen teksten & literatuur (stilistische, narratologische, argumentatieve middelen, genre, stijl en tekstsoort, interpretaties), cultuur & geschiedenis (cultuuruiting als bron) en betekenisgeving (receptie, actualisatie en persoonlijke ontwikkeling).⁶ Er zijn twintig tussendoelen literatuurbeschouwing bij LTC en GTC.

Tussendoel 21: De leerling kan zijn begrip van een Latijnse tekst demonstreren na analyse en interpretatie vanuit taalkundig, letterkundig en/ of cultuurhistorisch perspectief (close reading). Hij kan dit door bijvoorbeeld het beantwoorden van begripsvragen, het vergelijken van het origineel met een vertaling of door een meer literaire vertaling te maken

Voorbeeld uit Disco Les 20B, Werkschrift p.35

Passage uit de tekst	Equo calcaria subdidit, per Romanorum turbam invasit, militem, qui consulem protegere temptabat, interfecit, consulem ipsum hasta transfixit.
Opdracht 20b	De handelingen in regel 5 t/m7 [bovenstaande passage] volgen elkaar snel op. Waardoor ontstaat dat beeld van snelheid?

De leerling moet de passage goed analyseren om deze vraag te beantwoorden. Hij heeft in deze opdracht de keuze of hij vanuit letterkundig (stijlfiguur als asyndeton of klank, woordkeuze) of meer taalkundig perspectief (korte zinnen) antwoord geeft. Het is in deze passage een combinatie van factoren die het beeld van snelheid doet ontstaan en de leerling moet precies lezen om dat te formuleren.

Voorbeeld uit Minerva Les 18, Oefenboek p. 81

Regel uit de tekst	'zolang Hannibal leefde'.
Opdracht 6a	Van welke Latijnse woorden is dit de vertaling?

De leerling vergelijkt in deze opdracht de beide teksten. Hij oefent zich om met behulp van (kennis van) een vertaling de Latijnse taal- en tekststructuur van een tekst of passage die (net) boven hun niveau ligt te analyseren en expliciteren. Door deze opdracht ontwikkelt de leerling tekstontsluitingsstrategieën die hem helpen bij moeilijke Latijnse teksten.

⁶ Het nog lopende onderzoek van Kokkie van Oeveren zal meer inzicht verschaffen in de relatie tussen tekst, cultuur en persoonlijke vorming en in didactische mogelijkheden om deze kernen in het literatuuronderwijs geïntegreerd aan te bieden.

Tussendoel 22: De leerling kan zijn begrip van de tekst demonstreren na extensief (her)lezen (*distant reading*). Hij kan dit door bijvoorbeeld het beantwoorden van begripsvragen of de tekst op hoofdlijnen te parafraseren

Dit tussendoel is een goed voorbeeld van een tussendoel dat past bij tekstontsluiting en bij literatuurbeschouwing. Extensief lezen kan immers zowel als eerste kennismaking met de tekst dienen, maar is ook een manier van lezen om later opdrachten van meer beschouwende aard uit te voeren. We nemen daarom twee voorbeelden op. Zie voor meer werkvormen voor extensief lezen Van Oeveren (2011).

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 29, Hulpboek p. 71

Opgave	Luister en lees mee, terwijl de tekst in het Latijn wordt voorgelezen. Beantwoord intussen de volgende vragen.
Opdracht 10	a. Over wie gaat de eerste alinea? b. Met wie voert hij een gesprek? d. Wie komt er als hoofdpersoon in de tweede alinea bij?

In deze opdracht wordt extensief lezen (en luisteren) ingezet voor de eerste kennismaking met de tekst. De leerling demonstreert zijn tekstbegrip door middel van de vragen naar de hoofdlijn van de tekst.

Voorbeeld uit Disco Les 21A, Werkschrift p. 42

Opdracht 7a	Quintus Fabius vergelijkt in regel 1-4 de situatie van de Romeinen met die van Hannibal. Vul voor de situatie van Hannibal de Latijnse woordgroepen in die een tegenstelling vormen met de situatie van de Romeinen.	
Opgave	Situatie van de Romeinen in Italia in sede ac solo nostro (cives ac socii) nos iuvant iuvabuntque	Situatie van Hannibal

Deze opdracht laat leerlingen de tekst nog eens extensief lezen: ze scannen de tekst op zoek naar Latijnse woordgroepen die een tegenstelling vormen van de opgaven. Ze hoeven hiervoor niet ieder woord te ontsluiten, maar moeten wel zoeken in (een deel van) de tekst. De leerling demonstreert zijn tekstbegrip door de juiste woordgroepen te benoemen.

Tussendoel 23: De leerling kan communiceren over de beelden of ideeën die de tekst bij hem oproept

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 31, Hulpboek p.78

Woord uit de tekst	r. 12 ibi
Opdracht 33a	Hoe wordt deze plek in de tekst beschreven? Maak een eenvoudige situatieschets in je schrift en verwerk daarin de tekstelementen waarop je de schets baseert.

Deze opdracht werkt, onder andere, toe naar dit tussendoel. De leerling (her)leest de tekst op zoek naar tekstelementen die hem helpen om zich een beeld te vormen van de plek waarop het verhaal zich afspeelt. Dat beeld moet hij vervolgens zichtbaar maken, in dit geval door middel van een tekening.

Tussendoel 24: De leerling kan een aantal stilistische middelen herkennen en ze in eigen woorden beschrijven

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 29, Hulpboek p.72

Regel uit de tekst	Quis te melius me docebit?
Opdracht 13a	Een retorische vraag is geen echte vraag, maar een mening die als vraag wordt verpakt. Leg uit dat Hannibal hier een retorische vraag stelt.

De term retorische vraag wordt hier geïntroduceerd en de leerling past de term toe op een Latijnse zin. Hij oefent daarmee geleid de herkenning van dit stijlfiguur en werkt toe naar dit tussendoel.

Tussendoel 25: De leerling kan de figuurlijke betekenis of effecten van een aantal stilistische middelen toelichten

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 31, Hulpboek p.79

Regel uit de tekst	Hodie es, sicut ego fui.
Opdracht 36b	Laat zien hoe de overeenkomsten [tussen Hannibal en Scipio] worden benadrukt door woordherhaling en parallelle formulering.

Tussendoel 26: De leerling kan een aantal narratologische middelen herkennen en ze in eigen woorden beschrijven

Voorbeeld uit Disco Les 20B, Werkschrift p. 35

Tekstpassage	Postero die, cum Hannibal fidem dederat se passurum eos abire, qui arma tradidissent, sex milia Romanorum se dediderunt. Hannibal autem Punica religione fidem servavit et omnes in vincula coniecit.
Opdracht 20b	Waar komt in 13 t/m 16 de mening van de schrijver over Hannibals optreden naar voren? Citeer het Latijn.

De leerling oefent zich in het herkennen van het narratologische middel 'vertellerscommentaar'.

Tussendoel 27: De leerling kan het gebruik en effect van een aantal narratologische middelen in een eenvoudige tekst toelichten

Voorbeeld bij Minerva Les 18B, Tekstboek 2 p. 81

Regel uit de tekst, r.3	Vidit autem vir omnium callidissimus in magno se fore periculo, nisi quid providisset, propter avaritiam Cretensium.
Suggestie tot opdracht: ⁷	Leg uit hoe de verteller met zijn opmerking vir omnium callidissimus een voorschot neemt op de verwachting van de lezer over het verloop van dit verhaal.

De leerling kan, begeleid door de docent, het vertellerscommentaar hier herkennen en reflecteren op de reden van de auteur om juist hier dit algemeen bekende feitje over Hannibal nog eens in te lassen. Het vertellerscommentaar vir omnium callidissimus herinnert de lezer aan de slimheid van Hannibal. Een mogelijk effect daarvan is dat de lezer verwacht dat Hannibal de Kretenzers te slim af zal zijn en nu nieuwsgierig raakt naar hoe de slimme Hannibal dat zal gaan doen. De leerling komt door een dergelijke gedachtegang tot het besef dat dergelijke middelen meestal een functie hebben in het overbrengen van de boodschap.

Tussendoel 28: De leerling kan een aantal argumentatieve middelen herkennen en ze in eigen woorden beschrijven

en

Tussendoel 29: De leerling kan het gebruik en effect van een aantal argumentatieve middelen in een eenvoudige tekst toelichten

Voorbeeld bij Minerva Les 17C, Tekstboek 2 p. 71

Tekstpassage:	Mora eius diei satis creditur saluti fuisse urbi atque imperio. Het wordt algemeen geloofd dat het oponthoud van deze dag de reddende factor is geweest voor de stad en het rijk.
Suggestie tot opdracht:	In deze passage (Livius) gebruikt de verteller een autoriteitsargument in vertellerscommentaar. Leg uit hij de verteller met deze opmerking het vertrouwen van de lezer in de juistheid van zijn analyse probeert wekken.

De teksten in de geanalyseerde hoofdstukken zijn historiografisch en bevatten daarom weinig argumentatieve middelen, ook al zijn er wel een aantal retorisch sterke directe redes. De leerling zou zich eventueel aan de hand van het autoriteitsargument in dit vertellerscommentaar kunnen oefenen in de twee tussendoelen omtrent argumentatieve middelen. De leerling leert hier dat de verteller niet nader genoemde bronnen inzet om kracht te verlenen aan zijn analyse dat dit moment in de oorlog met Hannibal beslissend geweest en Rome van de ondergang gered heeft.

⁷ Voor deze publicatie hebben we maar een beperkt aantal hoofdstukken uit schoolmethoden geanalyseerd. Hoewel verreweg de meeste tussendoelen in deze hoofdstukken terug te vinden waren, ontbraken sommige tussendoelen toevallig. In die gevallen doen we zelf een suggestie voor een opdracht bij een tekst of afbeelding. De teksten en afbeeldingen in de hoofdstukken bieden namelijk voldoende mogelijkheid om een dergelijk tussendoel eventueel toch aan bod te laten komen.

Tussendoel 30: De leerling kan kenmerken van genre, stijl en tekstsoort in een tekst herkennen en in eigen woorden beschrijven

Voorbeeld uit Disco Les 21A, Werkschrift p. 40- 41

Opgave	In Tekst 21A geeft Quintus Fabius advies aan consul Aemilius. Het eigenlijke advies komt in de regels 7-14.
Opdracht 6c:	Onderstreep in dit tekstgedeelte hieronder de futura.

De opgave legt de verbinding tussen het advies van Quintus Fabius en het gebruik van futura. De leerling werkt in deze opgave aan dit tussendoel omdat 'adviezen' als een specifiek (sub)teksttype beschouwd kan worden waarin de meeste zinnen over de toekomst gaan (futura) en/of bevelen bevatten (imperativi, conjunctivi etc.). De opgave laat zien dat een teksttype te herkennen is aan talige elementen. Omdat dit in de opgave nog wat impliciet blijft, kan de docent in de bespreking nog de vraag invoegen waarom deze opgave hier eigenlijk staat. De docent maakt de leerlingen zich dan bewuster van de inhoud van dit tussendoel.

Tussendoel 31: De leerling kan een onderbouwde reactie geven op een voorgelegde interpretatie van een eenvoudige tekst

Voorbeeld uit Minerva Les 17B, Oefenboek p. 63

Tekst	De gehele tekst 17B, over de tocht van Hannibal
Opdracht 5	Noem twee dingen waaruit blijkt dat de auteur bewondering heeft voor Hannibals onderneming.

De opdracht legt de leerling de interpretatie voor dat de auteur (Nepos) zijn bewondering voor Hannibals tocht over de Alpen laat blijken. De opdracht past goed bij dit tussendoel, omdat de leerling deze interpretatie vervolgens moet onderbouwen met informatie uit de tekst.

Tussendoel 32: De leerling kan tot een onderbouwde interpretatie komen van een eenvoudige tekst

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 29, Hulpboek p. 71

Regel uit de tekst	Roma contenta non erit, donec omnes terras mariaque omnia expugnaverit.
Opdracht 12c	Welk risico voor Carthago ziet Hamilcar als dit toekomstbeeld werkelijkheid wordt? Noteer het tekstelement en leg uit waarom het juist voor Carthago zo bedreigend is.

In tegenstelling tot het vorige tussendoel en de vorige opdracht, reageert de leerling hier niet op een gegeven interpretatie, maar formuleert hij die zelf. De leerling interpreteert de woorden van Hamilcar, deels op basis van het vervolg van de tekst.

Dit tussendoel omvat het interpreteren van bijvoorbeeld de mening van de auteur, het denken en handelen van de personages in de tekst, de relatie tussen tekst en werkelijkheid en van de waarde van de tekst voor de leerling zelf en voor anderen.

Tussendoel 33: De leerling kan een tekst plaatsen in de cultuurhistorische en maatschappelijke context

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 29, Hulpboek p. 72

Tekst	De gehele tekst van les 29 Hannibal, over de eed die Hannibal als kleine jongen aflegt.
Opdracht 15b	Noem een aantal punten uit de Latijnse tekst als geheel waaraan je kunt zien dat het verhaal vanuit Romeins perspectief verteld wordt.

De leerling realiseert zich bij het maken van deze oefening dat de tekst over Hannibal gekleurd is door de cultuurhistorische context waarin de tekst geschreven is.

Tussendoel 34: De leerling kan een tekst als bron gebruiken om zijn kennis en begrip van de cultuurhistorische en maatschappelijke context te vergroten

Voorbeeld uit Minerva Les17, Oefenboek 2 p. 60 en 61

Opgave	Bron 1 is een vertaling van de Romeinse geschiedschrijver Livius. Hij beschrijft het karakter van Hannibal. Bestudeer de bron en beantwoord de vragen.
Opdracht 1b	Noem drie redenen waarom Hannibal populair was onder zijn medesoldaten.

De leerling bestudeert in deze opdracht een tekst (in vertaling). De leerling oefent geleid om een originele tekst (in vertaling) als bron te gebruiken en zo meer te weten te komen over een van de historische personages waarover hij leest.

Tussendoel 35: De leerling kan een voorgelegde vertaling van een tekst toetsen aan de cultuurhistorische en maatschappelijke context van de brontekst

Voorbeeld bij Disco Les 21A, Tekstboek p. 29

Regel uit de tekst r.10	Collega tuus et Hannibal, Poenus imperator, idem cupient
Suggestie tot opdracht	Google translate levert hier onzin op, waaronder de vertaling van imperator met het woord 'keizer'. Waarom is dat fout?

De vertaling van een tekst moet kloppen met de cultuurhistorische context en maatschappelijke context van de brontekst. De leerling wordt daar in deze oefening op kleine schaal op gewezen doordat hij na moet denken over het woord 'keizer' dat voor de tijd waarin de tekst zich afspeelt een anachronisme is en bovendien niet past bij de staatsinrichting van Carthago.

Tussendoel 36: De leerling kan een Latijnse tekst vergelijken met andere cultuuruitingen uit latere perioden

Voorbeeld uit Minerva Les 17B, Oefenboek p.63

Afbeelding 17.1, Tekstboek 2, p.60:	 171. Hannibal over de Alpen. Houtsnede uit 1866 van Heinrich Leutemann.
Opdracht 6:	Bekijk illustratie 17.1 in je tekstboek en beantwoord de vragen: - Waar staat Hannibal op deze afbeelding? Hoe kun je hem herkennen? - Noem twee dingen waaruit blijkt dat de tocht van Hannibal niet zo vlekkeloos verliep als Nepos ons wil doen geloven. - Linksboven op de afbeelding gooien mensen stenen naar Hannibals troepen. Citeer twee tekstelementen uit Tekst 17B waaruit blijkt dat Hannibal inderdaad gehinderd werd tijdens zijn tocht.

De leerling bestudeert in deze oefening een gravure, een cultuuruiting uit de negentiende eeuw, waarop een personage uit de tekst is afgebeeld. De afgebeelde situatie wordt ook in de tekst beschreven en in opgave (b) en (c) moet de leerling de tekst vergelijken met de afbeelding. In opgave (c) analyseert de leerling een overeenkomst tussen tekst en afbeelding. Opgave (b) draait om de verschillen tussen tekst en afbeelding en wijst de leerling op mogelijke discrepanties tussen verschillende bronnen over dezelfde gebeurtenis. De leerling oefent zich hiermee niet alleen in dit tussendoel, maar ook in het reflecteren en op waarde schatten van teksten/cultuuruitingen als bron (tussendoel 34, 45 en 46).

Tussendoel 37: De leerling kan een onderbouwde reactie geven op de relatie tussen Latijnse teksten en cultuuruitingen uit de Romeinse cultuur en latere tijden

Voorbeeld uit Minerva Les 17A, Oefenboek p.58

Afbeelding 17.4,
Tekstboek 2, p.64:



17.4. De eed van Hannibal. Een gravure uit 1630 van Matthäus Merian de Oudere.

Opdracht 7b:

Bestudeer illustratie 17.4 in je tekstboek en beantwoord de vragen. De schilder heeft duidelijk niet de tekst van Nepos gevolgd bij het maken van deze tekening. Leg uit welk tekstelement uit de zin *Simul me ad aram adduxit, apud quam sacrificare instituerat, eamque ceteris remotis tenentem iurare iussit numquam me in amicitia cum Romanis fore* niet is nagevolgd.

De leerling contrasteert in deze oefening de tekst met de afbeelding. Hij moet uitleggen dat er op de afbeelding getuigen van de eed waren en in de tekst van Nepos juist niet. De docent kan de leerling vervolgens nog een stap verder laten zetten door hem te laten nadenken over de vraag wat de getuigen in de afbeelding enerzijds en de afwezigheid van getuigen in de tekst anderzijds aan beide bronnen toevoegen. De leerling kan in deze oefening, met hulp van de docent, tot de conclusie komen dat afbeelding en tekst wel over dezelfde gebeurtenis gaan, maar dat de tekst van Nepos waarschijnlijk niet de directe bron geweest is van de graveur Matthäus Merian de Oudere.

Tussendoel 38: De leerling kan de interpretatie van een tekst op het gebied van maatschappelijke processen, morele dilemma's en actuele thema's verbinden met situaties uit zijn eigen wereld

Voorbeeld bij methodes

Tekst	Diverse teksten over Hannibal, van Nepos en Livius geciteerd op Disco Werkschrift p.49, Minerva Tekstboek 2, p. 64, 67, 71 en 81-85, S.P.Q.R. Hulpboek p.80,
Suggestie tot opdracht	In diverse opdrachten denken leerlingen na over de gekleurdheid van de portrettering door Romeinse schrijver. Zoek een hedendaags voorbeeld van een gekleurd (negatief of positief) bericht over een belangrijk persoon.

Deze opdracht legt de nadruk op een interpretatie van de tekst in de cultuurhistorische en maatschappelijke context en de kleuring van Romeinse auteurs. Opdat de leerling deze nuances herkent in niet-contemporaine bronnen, helpt het hem om de tekst te verbinden met een vergelijkbare situatie uit zijn eigen tijd. Te denken valt aan 'nepnieuws' of op zijn minst een geframed nieuwsbericht. De interpretatie vanuit deze invalshoek laat zich namelijk redelijk makkelijk verbinden met de hedendaagse maatschappelijke processen waarbij de beeldvorming beïnvloed wordt.

Tussendoel 39: De leerling kan in een product woord en/of beeld demonstreren wat een Latijnse tekst voor hem betekent

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 31, Hulpboek p.80

Opgave	Twee bronnen in vertaling: een passage uit Nepos en een passage uit Livius, beide geven een karakterschets van Hannibal.
Opdracht 39	c. Hoe kun je zien dat de portretten vanuit het perspectief van Hannibals vijanden zijn geschreven? d. Hoe zou een Carthaags portret eruitzien?

De brontekst en de eerste opgave hebben de leerling eerst laten analyseren, in de tweede opgave zet de leerling de uitkomst van die analyse om in een eigen product. Vooral in de tweede opdracht demonstreert de leerling dat hij (nu) over het inzicht beschikt dat portretten van vijanden/ oorlogshelden gekleurd zijn door de opvatting en afkomst van de auteur. Dat is een mogelijke betekenis van deze tekst voor de leerling en zijn ontwikkeling.

Tussendoel 40: De leerling kan het keuzeproces om tot zijn eindproduct (tussendoel 39) komen, toelichten

Voorbeeld bij S.P.Q.R. Les 30, Hulpboek p.80

Opgave 39	Twee bronnen in vertaling: een passage uit Nepos en een passage uit Livius, beide geven een karakterschets van Hannibal.
Suggestie tot opdracht na de opgaven c en d, hierboven geciteerd]	De leerling reflecteert, samen met medeleerlingen of de docent, kort op de invloed van opvattingen en afkomst van een auteur op de inhoud van een tekst. De leerling heeft zelf een Carthaags en daarmee positief gekleurd portret van Hannibal geschreven. De leerling formuleert hoe hij de positieve kleuring in zijn tekst heeft aangebracht.

4.4 Voorbeelden bij de tussendoelen cultuurbeschouwing

Startpunt van cultuurbeschouwing is het herkennen van een voorbeeld van de Griekse of Romeinse cultuur in woord of beeld en dat analyseren. Bij GTC en LTC moeten leerlingen een dergelijk voorbeeld ook interpreteren, in de context kunnen plaatsen en een beargumenteerde reactie kunnen geven op interpretaties van henzelf en van anderen.

Ook receptie van de Griekse en Romeinse cultuur valt onder cultuurbeschouwing. Leerlingen moeten een voorbeeld uit de receptiegeschiedenis kunnen analyseren en interpreteren. Daaraan gaat natuurlijk vooraf dat ze een Grieks of Romeins fenomeen kunnen herkennen in een cultuuruiting uit tijden later dan de Oudheid. Op de relatie tussen de Griekse en Romeinse cultuur en voorbeelden uit de receptiegeschiedenis moeten ze een beargumenteerde reactie kunnengeven.

De Griekse en Romeinse culturen worden geactualiseerd en krijgen een eigen betekenis als leerlingen reflecteren op de eigentijdse cultuur met kennis van de Griekse en Romeinse culturen. Zo levert het onderwijs in de klassieken op unieke wijze bij aan de persoonlijke ontwikkeling en vorming van gymnasiasten.

Ook in de onderbouw is het onderwijs gericht op deze 'klassieke' kennis en vaardigheden, zo blijkt uit onze analyse van vier hoofdstukken over Hannibal. Er zijn cultuurhistorische opdrachten en ook opdrachten die ingaan op de receptie van bijvoorbeeld het antieke gedachtengoed, de beeldhouwkunst of de bouwkunst. Bovendien bieden de Nederlandstalige achtergrondteksten en vele afbeeldingen in de schoolmethoden ook de mogelijkheid om bijvoorbeeld actualisatie en persoonlijke vorming aan bod te laten komen.

De tussendoelen bij cultuurbeschouwing betreffen de kernen cultuur en geschiedenis (vorm- en beeldtaal antieke kunst, antiek verhalengoed, Griekse/Romeinse geschiedenis en topografie, cultuuruiting als bron) en betekenisgeving (receptie, actualisatie, persoonlijke vorming). Er zijn twaalf tussendoelen cultuurbeschouwing.

Tussendoel 41: De leerling kan zijn kennis van vorm- en beeldtaal van de antieke bouwkunst en beeldende kunst inzetten bij beleving en begrip van antieke bouwkunst en beeldende kunst

Voorbeeld uit Minerva Les 17A, Oefenboek p.58

Afbeelding 17.4, Tekstboek 2, p.64	 17.4. De eed van Hannibal. Een gravure uit 1630 van Matthäus Merian de Oudere.
Opdracht 7	Bestudeer illustratie 17.4 in je tekstboek en beantwoord de vragen. c. Het godenbeeld rechts stelt niet Jupiter voor, maar een godin. Welke? Kijk goed!

De afbeelding komt natuurlijk uit latere tijden, maar de opdracht laat de leerling zijn kennis van de beeldtaal inzetten. Hij moet op de afbeelding de boog en eventueel de opgeschorte kleding van de godin herkennen als aanwijzingen voor de beantwoording van deze vraag.

Tussendoel 42: De leerling kan zijn kennis van mythologische en historische figuren inzetten bij beleving en begrip antiek verhalengoed en gedachtengoed

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 29, Hulpboek p. 73

Opgave	Extra
Opdracht 17	Speel de scene bij het altaar na in de klas. Gebruik je fantasie. Breid het verhaal uit of verander het: laat Hamilcar weigeren, maak van Hannibal een jengelend kind, laat het godenbeeld terugpraten, laat Hannibal zijn hand branden aan het uur etcetera.

Het inleven in de situatie van de ander is een algemeen vormingsdoel en een effectieve leesstrategie die het begrip van Latijnse teksten bevordert. Omdat de afstand tussen de leerling en de tijd waarin de Latijnse teksten zijn gesitueerd, enorm groot is, moet de leerling zich oefenen in het bewust afstand nemen, opdat hij niet in de valkuil te trapt om bijvoorbeeld Hannibal en Hamilcar onbewust langs de lat van 21e eeuwse normen en waarden te leggen.

Tussendoel 43: De leerling kan zijn historische vaardigheden inzetten bij begrip en beleving van de Latijnse geschiedenis

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 31, Hulpboek p. 80

Opgave	Hieronder vind je twee geschreven portretten van Hannibal van de hand van Romeinse geschiedschrijvers.
Opdracht 39c	Hoe kun je zien dat de portretten in het kader vanuit perspectief van Hannibals vijanden is geschreven?

In de eindtermen van GTC en LTC worden geen specifieke historische vaardigheden genoemd. Toch staat bij de eindtermen dat de leerling met bronnen uit de oudheid en latere tijden kan omgaan. Tussendoel 48 helpt de leerling bij de transfer van de bij het vak geschiedenis verworven historische vaardigheden. Dergelijke opdrachten dragen bij aan de alfa-wetenschappelijke vorming van de gymnasiast.

Tussendoel 44: De leerling kan een voorbeeld van de Latijnse cultuur plaatsen in de cultuurhistorische en maatschappelijke context

Voorbeeld uit Via Latina les 28, Tekstboek p. 67

Opgave	Cultuurhistorische achtergrond pp. 61-67.
Opdracht 1	In welk opzicht veranderde voor de Romeinen op den duur hun motivering om oorlog te voeren? Betrek in je antwoord het begrip dignitas.

Het voorbeeld laat zien hoe de leerling een typisch concept van de Romeinse cultuur moet verbinden met het feitelijk verloop van de oorlog tussen de Puniërs en de Romeinen. Ook bij een vraag waarbij de leerling een Romeins concept expliciet moet toepassen bij de lectuur van een Latijnse tekst helpt de leerling om de tekst ook op een dieper niveau te doorgronden. Een voorbeeld daarvan is ook het begrip cives Romani. Laat de leerling het simpel bij de letterlijke vertaling Romeinse burgers, dan is de kans groot dat hij het 21e eeuwse beeld van 'burgers' aan deze passage verbindt. In Disco Les 21 komt dit naar voren als gevraagd wordt waarom de cives Romani het Aemilius moeilijk zullen maken (vraag 7d).

Tussendoel 45: De leerling kan toelichten waar de hedendaagse kennis over de oudheid vandaan komt

Voorbeeld uit Disco Les 21, Werkschrift p. 51 NB Oude Druk

Tekst:	Een portret van Hannibal.														
Opdracht 4 uit de oude druk	Welk beeld heb jij van Hannibal gekregen op grond van wat je gelezen hebt? Hieronder noemen we een aantal positieve en negatieve kwaliteiten. Voorzie deze opsomming van een voorbeeld uit de Nederlandse teksten van les 20 en 21. <table> <tr> <td>eigenschap</td><td>voorbeeld</td></tr> <tr> <td>strategisch inzicht</td><td>.....</td></tr> <tr> <td>leiderskwaliteiten</td><td>.....</td></tr> <tr> <td>gehardheid</td><td>.....</td></tr> <tr> <td>moed</td><td>.....</td></tr> <tr> <td>wreedheid</td><td>.....</td></tr> <tr> <td>onbetrouwbaarheid</td><td>.....</td></tr> </table> Over de persoon Hannibal is nauwelijks iets met zekerheid bekend. Wel hebben we van hem een beeld gekregen door de Romeinse geschiedschrijver Livius. Lees de tekst en let op welke eigenschappen je tegenkomt. - Welke twee van de onder 1 genoemde eigenschap(pen) noemt Livius niet? - Welke reden kun je daarvoor bedenken? - Wat valt je verder op aan het portret dat Livius geeft?	eigenschap	voorbeeld	strategisch inzicht		leiderskwaliteiten		gehardheid		moed		wreedheid		onbetrouwbaarheid	
eigenschap	voorbeeld														
strategisch inzicht															
leiderskwaliteiten															
gehardheid															
moed															
wreedheid															
onbetrouwbaarheid															

De opdracht neemt de leerling mee op een onderzoekje naar beeldvorming. In de inleiding bij de passage uit Livius krijgt de leerling informatie over de nationaliteit van de schrijver van deze bron, die hij nodig heeft om antwoord te geven op vraag b. Maar ook het mini-onderzoekje naar de beeldvorming en vraag a. leveren de context waarbinnen de leerling tot een onderbouwd antwoord kan komen. Door deze opdracht leert de leerling niet alleen over de feitelijke herkomst van een bron, maar tegelijk ook oefent hij zich in de vaardigheid informatie over de auteur en zijn tijd mee te wegen bij zijn informatievergaring (standplaatsgebondenheid).

Tussendoel 46: De leerling kan antieke bronnen gebruiken om zijn kennis en begrip van de cultuurhistorische en maatschappelijke context te vergroten

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 31, Hulpboek p. 80

Opgave	Hieronder vind je twee geschreven portretten van Hannibal van de hand van Romeinse geschiedschrijvers.
Opdracht 39	Maak op basis van deze bronnen een lijst met positieve en negatieve eigenschappen van Hannibal. Vergelijk de lijst met wat je over Hannibal te weet bent gekomen in de lessen 29, 30 en 31. Vul de lijst zonedig aan.

Opdrachten zoals deze nodigen de leerling uit om feitenkennis uit tekst- of beeldbronnen te halen over de antieke cultuur. Hij oefent zich in het nauwkeurig lezen of bekijken van een bron uit de oudheid.

Het schematisch ordenen van informatie is een algemene vaardigheid die ook door Marzano als bewezen effectieve leerstrategie wordt genoemd (Marzano & Pickering, 2010). Door vergelijken van bronnen oefent de leerling zich om de gevraagde informatie te destilleren en deze beknopt in een lijst weer te geven. De geleide vorm van de opdracht draagt zo ook bij aan de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden.

Tussendoel 47: De leerling kan bronnen uit latere tijden waarin antieke fenomenen voorkomen, herkennen en analyseren

Voorbeeld uit Minerva Les 17, Oefenboek p. 58

Opgave	Bestudeer illustratie 17.4 in je tekstboek en beantwoord de vragen.
Opdracht 7	Kijk naar Hamilcar. Wat is volgens de tekenaar een typisch kenmerk van Carthaagse kledij? De schilder heeft duidelijk niet de tekst van Nepos gevolgd. Leg uit welk tekstelement uit de zin simul me ... Romanis fore niet is nagevolgd. Het godenbeeld rechts stelt niet Jupiter voor, maar een godin. Welke? Kijk goed! Rechtsonder op de afbeelding zie je gebroken zuilen op de grond liggen. Wat zou de tekenaar hiermee bedoeld kunnen hebben?

De gravure uit 1630 van Matthäus Merian de Oudere beeldt de eed van Hannibal uit in een niet klassieke setting. Door gerichte vragen oefent de leerling zich in nauwkeurig kijken. Tegelijk integreert hij het beeld met de vertaalde tekst (de tekstbegripsvragen volgen na de eerste grammaticale en structuuranalyse van het Latijn) waardoor hij zijn begrip kan toetsen of kan bijstellen of vergroten.

Op een toets biedt een nog onbekende illustratie een context om te toetsen of de leerling deze vaardigheid voldoende beheerst. De illustraties kunnen door de jaren heen complexer en minder makkelijk herkenbaar worden om deze vaardigheid verder te ontwikkelen

Tussendoel 48: De leerling kan met zijn kennis van de werkingsmechanismen cultuuruitingen uit latere tijden waarin antieke fenomenen voorkomen, plaatsen in hun cultuurhistorische en maatschappelijke context

Voorbeeld bij Minerva Les 17, Tekstboek p. 64

Opgave 7	17.4 De eed van Hannibal. Een gravure uit 1630 van Matthäus Merian de Oudere
Suggestie tot opdracht:	Waarom heeft de schilder van illustratie 17.4 enerzijds duidelijk een anekdote uit de Romeinse geschiedenis voor ogen, maar gebruikt hij in zijn verbeelding ook een aantal eigentijdse elementen. Maak eerst een vergelijking: - welke aspecten uit illustratie 17.4 verwijzen naar de oudheid? - welke aspecten uit illustratie 17.4 verwijzen naar de 17^{de} eeuw? Bedenk dan welke antieke bronnen (teksten/realia) de schilder tot zijn beschikking had. Leid op grond van je onderzoekje een antwoord af.

Een illustratie uit latere tijd met een onderwerp uit de oudheid geeft niet alleen informatie over de antieke cultuur, maar ook over de tijd waarin het is gemaakt. Door de opbouw van de opdracht wordt de leerling zich bewust dat het beeld van de antieke cultuur niet een vast gegeven is, maar ontstaat in wisselwerking met de eigen tijd. Zijn kennis van de klassieke vormtaal helpt hem bij het herkennen van de verwijzing naar de oudheid, maar ook ontwikkelt de leerling gevoel voor typische kenmerken van stijlen uit latere tijden.

Voorbeeld bij Disco Les 20-21, Tekstboek p. 32 en 23

Illustratie 5	p.32, ill. 5: Woedend verlaat Hannibal Italië.
Suggestie tot opdracht	Op illustratie 5 p. 32 tekent J.H. Isings (1963) een woedende Hannibal. Vergelijk de figuur Hannibal met de illustratie uit de oudheid van Hannibal op p. 23. Denk je dat Isings zijn tekening direct heeft geïnspireerd op bijvoorbeeld de Romeinse buste en andere antieke afbeeldingen van Hannibal of andere Romeinse imperatores. Onderbouw je antwoord door ook naar andere afbeeldingen uit de oudheid te verwijzen (zie bijv. p. 83).

Het mechanisme dat kunstenaars schriftelijke of beeldende bronnen gebruiken ter inspiratie voor hun eigen werk is wijdverbreid. De oudheid is voor veel kunstenaars een bron van inspiratie, zeker tot aan de moderne tijd. De leerling leert bij deze opdracht om afbeeldingen uit verschillende tijden met elkaar te vergelijken niet alleen op het verhaal dat wordt verteld, maar ook op de beeldtaal van de boodschap. Door eigen onderzoek ontstaat het inzicht in onderlinge verhoudingen, plaatsing in tijd en het besef dat schriftelijke bronnen lange tijd de enige bron van informatie over de oudheid was.

Tussendoel 49: De leerling kan een onderbouwde reactie geven op het gebruik van Latijnse fenomenen in cultuuruitingen uit later tijden

Voorbeeld bij Via Latina Les 28, Taalboek p. 71

Opgave 7	Hannibal ad portas! Vertaal dit succesverhaal over Hannibal.
Suggestie tot opdracht:	Op Instagram vind je van de hand van Daniel Dostal (@ET_SIGNUM_ET_IMAGO) voorbeelden van tattoos. Tussen het aanbod staat ook de tekst 'Hannibal ante portas'. (ante = ad)  (www.imgur.net/user/signum_et_imago/2391902218). Lees op wikipedia na welke redenen mensen hebben om voor een tatoeage te kiezen (https://nl.wikipedia.org/wiki/tatoeage). Motiveer welke van deze redenen jij vindt passen bij de keuze voor deze tattoo?

De leerling oriënteert zich op het gebruik van een Latijnse spreuk in een moderne context. Hoe oefent zich om zijn kennis van de antieke cultuur te verbinden met fenomenen uit zijn eigen tijd en tegelijk om een gegeven verklaringsmodel te toetsen. Zo kan hij geleid zijn eigen mening hierover leren verwoorden.

Tussendoel 50: De leerling kan maatschappelijke processen, morele dilemma's en thema's die hij kent uit antieke cultuuruitingen verbinden met situaties uit zijn eigen wereld

Voorbeeld uit Minerva Les 17 Oefenboek p. 58

Opgave	Quare ... posueris. (rr.9-12).
Opdracht: 6	Leg uit waarom de bevriende koning – welke beslissing hij ook neemt met betrekking tot de Romeinen – hoe dan ook rekening moet houden met Hannibal.

De leerling kan alleen aan de opdracht voldoen als hij eerst de situatie betreft op wat hij zelf weet over 'diplomatieke betrekkingen'. Deze kennis verbindt hij door de vraag met de (vertaling van) de Latijnse tekst, waardoor de inhoud meer betekenis krijgt voor hem. Door de inspanning die de tekstontsluiting van de leerling vraagt, komt de leerling vaak niet tot het maken van deze vertaalslag, die nodig is om zijn begrip de letterlijke vertaling te laten ontstijgen.

Tussendoel 51: De leerling kan situaties uit zijn eigen wereld verbinden met morele dilemma's en thema's die hij kent uit antieke cultuuruitingen

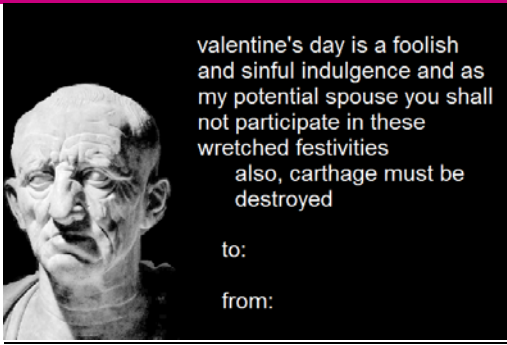
Voorbeeld uit Via Latina Les 28, Tekstboek p. 67

Opgave	Cultuurhistorische achtergrond pp. 61-67
Opdracht 9	Ook de nieuwe 'aanvalluh!-tactiek' blijkt tegen Hannibal jammerlijk te mislukken. Leg uit.

De formulering van de vraag brengt de leerling dicht bij zijn eigen wereld. Vanuit die herkenning wordt de leerling gevraagd zijn begrip van de Latijnse tekst toe te lichten. Dat vergemakkelijkt de inleving in Hannibals situatie. Hoewel het impliciet blijft, draagt dit bij de algemene vorming waarbij de leerling zich in een voorkomend geval kan afvragen of de aanval altijd wel de beste verdediging is.

Tussendoel 52: De leerling kan in een product in woord of beeld demonstreren wat (een aspect van) de antieke cultuur voor hem betekent

Eigen voorbeeld

Opdracht	Carthago en de Punische oorlogen zijn het onderwerp van diverse internetmemes. When you're on the bus and you overhear some Carthaginians sitting behind you talking shit about the Roman Empire  From Rough Roman Memes <i>Cato roses are red space is black like a void Who cares about love Carthage must be destroyed</i> 
Opgave	a. Bedenk zelf een internetmeme over een element in de (achtergrond)teksten. b. Wissel de memes uit met een klasgenoot. Is je meme voor je klasgenoot herkenbaar en begrijpelijk (en grappig)?

De leerling kiest in deze opdracht zelf een aspect van de antieke cultuur dat hem aanspreekt en verwerkt dat op creatieve wijze. Hij laat hierbij zien welke betekenis hij geeft aan een aspect van de behandelde stof. Door de uitwisseling met een klasgenoot bespreken de leerlingen of de betekenis die ze hebben toegekend voor anderen navolgbaar is (zie ook tussendoel 53).⁸

⁸ Voor meer ideeën voor creatieve verwerking van teksten en cultuuruitingen, zie Bekker (2012, p.14).

Voorbeeld uit S.P.Q.R. Les 29, Hulpboek p. 73

Opdracht 18	Ontwerp zelf een strategisch bordspel over de Punische oorlogen. Verwerk daarin zoveel mogelijk informatie uit de geschiedenis: de aanvoerders, de slagvelden, de belangrijkste steden, etc.
-------------	--

De opdracht laat de leerling ruimte om zijn eigen creativiteit te volgen en zijn eigen beelden uit te werken. Het uitdenken en maken van het bordspel bevordert de beklijving van alle kennis uit de oudheid omtrent Hannibal en zijn strategische kwaliteit, belang voor de geschiedenis van Rome en zijn betekenis nu. Daarmee is het een heel complete leertaak (zie ook hoofdstuk 6). Het voorbeeld staat als slotopdracht achteraan les 29, maar zou ook juist helemaal naar voren kunnen worden gehaald bij de introductie op het thema over Hannibal, Romes natuurlijke vijand. Om deze opdracht te vervullen hoeft de leerling de opdrachten niet strikt zoals het boek heeft uitgedacht te volgen. Daarmee zou deze opdracht zelfs alle andere opdrachten kunnen vervangen. Hij gebruikt dan naar eigen inzicht tekst- en oefenboek als hulpmiddel om te voldoen aan deze (eind)opdracht.

Tussendoel 53: De leerling kan het keuzeproces om tot zijn product (tussendoel 52) te komen, toelichten

Voorbeeld bij S.P.Q.R. Les 29, Hulpboek p. 73

Na opdracht 18	zie tussendoel 52
Suggestie tot opdracht	Introduceer het bordspel bij je klasgenoten, zodat zij de opzet snappen en jou kunnen beoordelen/feedback kunnen geven op de volgende punten: historisch correct, aansprekend voor de doelgroep, speltechnisch uitdagend, originaliteit, uitwerking.

De lesmethodes zijn een hulpmiddel om het curriculum vorm te geven. De lespraktijk is echter breder dan wat de methodes laten zien, omdat een belangrijk deel van het leerproces ontstaat in de interactie tussen leerling en docent. Een opdracht zoals hier gesuggereerd bewaakt dat een leerling ongeleid aan de slag gaat. Bij een creatieve verwerkingsopdracht wordt het leerproces bevorderd, als de leerling de toetsingscriteria vooraf duidelijk voor ogen heeft. Het gaat er hier immers niet om dat de leerling bij LTC een spel ontwerpt met allerlei Romeinse namen en feiten, maar dat hij zijn inzicht vergroot over de historische ontwikkelingen rond de oorlog tussen Rome en Carthago door al deze informatie - in vorm - te actualiseren.

5. Curriculumkennis in onderzoek, lespraktijk en maatschappij

Curriculumkennis over de vakken GTC en LTC is voor verschillende doelgroepen van belang. In dit hoofdstuk gaan we kort in op drie doelgroepen: curriculumontwikkelaars en onderzoekers, docenten van de vakken GTC en LTC en, als laatste, leerlingen en de maatschappij in het algemeen.

Curriculumontwikkelaars en onderzoekers

In discussies over onderwijs is het goed om een beschrijving van schoolvakken te hebben die specifieker is dan de eindtermen. Deze publicatie geeft in zijn explicitering en detaillering van de eindtermen en vormingsdoelen beter zicht op het veelbesproken 'wat' van het onderwijs bij GTC en LTC dan de eindtermen. De eindtermen zijn opgesplitst in kernen en vaardigheden en voor de onderbouw beschreven in tussendoelen. De tussendoelen zijn geïllustreerd met voorbeelden. Deze voorbeelden bieden een systematische dwarsdoorsnede van een aantal schoolmethoden en laten zien wat er zoal gebeurt bij de vakken Grieks en Latijn (in de onderbouw). In het licht van de op handen zijnde curriculumherzieningen kan deze publicatie voor curriculumontwikkelaars dienen als een van hun bronnen.

Ook denken we dat deze publicatie een bron kan zijn voor onderzoekers die het curriculum van GTC en LTC of aspecten daarvan nader willen onderzoeken. De curriculumbeschrijving is gebaseerd op de eindtermen van GTC en LTC en in verschillende ronden gevalideerd door vakexperts. Desalniettemin is uitgebreider onderzoek wenselijk naar bijvoorbeeld de manier waarop in de praktijk invulling wordt gegeven aan de vakken GTC en LTC.

Een relevant onderzoeksonderwerp is bijvoorbeeld de overeenkomst tussen het beoogde curriculum en het uitgevoerde of bereikte curriculum. (Zie Thijs en Van den Akker, 2009 en Van der Plaat, 2016). Ook de benodigde vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van docenten GTC en LTC is nog niet systematisch onderzocht. Er is daarnaast nog niet veel onderzoek gedaan naar de precieze leerinhoud en leeractiviteiten van leerlingen bij Latijn en Grieks en de mogelijkheden tot vakvernieuwing en aansluiting op, bijvoorbeeld, 21e eeuwse vaardigheden. De curriculumbeschrijving op de website *Leerplan in Beeld* en de uitwerking en illustratie ervan in dit document zijn geschikte bronnen voor dit soort onderzoek. Aan de andere kant zullen dergelijke onderzoeken ook leiden tot aanscherping, verfijning en onderbouwing van de kernen, inhouden, vaardigheden en tussendoelen.

Docenten Latijnse taal en cultuur en Griekse taal en cultuur

In de alledaagse lespraktijk biedt curriculumkennis de docent houvast in, bijvoorbeeld, het bewust omgaan met de lesmethode. De docent kan door middel van een selectie in de oefeningen accenten leggen op de tussendoelen die hij op dat moment relevant vindt. Dit kan de docent doen voor hele klassen, maar ook voor individuele leerlingen. Te denken valt aan leerlingen die bijvoorbeeld de stof sneller moeten of kunnen doorlopen of verdiepingsopdrachten op bepaalde vaardigheden willen maken of juist de groep die extra oefening nodig heeft voor de beklijving van kennis.

Een tussendoel is vrij eenvoudig om te zetten naar een leerdoel voor een specifieke les. Tussendoel 3 bij LTC is 'De leerling kan de betekenis van een verbogen of vervoegd Latijns woord afleiden op grond van de regelmatige vormkenmerken'.

Dit tussendoel kan concreet gemaakt worden voor een specifieke les of oefening door een specifiek talig element in te voegen: 'De leerling kan de betekenis van een vorm van het futurum en futurum exactum afleiden op grond van de regelmatige vormkenmerken'. De tussendoelen bieden zo een kader of zelfs formule voor lesdoelen die toewerken naar de eindtermen.

Over een iets grotere tijdsspanne kan de docent de tussendoelen gebruiken om te variëren in de volgorde waarin de schoolmethode de oefeningen aanbiedt. Om de persoonlijke vorming duidelijk op de voorgrond te zetten, kan de docent een nieuw hoofdstuk starten met een wat grotere opdracht omtrent een cultuurbeschuwend of vormend tussendoel. De hoofdstukken over Hannibal bevatten bijvoorbeeld vrijwel allemaal aan het eind een extra opdracht waarbij de leerlingen de portrettering van Hannibal analyseren. De leerlingen denken daarbij na over Hannibal die door Romeinse auteurs als vijand, maar ook als slimme en kundige strateeg wordt neergezet. Een docent kan de reeks lessen over Hannibal met deze opdracht beginnen en de hoofdstukken in het kader van het grotere onderwerp 'vijandschap' behandelen. Op deze manier worden alle teksten en de taal oefeningen onderdelen van de grote opdracht over vijandschap aan de hand van Hannibal. Een dergelijke aanpak valt onder de noemer 'Hele Taak Eerst', een didactisch principe waarbij de leerlingen de complexe opdracht die ze aan het eind van een les of lessenreeks uit moeten kunnen voeren al aan het begin krijgen. Deze aanpak wordt uitgewerkt in Janssen, Hulshof en Van Veen (2016). Zij definiëren de hele taak als 'een opdracht die leerlingen uitdaagt om de kern van de leerstof te productief te gebruiken in een nieuwe situatie' (Janssen, Veen, & Hulshof, 2016, p. 15). In dat boek staat ook een hoofdstuk over GTC en LTC, van de hand van Marijke Ferrante en Otto Gradstein. In hoofdstuk 6 hebben we dit idee uitgewerkt voor de hoofdstukken over Hannibal in vier gangbare lesmethodes.

Ook als een docent of een groep docenten eigen onderwijs ontwerpt, al dan niet in samenhang met andere vakken, bieden de tussendoelen houvast als leerdoelen in dit lesmateriaal. In vakoverstijgende projecten zijn vaak zowel gezamenlijke als vakspecifieke leerdoelen. De tussendoelen helpen om expliciet te maken welke leerdoelen vakoverstijgend zijn en welke leerdoelen vakspecifiek zijn voor GTC en LTC. De vakspecifieke leerdoelen maken inzichtelijk hoe het project past binnen het curriculum van GTC of LTC.

De tussendoelen helpen de docent ook bij het formuleren van opdrachten voor een summatieve of formatieve toets. Een leerling die doorziet wat het leerdoel van een vraag of opdracht is, heeft immers niet veel oefening meer nodig.

Docenten en secties kunnen de kernen, inhoud, vaardigheden en tussendoelen gecombineerd gebruiken bij het opstellen van leerlijnen voor jaarlagen of zelfs voor de hele onderbouw en bovenbouw. Voor een leerlijn taalbeschouwing kunnen docenten daarbij ook gebruik maken van de CvTE minimumlijst voor morfologie en syntaxis. Alle termen en begrippen uit de CvTE-minimumlijst zijn als leerinhoud opgenomen bij de kernen in Leerplan in Beeld met uitzondering van de opsomming van de stamtijden. De stilistische, narratologische en argumentatieve middelen uit de minimumlijst vormen de voorwaardelijke kennis voor een leerlijn Literatuurbeschouwing. De in de jaren '80 door de Cevo vastgestelde minimumkennis is op enkele punten aangevuld met termen en begrippen uit de huidige gangbare lespraktijk. De publicatie *Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid* (Bekker, 2011) biedt formats voor het opstellen van doorlopende leerlijnen en bevat ook voorbeelden van leerlijnen voor de taalvaardigheid Grieks en Latijn, inclusief de aanpak van teksten en stijfiguren.

Voor cultuurbeschouwing biedt de CvTE-minimumlijst geen houvast, zodat een sectie in overleg de precieze inhoud van de (sub)kernen zelf moeten vaststellen.

Het lijkt een tendens in het onderwijs om scholen en leraren meer verantwoordelijkheid en ruimte te geven bij het ontwikkelen en vernieuwen van het curriculum. Dit wordt bijvoorbeeld gesignaleerd in de Curriculumspiegel uit 2015 van SLO (SLO, 2015). Daarin wordt de Onderwijsraad aangehaald: “Het bij de tijd houden van het onderwijs is vooral een taak van leraren, school-, team- en afdelingsleiders, en besturen. Zij kunnen het curriculum aanpassen, verbeteren en afstemmen op de lokale situatie om goed in te spelen op maatschappelijke veranderingen. Hun betrokkenheid en professionaliteit vormen daartoe de sleutel.” (Onderwijsraad, 2014, p. 7). SLO (SLO, 2015, p. 61) bespreekt de noodzaak van curriculaire bekwaamheid om dit te kunnen bewerkstelligen en doet aanbevelingen voor de versterking van curriculaire professionalisering. Het is duidelijk dat alleen docenten met goede curriculumkennis een adequate basis hebben om het (lokale) curriculum te kunnen aanpassen, verbeteren en afstemmen op de eigen behoeften.

Bovenal brengen docenten met een goede curriculumkennis en duidelijke vakvisie de waarde van de vakken LTC en GTC in de dagelijkse lespraktijk over het voetlicht. Deze informatie geeft de docent aan leerlingen en rechtstreeks of via die leerlingen ook aan de maatschappij in het algemeen.

Leerlingen en de maatschappij

Leerlingen zijn niet de eerste doelgroep van deze publicatie. Een betere kennis van de doelen van het vak ook bij leerlingen maakt hen echter wel actiever betrokken bij het leerproces. Dat kunnen de algemene doelstellingen van het vak zijn, maar ook de kleinere leerdoelen van een specifieke les. Voor formatief evalueren van leerdoelen is het zelfs elementair dat leerlingen weten aan welke doelen ze werken (CvTE, 2015; Van Silfhout, 2017).

Daarnaast is het ook op de langere termijn en in een bredere, maatschappelijke context zinvol als leerlingen en oud-leerlingen een goed beeld hebben van wat ze bij Grieks en Latijn hebben geleerd. Oud-gymnasiasten immers hebben vaak warme herinneringen aan de verhalen die verteld werden bij Grieks en Latijn. De personages uit die verhalen herkennen ze nog op schilderijen in musea of gewoon op straat. Ook merken ze vaak haast tot hun verrassing dat ze in Griekenland, Spanje, Italië, Frankrijk een voorsprong hebben bij het herkennen en begrijpen van taaluitingen, of dat nu in een menukaart, krant of boek is. De grote thema's waar hun docent zo over door kon draven bij het bespreken van de werkvertaling, zien ze steeds weer terug in moderne romans, series en films. Als je oud-gymnasiasten echter vraagt wat ze nu in de klas bij Latijn of Grieks deden, is het antwoord meestal 'rijtjes leren' en 'vertalen'. In ieders herinnering bereidden ze zich hiermee voor op de toetsen en het examen. De verhalen – stof voor vele discussies over grote levensvragen en dilemma's – worden als herinneringen gekoesterd, maar worden toch vooral ook gezien als extra-curriculaire activiteiten.

Ook breder in de maatschappij leeft het idee dat de vakken Latijn en Grieks op school bestaan uit rijtjes en vertalen. Een betere curriculumkennis bij leerlingen zou – naast betere cijfers – het gymnasium wel eens betere ambassadeurs op kunnen leveren om dit achterhaalde beeld te bestrijden.

Als we leerlingen als ambassadeurs van onze vakken beschouwen, dan fungeren hun docenten als lokale informanten. Onder classici heerst grote consensus over de doelstellingen en de vormende waarde van GTC en LTC (Kroon & Sluiter, 2010, p. 8). Verhalengoed, taalbeschouwing en grote thema's in teksten zijn niet zomaar bijkomstigheden van de vakken

Grieks en Latijn. Ze vormen de kern van het gymnasiale curriculum. Het zijn middelen waarmee we onze leerlingen vormen op het culturele, talige, literaire én persoonlijke vlak.

Als docenten dit weten over te brengen, laten ze leerlingen de waarde zien van de vakken GTC en LTC en van de Geesteswetenschappen in het algemeen. Om dat te kunnen doen, beschikken docenten over een gedegen curriculumkennis en een duidelijke visie op het vak. Zij laten zich inspireren door citaten zoals onderstaande van Derek Bok, aangehaald door de Verkenningcommissie (Kroon & Sluiter, 2010, p. 17):

"The new advances in sciences offer the possibility of prolonging human life, destroying human life, transforming human life artificially in ways that challenge the very meaning of what it is to be human. In the face of such prospects, the traditional focus of the humanities on questions of value, of meaning, of ethics, are more important than ever before. Such questions are extremely difficult. They do not lend themselves to testable theories or to empirically verified results. But they are no less essential if we are to make sense of the changes that science thrusts upon us and create a society in which we all can live fulfilling lives."

6. Curriculumkennis praktisch: leerroutes door vier Hannibalhoofdstukken

In dit hoofdstuk werken we uit hoe een docent curriculumkennis in kan zetten bij het vaststellen van de volgorde waarin hij de stof in een hoofdstuk van een schoolmethode wil behandelen. We stellen een manier voor waarop een docent het cultuurhistorische thema in het hoofdstuk sterker aan kan zetten door de behandeling van een hoofdstuk te starten en eindigen met vaardigheden omtrent cultuurbeschouwing en persoonlijke vorming. De klas start en eindigt het hoofdstuk met een voor de leerling betekenisvolle vraag. De taalverwerving en tekstontsluiting wordt daartussenin behandeld. De taalverwerving en daarna het vertalen van de teksten zijn op deze manier middelen om de vraag te beantwoorden. Het vraagstuk vormt als het ware de sandwich voor de taalverwerving.

Elke lesmethode biedt, naast grammatica en vocabulaireverwerving, een leerlijn waarlangs een selectie van onderwerpen uit de Griekse of Romeinse geschiedenis en cultuur wordt aangeboden. De aandacht voor de (cultuurhistorische) betekenis en waarde van de Griekse of Latijnse teksten raakt echter makkelijk op de achtergrond, omdat in de basismethodes de doelen voor de taalverwerving wel per les zijn geëxpliciteerd, terwijl de doelen voor cultuurgeschiedenis en voor de gymnasiale vorming meestal impliciet blijven. De leerling kan daarmee de indruk krijgen dat de taalverwervingsdoelen de belangrijkste of misschien wel de enige doelen van een hoofdstuk zijn.

Aandacht voor een betekenisvol vraagstuk aan het begin en eind van een hoofdstuk kan die indruk voorkomen en sluit bovendien aan bij het pleidooi om de vakdoelstellingen in de dagelijkse lespraktijk beter over het voetlicht te krijgen (Kroon & Sluiter, 2010) en beoogt een voorbeeld te zijn voor gymnasiale vorming door middel van de klassieken (Kits, Luger, Simons, & Zijlstra, 2014). De gymnasiale vorming behelst het aanleren van een specifieke attitude waarmee de gymnasiast in het leven komt te staan: met kennis van het klassieke verleden het heden beschouwen. Deze alfa-wetenschappelijke attitude omvat daarnaast een typische aanpak van onderzoek, gebaseerd op nauwkeurige en kritische tekstanalyse met kennis van de Griekse en Latijnse taal waarmee directe toegang tot deze bronnen uit de oudheid wordt verkregen en tegelijk het inzicht in talen als middel van communicatie wordt verbreed.

Deze leerroute is een toepassing voor de onderbouw van de tekstopdrachten voor de bovenbouw zoals Van Oeveren (2015) beschrijft en momenteel nader onderzoekt in een promotieproject.⁹ Van Oeveren raadt docenten in de bovenbouw aan van tevoren leerdoelen op te stellen bij een tekst (Van Oeveren, 2015, p. 228). Precies dat doet een docent ook bij het opstellen van een leerroute door een onderbouwhoofdstuk, als hij daarbij een cultuurhistorisch en betekenisvol vraagstuk als leidraad gebruikt. De methode is ook in lijn met de aanpak en aanbevelingen die Ferrante & Van Mourik (2015) doen bij het ontwerpen van onderwijs gericht op actualisatie van antieke teksten in de bovenbouw. De sandwichmethode beoogt aan te sluiten op theorieën over betekenisvol leren en leerlingenmotivatie (Janssen et al., 2016). Uit rapportages wat leerlingen vinden van onderwijs komt naar voren dat leerlingen willen weten wat het onderwijs op school voor hen kan betekenen (Goris, 2007; Platform Onderwijs2032, 2016). Hier wordt gedoeld op intrinsieke motivatie: "Leerlingen geven aan dat ze willen weten

⁹ Zie <https://vakdidactiekgw.nl/profiel-large/kokkie-van-oeveren/>.

waaróm ze iets leren. Ze hebben behoefte aan reflectie op de actualiteiten, achtergronden en ontwikkelingen in de wereld.” (Platform Onderwijs2032, 2016, p. 25). Extrinsieke motivatie is minder gerelateerd aan de vakinhoud en betreft het nastreven van doelen als een goed cijfer halen, een (gymnasium)diploma willen halen, waardering van de omgeving krijgen.

We geven in dit hoofdstuk een korte toelichting hoe een docent een eigen leerroute kan opstellen voor een bepaald hoofdstuk en illustreren de aanpak aan de hand van de hoofdstukken over Hannibal die we voor deze publicatie geanalyseerd hebben.

Deze aanpak vraagt geen curriculumherziening, vraagt niet de vertrouwde lesmethodes helemaal los te laten, vraagt niet een stapel stencils en werkbladen en ingewikkelde organisatie, vraagt ook geen constante internetverbinding of aanwezigheid van *devices*. Het vraagt van de classicus op school dat die de hoofdstukken van zijn schoolmethode tegen het licht houdt met het oog op vakdoelstellingen en het curriculum. Dat vraagt natuurlijk moed om te vertrouwen op de eigen ervaring en kennis en op de nieuwsgierigheid van de gymnasiast en op het doorlopend curriculum waarmee de leerling na twee, drie of zes jaar goed toegerust zijn eigen pad kan vervolgen.

6.1 Opstellen van een leerroute

Een prikkelende onderzoeksvraag aan het begin van een hoofdstuk biedt de docent een mogelijkheid om aan de hand van de eigen lesmethode en het overzicht van de tussendoelen zoals beschreven in *Leerplan in Beeld* (SLO, 2016), zijn lessen betekenisvol in te richten door te starten met de cultuur, zonder daarbij de taalverwerving te kort te doen.

De aangepaste leerroute houdt in dat een docent bij het ontwerpen van lessen niet de nieuwe grammatica als beginpunt neemt, maar de grammatica inbedt in een thema ontleend aan de antieke cultuur. Dat thema is het begin- een eindpunt van de lessencyclus.

Bij het onderwerp van de les(sen) uit de methode wordt dit thema vervolgens verbonden met een doel gericht op de gymnasiale vorming. Kenmerkend voor deze gymnasiale vorming is ‘de centrale positie van de klassieken, het belang dat gehecht wordt aan Bildung, aan de relatie tussen verleden en heden e.d.’ (Kits et al., 2014, p. 5). Elke classicus heeft ideeën en beelden bij de inhoud van de gymnasiale vorming. Docenten hanteren deze ook bij de keuze van klassieke teksten in de bovenbouw (Ferrante & Mourik, 2015; Van Oeveren, 2015).

Bij deze aanpak worden die beelden en ideeën ook bij het gebruik van de onderbouwmethode ingezet. De docent bereidt een schoolmethodehoofdstuk voor in een drie stappen. We presenteren die stappen hier beknopt. Voor een uitgebreide onderbouwing en beschrijving verwijzen we naar verschillende publicaties over bijvoorbeeld het opstellen van tekstopdrachten voor de bovenbouw (Van Oeveren, 2015) het maken van actualisatie-opdrachten (Ferrante & Mourik, 2015) en het toepassen van het principe van hele taak eerst (Janssen et al., 2016).

Stap 1: analyse van de schoolmethode aan de hand van tussendoelen

Analyseer een hoofdstuk van de schoolmethode aan de hand van de tussendoelen.

Stap 2: formulering van een overkoepelende, betekenisvolle opdracht voor het hele hoofdstuk gericht op gymnasiale vorming

Stel vast of er in de opdrachten in de schoolmethode een opdracht is die kan dienen als een overkoepelende, betekenisvolle opdracht voor het hele hoofdstuk.

Als dat niet zo is, formuleer dan zelf in aansluiting op de achtergrondteksten en de Griekse of Latijnse teksten een algemene probleem- of vraagstelling over een thema dat ontleend is aan de antieke cultuur en tegelijk ook betekenis heeft voor de leerling (Ferrante & Mourik, 2015; Van Oeveren, 2015).

- Leerlingen moeten aan de slag kunnen met de centrale probleem- of vraagstelling volgens de principes van *hele taak eerst* (Janssen et al., 2016, p. 24-26).
- De opdracht moet betekenisvol zijn voor het begrip van de aangeboden cultuurhistorische stof (tussendoelen cultuurbeschouwing).
- Het begrijpen van de Griekse of Latijnse tekst moet noodzakelijk zijn voor het uitvoeren van de taak om tussendoelen omtrent tekstontsluiting en literatuurbeschouwing aan bod te laten komen. Deze tussendoelen komen in de regel bij elke Latijnse tekst aan de orde. De lesmethodes besteden hier ook aandacht aan in de vragen over de Latijnse teksten. (Zie hoofdstuk 4 en bijlage 2.)
- Om tot tekstbegrip te kunnen komen wordt ook van de leerling gevraagd om de nieuwe grammatica te verwerven en verwerken: deze kennis en vaardigheden helpen hem de teksten in detail en nuance te doorgronden. Dit bestrijkt de tussendoelen omtrent taalbeschouwing.
- De leerling moet informatie uit de achtergrondteksten en de Latijnse tekst(en) verbinden met zijn eigen kennis, en zo tot (verrijkt) inzicht komen over het algemene onderwerp. Hij kan een bijdrage leveren aan de discussie of het gesprek over dit onderwerp en hierover een onderbouwde mening of beargumenteerd standpunt kan formuleren (betekenisgeving).

Stap 3: opstellen van een route door de achtergrondteksten, Latijnse teksten, uitleg en oefeningen die leidt tot een antwoord of reactie op de centrale vraag of probleemstelling

De benodigde uitleg, opdrachten en oefeningen zitten voor een groot deel al in de schoolmethode. Gebruik de analyse uit stap 1 om een route te maken door de schoolmethode. Doordat de leerling de stof uit de methode doorwerkt met als doel onderbouwd te kunnen reageren op de overkoepelende probleem- of vraagstelling, benadert hij de Latijnse teksten en de nieuwe grammatica met een andere instelling. Een tekst uit de methode is immers niet uitsluitend een oefencontext voor het futurum of het participium, maar heeft een inhoudelijke waarde.

Soms is de route grotendeels gelijk aan die in de schoolmethode. Ook dan kan de docent kan de relatie tussen de verschillende onderdelen en de vraagstelling van het begin tussendoor nog explicieter maken. Op deze manier plaatst hij elk hoofdstuk of thema in de leerlijn van de gymnasiale vorming in plaats van in en leerlijn van de taalverwerving.

De route start met een introductie van de hele taak, waarna opdrachten volgen die gericht zijn op het culturele thema en cultuurhistorische tussendoelen. De route gaat dan door naar de tekst en grammatica die daarvoor nodig is (en de daarbij nodige oefeningen, gericht op de tussendoelen omtrent taalbeschouwing en tekstontsluiting). De leerlingen beantwoorden vragen over de tekst (tussendoelen Literatuurbeschouwing), en eindigen met het afmaken en toelichten van de hele taak waar de route mee begon.

Omdat de schoolmethode gebruikt wordt als basis, draagt de leerroute bij aan de taalverwerving via het aanbod van woorden en nieuwe grammatica uit de CvTE-minimumlijst. De route draagt ook bij aan de realisatie van de gekozen tussendoelen en bereidt voor op de bovenbouw. Door expliciet aandacht te geven aan de vormende tussendoelen (10, 11, 12, 39, 40, 52, 53) draagt de leerroute bij aan de gymnasiale vorming en de ontwikkeling van een alfa-wetenschappelijke attitude.

6.2 Leerroute door de hoofdstukken over Hannibal

We hebben ervoor gekozen om een algemeen onderwerp rond de historische figuur Hannibal te kiezen. Hannibal en de Punische oorlogen komen aan bod in de gangbare Latijnse lesmethodes, in de regel aan het eind van klas 3. Klas 3, waarin de leerlingen volop bezig zijn met keuzes voor de bovenbouw en het vervolgonderwijs, stelt de docent voor de uitdaging om de hele groep gemotiveerd te houden en ieder onderwijs te bieden waar hij iets van leert (Simons, 2015). De onderlinge verschillen in de klas lopen meer en meer uiteen, omdat een deel van de leerlingen bewust kiest voor het vak LTC in de bovenbouw, maar ook een ander deel cognitief is afgehaakt of om een andere reden ervoor heeft gekozen om aan het einde van de derde klas het vak Latijn af te sluiten. Toch wil de docent dat elke leerling tot aan de zomervakantie zijn gymnasiale vorming via de klassieke optimaal voortzet. Juist voor dit moment in de onderbouw zou deze aanpak een oplossing voor motivatieproblemen kunnen zijn.

Stap 1: analyse van de schoolmethode aan de hand van tussendoelen

Voor deze publicatie hebben we hoofdstukken over Hannibal en de Punische geanalyseerd in vier lesmethoden. Bij deze analyse viel het op dat de lesmethoden, vrijwel allemaal in de categorie 'extra', mooie en wat grotere opdrachten hebben over de portrettering van Hannibal door Romeinse auteurs. Dit bood ons een aanknopingspunt voor stap 2. In de reguliere opdrachten is vooral veel aandacht voor tussendoelen omtrent taalverwerving, tekstontsluiting en tekstbegripvragen.

De volgende gymnasiale kennis komt aan bod in de hoofdstukken of kan in relatie tot de hoofdstukken aangeboden worden:

Concepten	Punische Oorlog (aanleiding, verloop, afloop, bepalende personen en gebeurtenissen, historische betekenis, Punische Oorlog als exemplum;); relatie Romeinen – Puniërs, relatie volk -vaderland, relatie geloof - politiek, relatie tussen actie - reactie, criteria voor status/macht, criteria voor vriend/vijand, criteria voor oorlog/vrede, standplaatsgebondenheid, collectief geheugen.
Vakvaardigheden	Brongebruik (lezen/kijken, analyseren en interpreteren), close reading (wat staat er, hoe staat het er en waarom staat het er zo), beeldvorming via talige, tekstuele of visuele middelen en door selectieve informatie, informatie verzamelen en verwerken.
Begrippen	divide et impera, Hannibal ante (ad) portas, dignitas, amor patriae, imperialisme, provincia, mare nostrum, romaniseren, ceterum censeo Carthaginem delendam esse (familie-)jeer, vriendschap/vijandschap
Taal	Woorden en grammatica uit de lessen over Hannibal. Dit verschilt per lesmethode. De grammatica sluit aan op de minimumlijst.

Stap 2: formulering van een overkoepelende, betekenisvolle opdracht voor het hele hoofdstuk bedenken gericht op gymnasiale vorming

De hoofdstukken over Hannibal worden altijd verbonden met de expansie van Rome en haar hegemonie rond de Middellandse Zee. Maar deze episode uit de Romeinse geschiedenis betekent meer dan de verovering van weer een *provincia* en heeft ook in de oudheid al een grotere impact.

De meeste hoofdstukken in onze analyse bevatten extra opdrachten over de portrettering van Hannibal. Deze opdrachten inspireerden ons tot het algemene onderwerp van vijandschap en vijanddenken. Ook al heeft een hoofdstuk dus geen kant-en-klare grote taak, de lesstof geeft voldoende aanknopingspunten.

Om te komen tot de formulering van een opdracht voor de klassieke talen zoekt de docent naar het concept, de generalisatie, het mechanisme achter het onderwerp dat vaak in de titel van het hoofdstuk wordt aangekondigd (zie ook (Ferrante & Mourik, 2015)).

Onderwerp

De oorlog met de Puniërs en de rol van met name Hannibal hebben een belangrijke plaats in de historische ontwikkeling en de groei van het Romeinse Rijk en opgenomen in het collectief geheugen van de Romein (*Hannibal ante portas*). Als historisch rolmodel voor de vijand fungeert Hannibal met zijn volk in het historisch-maatschappelijk referentiekader van de Romein. Zo draagt het verleden bij aan het vijandbeeld en vijanddenken in de tijd van de Romeinen, maar ook in latere tijden.

Tegelijkertijd is vijandschap en vijanddenken een onderwerp dat zicht leent voor actualisatie. Het wij-zijdenken is van alle jaren en eeuwen, maar op dit moment ook zeer actueel. Afstand kunnen nemen van actuele gebeurtenissen om deze in breder historisch perspectief te plaatsen en het mechanisme van wij-zijdenken, zwart-witdenken, generaliseren te herkennen, kan positief bijdragen aan ontwikkelingen en de oplossing van problemen in onze multiculturele samenleving.

Onderzoeksvragen voor de klas

Om van de lessen uit het verleden te kunnen leren, gaat de leerling op zoek naar de diepere impact van Hannibal op de Romeinse geschiedenis: **Onderzoek hoe een persoon, volk of groep zoals Hannibal/de Puniërs of bijvoorbeeld de Duitsers, als aartsvijand in het collectief geheugen komt.**¹⁰

Leerlingen beantwoorden in dit onderzoek een aantal vragen die samenhangen met de doelstellingen van het vwo en van de klassieke talen:

¹⁰ Het begrip 'aartsvijand' bestaat niet alleen in een historische context. Te denken valt ook aan bepaalde voetbalclubs (Ajax – Feyenoord, Barcelona – Madrid) of rivaliserende subculturen. Over de relatie tussen Nederlanders en Duitsers na WO II schrijft een columnist in Trouw (Ephimenco, 2009).

		Doelstellingen vwo-KT	Kernen
1.	Wat heeft eraan bijgedragen dat de Romeinen de Puniërs/Hannibal als hun aartsvijand zagen? Historisch brononderzoek binnen de methode.	<i>reflecteren op klassieke teksten (ook mbv andere bronnen uit de oudheid)</i> Domein A/E	TS T&L C&G B
2. 3.	Wat is de betekenis van Hannibal als exemplum in de oudheid (2) en in latere tijden (3)? Historisch brononderzoek binnen en buiten de methode.	<i>reflecteren op de relatie tussen de antieke cultuur en de latere Europese cultuur</i> <i>nadenken over individu-gemeenschap</i> <i>reflecteren op betekenis burgerschap</i> Domein B/E	TS T&L C&G B
4.	Welke historische 'aartsvijanden' ken je nog meer en bestaat het fenomeen nu nog? betekenisgeving / brug oudheid met het heden.	<i>nadenken over de Europese geschiedenis en de moderne tijd vanuit historisch perspectief</i> Domein B/E	C&G B
5.	Kun je begrijpen dat individuen of groepen aartsvijanden hebben, dat het hun leven beheerst en hoe ga je daarmee om? Internalisering van de opgedane kennis / gymnasiale vorming / burgerschap.	<i>bijdragen aan identiteit en zelfontplooiing</i> <i>zelfstandige oordeelsvorming</i> Domein C/E	C&G B

Hulpmiddelen en bronnen

Het schoolboek is de belangrijkste (verzameling van) bronnen. Alleen de volgorde van de opdrachten en oefeningen is aangepast aan de beantwoording van de vragen. De leerlingen gebruiken de Nederlandse tekst(en) en Latijnse tekst(en) uit de methode, internet, gezond verstand, de al verworven kennis van de Latijnse taal en cultuur, woordenboek en of woordenlijst, grammatica-uitleg, grammaticaoverzichten en (beknopte) lijsten van stilistische, narratologische en argumentatieve middelen.

De taalverwerving en bijbehorende oefeningen vinden plaats in dienst van het grotere onderzoek: het verwerven van de nieuwe grammatica is een voorwaarde om de benodigde bronnen goed te kunnen lezen. Taaloefeningen in de schoolmethode dragen bij aan het consolideren van de basiskennis los van context die voorwaardelijk is voor de taalverwerving los van context. De behoefte aan dergelijke oefening verschilt sterk per leerling. Afhankelijk van de vaardigheden van de leerling kan hij zelf zijn leerroute hierin volgen met behulp van de lesmethode of de docent schrijft deze voor.

Stap 3: opstellen van een leerroute opstellen door de achtergronden, teksten, uitleg en oefeningen die leidt tot een antwoord of reactie op de centrale vraag of probleemstelling

De docent begint het hoofdstuk of de hoofdstukken over Hannibal met een introductie van het project: leerlingen gaan terwijl ze werken aan dit hoofdstuk onderzoeken hoe een persoon, volk of groep zoals Hannibal/de Puniërs als aartsvijand in het collectief geheugen komt.

In het onderwijsleergesprek wordt dat onderzoek uitgesplitst in onderstaande vragen:

1. Wat heeft eraan bijgedragen dat de Romeinen de Puniërs/Hannibal als hun aartsvijand zagen?
2. Hoe werd Hannibal in de Oudheid geportretteerd (wat was hij voor exemplum)?
3. Hoe werd Hannibal later geportretteerd?
4. Welke historische 'aartsvijanden' ken je nog meer en bestaat het fenomeen nu nog?
5. Kun je begrijpen dat individuen of groepen aartsvijanden hebben, dat het hun leven beheerst en hoe ga je daarmee om?

De leerlingen starten met de eerste twee vragen en doen dat door eerst de achtergrondteksten in de methode te bestuderen en de bijbehorende opdrachten te maken (vaardigheden cultuurbeschouwing).

Via Latina 28	vraag 1,2 mbv Teb 61-67, p.67: 1-8,10-12.
Minerva 17+18	vraag 1,2 mbv TB p.61-63, 65-66, 68-70, 79-80, 82,86-89. OB p.55: 1-6, p.56: 2, p.60: bron 1+2, p.65: 1-3, p.71: 1-4, p.82: 1-6.
Disco 20+21	vraag 1,2 mbv p.19-24, 28-32. WS p.30, 38, p.40, p.49. (p.51: 1 oude druk)
S.P.Q.R. 29+30+31	vraag 1,2 mbv TB p.101-104, p.106, p.107. HB p.68: 2-9, p.73: 18, p.74: 19,20, p.76: 27b-c, p.77: 28-30, p.79: 38,39a-c.

Na het maken van deze opdrachten kan de docent tussentijds de balans opmaken voor het antwoord op de eerste twee vragen. Een belangrijke bron is dan echter nog niet geraadpleegd: de Latijnse teksten uit de lesmethode.

Voor die Latijnse teksten gelezen kunnen worden is nieuwe grammatica en nieuw vocabulaire nodig. Leerlingen gaan aan de slag met de aangeboden taalverwerving in de methoden.

Via Latina 28	Tab p.65-67,69. Teb p.69 tijdens: r.2,5,11,16,17,23,24, na: 3, p.70: in goed Nederlands.
Minerva 17+18	TB p.72-76; 90-92. OB p.56: 1-4 (wdd), p.58: 1-5 (gr.), p.61: 1-3 (wdd), p.63: 1-5 (gr.), p.73: 1-4, 1 (wdd.), p.75: 1-6 (gr), p.77: 1-4 (wdd), p.79: 1-7.
Disco 20+21	TB p.25-27, p.33-35. WS p.29
S.P.Q.R. 29+30+31	HB p.72: 16, p.75: 23b,c,d. HB p.101: p.155, 159, p.160: xii, p.164: extra, p.165: xviii.

Leerlingen kunnen ook direct de Latijnse teksten proberen te vertalen en gaandeweg de grammatica en eventueel grammaticaoefeningen doen.

Bij de Latijnse teksten horen in de schoolmethoden oefeningen gericht op tekstontsluiting en op tekstbeschouwing. De leerlingen maken die.

Via Latina 28	tekstontsluiting Teb. p.69 tijdens: r.1,6,7,9,10,15,20, na: 2,4,5,6, p.67: 2,8 & Tab. p.71: 7,8. tekstbeschouwing Vervolg vraag 1,2 mbv Teb p.69 na: 1, & Tab p.71: 7.
Minerva 17+18	tekstontsluiting OB p.57: 1-3, p.58: 1,2,3,5, p.62: 1, p.63: 1a,3,4, p.67: 1,2,3,7,8,11, p.74: 1-2, p.75: 1-4, p.78: 1-2, p.79: 1,3,5a,6, p.81a: 1-12, b:1-4,6-10,12. tekstbeschouwing Vervolg vraag 1,2 mbv OB p.58: 4,6, 7, p.63: 1b,2,5,6, p.67: 4,5,6,9,10,12, p.75: 5-8, p.79: 2,4, 5b, p.81b: 5,11.
Disco 20+21	tekstontsluiting WS p.32: 9a,b p.42: 7a-d, p.45: 15a-c, p.47: 22a. tekstbeschouwing Vervolg vraag 1,2 mbv WS p.32: 9c, p.42: 7d
S.P.Q.R. 29+30+31	tekstontsluiting HB p.71: 10, 12b,c, 13a-e, 14b-c, p.74: 21,23a,24,25,26, p.78: 31, 33a,35a-c, 36a-c,37a,c-d. tekstbeschouwing Vervolg vraag 1,2 mbv HB p.71: 12a,d, 14a,15, p.76: 27a, p.78: 33b,34, 35d,37b.

De Latijnse teksten zijn een belangrijke bron voor het beantwoorden van de vraag hoe Hannibal in Oudheid, of in dit geval in geadapteerde Latijnse teksten, geportretteerd werd. In geadapteerde teksten is de vertelstijl en –techniek grotendeels hetzelfde gebleven en zijn meestal ook enige stilistische en verteltechnische middelen uit het origineel bewaard gebleven. Belangrijker is dat sporen van het onderliggende culturele gedachtegoed in de geadapteerde teksten nog te herkennen zullen zijn.

Tekstbeschouwingsoefeningen uit de methode helpen leerlingen een idee te krijgen van de portrettering van Hannibal. Daarnaast kunnen ze in de teksten op de volgende aspecten te letten (zie ook bijlage 2):

1. Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?
2. Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?
3. Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?
4. Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?

Deze aspecten samen geven informatie over de portrettering van Hannibal (door Romeinen) in de Oudheid.

Ook na de Oudheid wordt Hannibal in cultuuruitingen geportretteerd. Leerlingen gaan hiernaar op zoek, in de schoolmethode en op internet en doen verslag.

Via Latina 28	Illustraties en vragen op Tekstboek, p.61 t/m 67
Minerva 17+18	Hulpboek p. 58, opdracht 6, p.63 opdracht 6, p.66-67
Disco 20+21	Illustraties Tekstboek p.20,22,23,31,32 Illustraties Werkschrift p.35,41,49
S.P.Q.R. 29+30+31	Illustraties Tekstboek p.104,108

Voor de vraag welke historische 'aartsvijanden' leerlingen nog meer kennen, putten leerlingen uit hun eigen kennis, eventueel geïllustreerd met nieuwsberichten die ze hier zelf bij zoeken. Dit geldt natuurlijk des te meer voor de vraag of ze kunnen begrijpen dat individuen of groepen als de Romeinen aartsvijanden als Hannibal hadden en dat mensen die ook nu nog hebben.

De methodes besteden om praktische redenen minder aandacht aan de actualiteit en doorwerking. Het is ook in het belang van het leerproces dat de leerling zelf de verbinding legt. Het helpt wel als leerlingen door voorbeelden worden geïnspireerd, zodat zo verder kunnen kijken dan het hun bekende. In par. 4.3 p. 23 en par. 6.1 p. 48 worden (literatuur)suggesties voor praktische uitwerkingen gedaan alsmede bij tussendoel 38, 39, 40, 41, 42, 43, 49, 50, 51 en 52.

De klas beantwoordt gezamenlijk aan het eind nog eens de vraag waar de lessen over Hannibal ook mee begonnen was en vat samen hoe een persoon, volk of groep zoals Hannibal/de Puniërs en de voorbeelden van de leerlingen als aartsvijand in het collectief geheugen komt.

7. Referenties

- Bekker, R. (2011). *Doorlopende leerlijnen taalvaardigheid Klassieke Talen*. Enschede: SLO.
- Bekker, R. (2012). *Handreiking schoolexamen Klassieke Talen vwo : bij het examenprogramma geldig vanaf schooljaar 2014-2015*. Enschede: SLO.
- Bekker, R., & Oeveren, C. D. P. van (2008). Activerende didactiek: het slepen voorbij. *Lampas, tijdschrift voor classici*, 41(3), 263-273.
- CvTE. (2015). Pilot DTT. Retrieved from <https://www.pilotdttt.nl/>
- Ephimenco, S. (2009, 2 mei). Geef me mijn fiets terug!, opinie. *Trouw*. Retrieved from <https://www.trouw.nl/home/geef-me-mijn-fiets-terug~ac63446/>
- Ferrante, M., & Mourik, C. van (2015). Actualiseren met leerlingen. Naar lessen van betekenis. *Lampas, tijdschrift voor classici* 48(3).
- Goris, M. (1998). *Herziene versie Kerndoelen Klassieke Talen en antieke cultuur*. Retrieved from <http://www.stilus.nl/examen/x-0062.pdf>
- Goris, M. (2007). *Problemen in het onderwijs Klassieke Talen in Nederland en mogelijke wegen naar een betere toekomst*. Enschede: SLO.
- Janssen, F., Veen, K. v., & Hulshof, H. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Retrieved from <http://wordpress2.iclon.nl/iclonboekenblog/wp-content/uploads/2016/03/uitdagendgedifferentieerdvakonderwijsdef.pdf>
- Kits, K., Luger, S. H., N., Simons, M., & Zijlstra, P. (2014). *Een gouden standaard voor de gymnasiumopleiding*. Retrieved from <http://bgv.aob.nl/wp-content/uploads/2014/04/Een-Gouden-Standaard-voor-de-gymnasiumopleiding.pdf>
- Kroon, C., & Sluiter, I. (2010). *Het geheim van de blauwe broer. Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden/Enschede: SLO.
- Luger, S. (2015). Vertalen in de bovenbouw: een mission impossible? *Lampas, tijdschrift voor classici*, 48(3), 213-226.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Oeveren, C. D. P. van (2015). Sixteen and still not pregnant. Tekstopdrachten bij GTC en LTC. *Lampas, tijdschrift voor classici* 48(3), 227-237.
- Oeveren, C. D. P. van (2011). Caelius is een toffe peer en volgt het voorbeeld van andere gouden gozers: teksverwerking door leerlingen. *Lampas, tijdschrift voor classici* 44(2), 111-120

Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: author. Retrieved from <https://onderwijsdatabank.nl/86826/een-eigentijds-curriculum/>.

Plaat, A. F. van der (2011). Grieks leren lezen. De wisselwerking tussen taal- en leesvaardigheid. *Lampas, tijdschrift voor classici*, 44(2), 152-166.

Plaat, A. F. van der (2016). *Klassieke talen: vakspecifieke trendanalyse 2015*. Retrieved from <http://downloads.slo.nl/Repository/klassieke-talen-vakspecifieke-trendanalyse-2015.pdf>

Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs2032. Eindadvies*. Retrieved from <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>

Silfhout, G. van (2017, 27 januari). Effectief formatief toetsen - vijf strategieën met voorbeelden. Retrieved from <http://wij-leren.nl/formatief-toetsen-om-te-leren-dtt-strategie.php>

Simons, P. R. J. (2015). Leren: wat is dat eigenlijk? Retrieved from <http://wij-leren.nl/leren-definitie-acht-dimensies.php>

SLO. (2013). *Toelichting vernieuwd examenprogramma Klassieke Talen vwo*. Retrieved from http://www.slo.nl/downloads/documenten/7b53aid7d/Toelichting_20vernieuwd_20examenprogramma_20Klassieke_20Talen_20vwo.pdf/

SLO. (2015). *Curriculumspiegel Deel A: Generieke trendanalyse*. Retrieved from <http://downloads.slo.nl/Repository/curriculumspiegel-2015-deel-a.pdf>

SLO. (2016). *Leerplan in beeld Klassieke Talen*. Retrieved from http://leerplaninbeeld.slo.nl/havo_vwo_onderbouw/klassieke-talen/

Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Bijlage 1 Tussendoelen GTC en LTC

Hieronder hebben we een overzicht opgenomen van tussendoelen voor de onderbouw, ingedeeld naar vaardigheid. De tussendoelen die alleen voor Grieks relevant zijn, zijn apart genummerd (G1 tot en met G6). De overige tussendoelen zijn voor zowel Griekse Taal en Cultuur en Latijnse Taal en Cultuur.

Vaardigheid: taalbeschouwing			
Subvaardigheid	Tussendoel	Subkern	Kern
Herkennen, analyseren en interpreteren van de oppervlaktestructuur van een Latijnse of Griekse tekst of tekst in vertaling op woord-, zins- en tekstniveau	G1. De leerling kan Griekse woorden uitspreken	alfabet	taal
	G2. De leerling kan Griekse woorden lezen.	alfabet	taal
	G3. De leerling kan Griekse woorden schrijven.	alfabet	taal
	G4. De leerling kan het Griekse alfabet opzeggen.	alfabet	taal
	1. De leerling kan vanuit de basisbetekenis van Griekse of Latijnse woorden een in de context passende betekenis kiezen.	vocabulaire	taal
	2. De leerling kan de betekenis van een onbekende Griekse of Latijnse samenstelling afleiden vanuit zijn kennis van de afzonderlijke delen.	vocabulaire	taal
	G5. De leerling kan zijn kennis van de spiritus en de accenten gebruiken bij het herkennen van woorden.	vocabulaire	taal
	3. De leerling kan de betekenis van een verbogen of vervoegd Grieks of Latijns woord afleiden op grond van de regelmatige vormkenmerken.	morfologie	taal
	G6. De leerling kan zijn kennis van de spiritus en de accenten gebruiken bij het herkennen van vormen.	morfologie	taal
	4. De leerling kan op grond van Griekse of Latijnse vormkenmerken de functie van zinsdelen vaststellen.	syntaxis	taal
	5. De leerling kan de structuur van een zin herkennen in eenvoudige Griekse of Latijnse teksten.	syntaxis	taal

Vaardigheid: taalbeschouwing			
Subvaardigheid	Tussendoel	Subkern	Kern
	6. De leerling kan vanuit de persoonsvorm de basiselementen van een Griekse of Latijnse zin identificeren.	syntaxis	taal
	7. De leerling kan het gebruik van Griekse of Latijnse talige middelen in specifieke taaluitingen toelichten (bijvoorbeeld tijden, modus, participium, partikels, negatie).	pragmatiek	taal
	8. De leerling kan de tekststructuur van eenvoudige teksten expliciteren.	tekststructuur	taal
	9. De leerling kan referentiële verwijzingen expliciteren.	tekststructuur	taal
Communiceren over de Griekse taal als taalsysteem op zichzelf	10. De leerling kan communiceren over de Griekse of Latijnse taal als taalsysteem op zichzelf.	taalsysteem	taal
Herkennen, analyseren en interpreteren van de overeenkomsten en verschillen tussen het Griekse taalsysteem en andere talen	11. De leerling kan overeenkomsten en verschillen benoemen tussen het Nederlandse en het Griekse of Latijnse taalsysteem.	taalsysteem	taal
Communiceren over overeenkomsten en verschillen tussen de Griekse taal en andere talen	12. De leerling kan zijn kennis van de Griekse of Latijnse taal inzetten bij het begrip van talige fenomenen om hem heen.	taalsysteem	taal

Vaardigheid: tekstontsluiting			
Subvaardigheid	Tussendoel	Subkern	Kern
De leerling kan relevante kennis inzetten om te komen tot een eerste begrip van de tekst.	13. De leerling kan zijn kennis van verschillende lees- en vertaalstrategieën inzetten bij het tekstbegrip.	-	-
	14. De leerling kan zijn Griekse of Latijnse woordenschat inzetten bij het tekstbegrip.	vocabulaire	taal
	15. De leerling kan zijn kennis van de Griekse of Latijnse morfologie inzetten bij het tekstbegrip	morfologie	taal

Vaardigheid: tekstontsluiting			
Subvaardigheid	Tussendoel	Subkern	Kern
	16. De leerling kan zijn kennis van de Griekse of Latijnse syntaxis inzetten bij het tekstbegrip.	syntaxis	taal
	17. De leerling kan zijn kennis van tekststructurende middelen gebruiken bij het tekstbegrip.	tekststructuur	tekst en literatuur
Verwerken van informatie uit een woordenlijst Grieks - Nederlands en toepassen bij de tekstontsluiting	18. De leerling kan informatie verwerken uit een woordenlijst Grieks - Nederlands of Latijn - Nederlands en die informatie toepassen bij de tekstontsluiting.	-	-
	G7. De leerling kan zijn kennis van het Griekse alfabet gebruiken bij het opzoeken van woorden.	-	-
Informatie uit andere (ICT-)bronnen verwerken en toepassen bij de tekstontsluiting	19. De leerling kan informatie verwerken uit (ICT-)bronnen anders dan de woordenlijst en die informatie toepassen bij de tekstontsluiting.	-	-
De leerling kan een eerste begrip van de tekst demonstreren door middel van een woordelijke vertaling	20. De leerling kan een ongeziene passage woordelijk vertalen.	-	-

Vaardigheid: Tekst-/Literatuurbeschouwing			
Subvaardigheid	Tussendoel	Subkern	Kern
Begrip van een Griekse of Latijnse tekst demonstreren	21. De leerling kan zijn begrip van een Latijnse tekst demonstreren na analyse en interpretatie vanuit taalkundig, letterkundig en/ of cultuurhistorisch perspectief (close reading). Hij kan dit door bijvoorbeeld het beantwoorden van begripsvragen, het vergelijken van het origineel met een vertaling of door een meer 'literaire' vertaling te maken.	-	-
	22. De leerling kan zijn begrip van de tekst demonstreren na extensief (her)lezen (distant reading). Hij kan dit door bijvoorbeeld het beantwoorden van begripsvragen of de tekst op hoofdlijnen te parafraseren.	-	-

Vaardigheid: Tekst-/Literatuurbeschouwing			
Subvaardigheid	Tussendoel	Subkern	Kern
	23. De leerling kan communiceren over de beelden of ideeën die de tekst bij hem oproept.	-	-
Analyseren en interpreteren van een Griekse of Latijnse tekst vanuit taalkundig, letterkundig en cultuurhistorisch perspectief	24. De leerling kan een aantal stilistische middelen herkennen en ze in eigen woorden beschrijven.	stilistische middelen	teksten en literatuur
	25. De leerling kan de figuurlijke betekenis of effecten van een aantal stilistische middelen toelichten.	stilistische middelen	teksten en literatuur
	26. De leerling kan een aantal narratologische middelen herkennen en ze in eigen woorden beschrijven.	narratologische middelen	teksten en literatuur
	27. De leerling kan het gebruik en effect van een aantal narratologische middelen in een eenvoudige tekst toelichten.	narratologische middelen	teksten en literatuur
	28. De leerling kan een aantal argumentatieve middelen herkennen en ze in eigen woorden beschrijven.	argumentatieve middelen	teksten en literatuur
	29. De leerling kan het gebruik en effect van een aantal argumentatieve middelen in een eenvoudige tekst toelichten.	argumentatieve middelen	teksten en literatuur
	30. De leerling kan kenmerken van genre, stijl en tekstsoort in een tekst herkennen en in eigen woorden beschrijven.	genre, stijl, tekstsoort	teksten en literatuur
Interpreteren en in context plaatsen van Griekse of Latijnse teksten	31. De leerling kan een onderbouwde reactie geven op een voorgelegde interpretatie van een eenvoudige tekst.	interpretaties	teksten en literatuur
	32. De leerling kan tot een onderbouwde interpretatie komen van een eenvoudige tekst.	interpretaties	teksten en literatuur
	33. De leerling kan een tekst plaatsen in de cultuurhistorische en maatschappelijke context.	cultuuruiting als bron	Cultuur en Geschiedenis
	34. De leerling kan een tekst als bron gebruiken om zijn kennis en begrip van de cultuurhistorische	cultuuruiting als bron	Cultuur en Geschiedenis

Vaardigheid: Tekst-/Literatuurbeschouwing			
Subvaardigheid	Tussendoel	Subkern	Kern
	en maatschappelijke context te vergroten.		
	35. De leerling kan een voorgelegde vertaling van een tekst toetsen aan de cultuurhistorische en maatschappelijke context van de brontekst.	interpretaties	teksten en literatuur
Analyseren en interpreteren van voorbeelden van receptie van Griekse of Latijnse teksten	36. De leerling kan een Griekse of Latijnse tekst vergelijken met andere cultuuruitingen uit latere perioden.	receptie	betekenisgeving
Formuleren van een beargumenteerde reactie op de relatie tussen Griekse of Latijnse teksten en voorbeelden uit de receptiegeschiedenis	37. De leerling kan een onderbouwde reactie geven op de relatie tussen Griekse teksten en cultuuruitingen uit de Griekse cultuur en latere tijden.	receptie	betekenisgeving
Reflecteren op maatschappelijke processen, morele dilemma's en/of actuele thema's in Griekse of Latijnse teksten	38. De leerling kan de interpretatie van een tekst op het gebied van maatschappelijke processen, morele dilemma's en actuele thema's verbinden met situaties uit zijn eigen wereld.	actualisatie	betekenisgeving
Een persoonlijke gemotiveerde reactie formuleren op een Griekse of Latijnse tekst	39. De leerling kan in een product in woord en/of beeld uitdrukking geven aan de betekenis van een Griekse tekst voor zijn persoonlijke vorming.	persoonlijke ontwikkeling	betekenisgeving
	40. De leerling kan het keuzeproces om tot zijn eindproduct te komen, toelichten.	persoonlijke ontwikkeling	betekenisgeving

Vaardigheid: cultuurbeschouwing			
Subvaardigheid	Tussendoel	Subkern	Kern
Herkennen en analyseren van een voorbeeld van de Griekse of Romeinse cultuur	41. De leerling kan zijn kennis van vorm- en beeldtaal van de antieke bouwkunst en beeldende kunst inzetten bij beleving en begrip van antieke bouwkunst en beeldende kunst.	vorm- en beeldtaal antieke kunst	cultuur en geschiedenis
	42. De leerling kan zijn kennis van mythologische en historische figuren inzetten bij beleving en begrip antiek verhalengoed en gedachtengoed.	antiek verhalengoed	cultuur en geschiedenis
	43. De leerling kan zijn historische vaardigheden inzetten bij begrip en beleving van de Griekse of Romeinse geschiedenis.	Griekse geschiedenis en topografie	cultuur en geschiedenis
Interpreteren en in context plaatsen van voorbeelden van de Griekse cultuur	44. De leerling kan een voorbeeld van de Griekse of Romeinse cultuur plaatsen in de cultuurhistorische en maatschappelijke context.	cultuuruiting als bron	cultuur en geschiedenis
	45. De leerling kan toelichten waar de hedendaagse kennis over de oudheid vandaan komt.	cultuuruiting als bron	cultuur en geschiedenis
	46. De leerling kan antieke bronnen gebruiken om zijn kennis en begrip van de cultuurhistorische en maatschappelijke context te vergroten.	cultuuruiting als bron	cultuur en geschiedenis
Interpreteren en in context plaatsen van voorbeelden van de Griekse cultuur	47. De leerling kan bronnen uit latere tijden waarin antieke fenomenen voorkomen, herkennen en analyseren.	receptie	betekenisgeving
Analyseren en interpreteren van voorbeelden uit de receptiegeschiedenis	48. De leerling kan met zijn kennis van werkingsmechanismen cultuuruitingen uit latere tijden waarin antieke fenomenen voorkomen, plaatsen in hun cultuurhistorische en maatschappelijke context.	receptie	betekenisgeving
Formuleren van een beargumenteerde reactie op de relatie tussen de Griekse cultuur en voorbeelden uit de receptiegeschiedenis	49. De leerling kan een onderbouwde reactie geven op het gebruik van Latijnse fenomenen in cultuuruitingen uit later tijden.	receptie	betekenisgeving

Vaardigheid: cultuurbeschouwing			
Subvaardigheid	Tussendoel	Subkern	Kern
Reflecteren op de eigentijdse cultuur met kennis van de Griekse cultuur	50. De leerling kan maatschappelijke processen, morele dilemma's en thema's die hij kent uit antieke cultuuruitingen verbinden met situaties uit zijn eigen wereld.	actualisatie	betekenisgeving
	51. De leerling kan situaties uit zijn eigen wereld verbinden met morele dilemma's en thema's die hij kent uit antieke cultuuruitingen.	actualisatie	betekenisgeving
Een persoonlijke gemotiveerde reactie formuleren op de Griekse cultuur	52. De leerling kan in een product in woord of beeld demonstreren wat (een aspect van) de antieke cultuur voor hem betekent.	persoonlijke ontwikkeling	betekenisgeving
	53. De leerling kan het keuzeproces om tot zijn product (tussendoel 52) te komen, toelichten.	persoonlijke ontwikkeling	betekenisgeving

Bijlage 2 Tekstanalyses in vier schoolmethodes

De teksten zijn geanalyseerd aan de hand van de volgende vragen:

1. Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?
2. Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?
3. Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?
4. Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?

Samenvattingen

Hannibal in Latijnse teksten in Minerva

In de teksten van Nepos komt Hannibal, in zowel de speeches en gedachten van personages als in de vertellerstekst (bijvoeglijk naamwoorden), als ene zeer dappere, angstaanjagende vijand. Rome is maar ternauwernood aan hem ontsnapt, maar wist hem en Carthago uiteindelijk toch te verslaan.

Hannibal in Latijnse teksten in Disco

In de Latijnse passages in Disco komt Hannibal naar voren als een groot en gevaarlijk tegenstander die nergens voor terugdeinst. De verteller geeft hem in zijn acties soms gelijk, maar benoemt ook de 'Punische trouw' (dat wil zeggen juist de leugenachtigheid). Hannibal kon door slechte generaals/ Romeinse tactiek de slag bij Cannae winnen, zo blijkt uit speeches van personages. Tegelijkertijd laten de passages zien dat de oorlog tegen Hannibal ook voorbeelden van dappere Romeinen kent.

Hannibal in Latijnse teksten in S.P.Q.R.

De teksten (geadapteerde Livius teksten) schetsen Hannibal als een kundig en gevaarlijk generaal met al van jongs af aan een diepe haat tegen Rome. Er is grote angst geweest ten tijde van Cannae in Rome voor Hannibal, er is een passage gekozen die dat door middel van directe redes voor vragen op de lezers overbrengt. Die periode had blijkbaar grote indruk op de Romeinen gemaakt, want er is een zegswijze uit ontstaan (*Hannibal ad portas*) waar in de tekst ook aan gerefereerd wordt. De derde episode, over Scipio, laat zien hoe de Romeinen toch nog een draai konden geven aan dit nationale trauma: Hannibal was dan wel bijna onoverwinnelijk, aan het eind vond hij zijn (net iets meer dan) gelijke in Scipio en versloeg Rome Carthago.

Hannibal in Latijnse teksten in Via Latina

Voor Romeinse lezers werd uit dit verhaal vooral duidelijk dat Hannibal al van kinds af aan een hekel aan de Romeinen had en hoe dat zo gekomen was.

Minerva

Tekst 17A

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

Hannibal zelf is aan het woord, hij spreekt over zijn jeugd tegen een bevriende koning, Antiochus. De tekst is alleen directe rede (met daarin ingebed directe rede van Hamilcar en Hannibal als jongeman) dus we horen niets over de mening van de verteller.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Hannibal vertelt zelf hoe hij mee mocht met zijn vader als hij hem een eed van trouw zou geven. Hannibal moet zweren dat hij nooit een vriend van de Romeinen zal zijn. Hannibal dwingt in zijn speech vervolgens min of meer een eed van trouw van Antiochus af: hij laat hem kiezen tussen hemzelf en de Romeinen. (een vriend van de vijand kan jouw vriend niet zijn).

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

Gehele tekst: directe rede van Hannibal

r. 6: directe rede Hamilcar: afdwingen eed, krijgt door directe rede nadruk (zeker in vergelijking met eed zelf die in indirecte rede staat)

r. 9-10: in litotes (*non imprudenter*) en veel si-zinnen om Antiochus min of meer indirect duidelijk te maken dat hij Hannibal aan hoofd van leger moet stellen.

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

De informatie is niet betrouwbaar. De verteller (van Nepos' tekst) legt Hannibal woorden in de mond.

Overigens is opvallend dat Hannibal het bevel krijgt dat hij nooit een vriend van de Romeinen mag worden. Bij Livius is dat dat hij altijd een vijand moet zijn (AUC 21.1).

Tekst 17B

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

De verteller.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

We horen niet expliciet een mening over Hannibal, maar in plaats daarvan horen we wel hoe hij met het grootste gemak en met snelheid allerlei (deels onvoorstelbare) zaken voor elkaar krijgt. De grootse daden van Hannibal worden hier zeker niet kleiner gemaakt dan ze waren, misschien zelfs juist wel overdreven. Er spreekt een soort bewondering uit – bewondering die deels uit angst en deels uit trots (uiteindelijk heeft Rome Carthago verslagen) voort zou kunnen komen.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

r. 1-4: samenvatting en tricolon: benadrukken samen de snelheid en misschien wel het gemak waarmee Hannibal alle volkeren in Spanje onderwierp, Saguntum veroverde en drie legers op de been bracht. r.8-10: hier bouwt de verteller met allerlei informatie over de Alpen een vertraging in in zijn verhaal, ter verhoging van de spanning en vergroting van de actie die Hannibal vervolgens wel volbracht: over de Alpen komen

r.12 vergelijking *elephantus ornatus en unus homo* dient ook om de actie van Hannibal te prijzen.

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

Dit is een Latijnse tekst. De grootse daden van Hannibal worden hier zeker niet kleiner gemaakt dan ze waren, misschien zelfs juist wel overdreven. Er spreekt een soort bewondering uit - bewondering die deels uit angst en deels uit trots (uiteindelijk heeft Rome Carthago verslagen) voort zou kunnen komen.

Tekst 17C

- 1. Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**
Maharbal geeft zijn mening over Hannibal. De verteller noemt de 'algemene' mening over Hannibals aarzeling als redding van de stad Rome.
- 2. Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**
Hannibal had, als hij na Cannae niet had geaarzeld, Rome kunnen innemen en was dus een heel erg gevaarlijke vijand voor Rome: hij had bijna het einde betekend.
- 3. Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**
Directe rede in r. 7-10 en 15-17 zorgen voor vertraging en geven nadruk aan de raad die Maharbal geeft.
Vooraf het contrast tussen de weergave van Maharbals woorden (direct) en die van Hannibal (indirect) geven meer nadruk aan de woorden van Hannibal.
vertellerscommentaar in r. 16-17 lijkt aan te geven dat, al is het niet de verteller, anderen toch in elk geval denken dat dit aarzelen van Hannibal Rome gered heeft.
- 4. Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**
We krijgen deze informatie vanuit Romeins perspectief. De speeches van Maharbal (daar was geen bandrecorder of directe ooggetuige bij die Livius kon gebruiken) zijn verzonnen. Dit was blijkbaar een spannend verhaal over een gevaarlijke situatie voor Rome.

Tekst 18A

- 1. Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**
De verteller.
- 2. Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**
Hannibal is de slimste van alle mannen en voorziet problemen vanwege de hebzucht van de Kretenzers. Hij is de Kretenzers met een list te slim af.
- 3. Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**
r. 3 vertellerscommentaar: *vir omnium callidissimus*
r.5 hyperbaton: *magnum ... pecuniam*
contrast tussen wat Hannibal (en lezer) weet en wat Gorynii weten en denken
vanaf r.6 6 x praesens historicum voor spannende gebeurtenissen/ oplossing probleem
(staan op voorgrond in dit verhaal, ten opzichte van imperfecta die achtergrond schetsen en uitleg geven).
- 4. Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**
Er spreekt grote bewondering voor Hannibals sluwheid, zelfs op de vlucht, uit. Het is een goed/mooi verhaal, bijna te mooi om waar te zijn...

Tekst 18B

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

De verteller, maar niet rechtstreeks: hij vertelt over weer een slimme list van Hannibal.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Hannibal komt er op handige wijze achter op welk van de vijandige schepen koning Eumenes zit.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

Spanning tussen wat Hannibal, zijn mannen en de lezers weten en wat Eumenes weet. Praesens historicum in afwisseling met perfectum, praesentia geven spannendste momenten weer: dat zijn de momenten waarop Hannibal zijn plan maakt en uitvoert.

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

Er spreekt grote bewondering voor Hannibals sluwheid, zelfs op de vlucht, uit. Het is een goed/mooi verhaal, bijna te mooi om waar te zijn...

Tekst 18C (a en b)

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

Senatoren, verteller.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Senatoren denken dat Rome en Romeinse rijk nooit zonder aanslagen zal zijn zolang Hannibal leeft.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

r. 6-11 gedachten/ opdracht senatoren in indirecte rede, inclusief kwalificatie *inimicissimum suum*

r.15 vertellerscommentaar: *vir fortissimus*.

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

Het is een Romeinse bron: die heeft de vijand wellicht groter gemaakt. Rome komt in dit verhaal eindelijk af van de grote vijand. Rome doet dat niet zelf, maar Hannibal kiest zijn eigen dood. De Romeinen vonden dat gek genoeg niet raar of afbreuk doen aan zijn dapperheid.

S.P.Q.R.

Tekst bij 29: Hannibal

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

Hannibal en zijn vader geven hier de informatie. De verteller evalueert dat niet zelf, maar presenteert de speeches wel als echt gebeurd en geeft daarmee aan dat het beeld dat die speeches van deze personages schetsen, klopt wat hem betreft.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Hannibal had van huis uit een diepe en gevaarlijke haat en ambitie ten opzichte van de Romeinen. Ook zijn leiderschapskwaliteiten en gedrevenheid waren in zijn jeugd al opmerkelijk.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

De verteller en Hamilcar, in directe rede, geven achtergrondinformatie over jeugd van Hannibal: nl. over de haat van Hamilcar, zijn vader.

In directe rede Hamilcar: diverse stijlfiguren: tricolon met *nostrum* in regel 5-6 benadrukt hoe erg Romeinen Carthagers dwars zitten.

Directe rede van Hannibal zelf laat gedrevenheid en diepte van haat zien, al van kinds af aan. Carthago moet regeren over land en zee.

herhaling (*omnes*) *terras mariaque (omnia)* door tekst heen: omvang ambities Carthago.

directe rede in 23-25 waarin Hamilcar vooruitkijkt naar toekomst Hannibal, bij lezers bekend (*dux optimus* etc.)

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

De tekst is een Latijnse tekst en is geschreven vanuit Romeins perspectief. Dat betekent dus dat niet alles waar hoeft te zijn. De directe redes bijvoorbeeld heeft de verteller in ieder geval zelf verzonnen. Ook is het voor een verteller makkelijk om achteraf karakters al te laten 'vooruitkijken' of 'voorspellen' wat er later zal gebeuren.

Tekst bij 30 Ad Portas

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

De angst voor Hannibal wordt geuit door (1) allerlei inwoners in de stad en (2) troepen vrouwen. Quintus Fabius bevestigt in zijn speech dat er reden is voor al deze angsten. De verteller geeft in deze episode niet zelf zijn mening.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Rome, alle Romeinen, waren na de slag bij Cannae in grote onzekerheid en nog grotere angst voor Hannibal. Die angst wordt met beschrijvingen en directe redes (met alleen maar wanhopige vragen) geschetst. Ook de senatoren waren in de periode na Cannae zeer angstig en zagen inname van Rome door Hannibal als een reële dreiging.

De beleving van deze angst, hoe het is om dit moment in Rome te zijn, angst te hebben voor een zo grote vijand, is aan de hand van deze tekst goed te bespreken met leerlingen.

De verteller doet, jaren na dato (Livius schreef de scène waar deze tekst op gebaseerd is, eeuwen later), zijn best om de wanhoop en angst op de lezer over te brengen.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

Directe rede geeft de vragen weer die overal weerklinken, de vragen illustreren de onzekerheid en angst die heerste in Rome (zie ook regel 2, *in urbe nihil certum erat*), deze angst is ook specifiek op Hannibal gericht, men vraagt zich af of hij Rome zal belegeren / innemen.

Directe rede van Quintus Fabius Maximus is erop gericht nieuws te geven, maakt angsten die in vragen omtrent Hannibal (en andere dingen) opgeworpen werden tot terechte angsten.

Zegswijze: de verteller laat Quintus Fabius woorden zeggen die later, voor zijn lezerspubliek, een beroemde zegswijze (*Hannibal ad portas*) geworden zijn (staat in NL tekst), daarmee wordt de angst voor Hannibal van toen gemengd met angst en waarschuwingen in het heden van het lezerspubliek (van ouders aan kinderen).

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

De tekst is een Latijnse tekst en is geschreven vanuit Romeins perspectief. Dat betekent dus dat niet alles waar is. Het is wel bijzonder dat de Romeinse verteller de ongelooflijke angst van zijn eigen volk na Cannae zo duidelijk portretteert: de grootsheid en het gevaar van Hannibal wordt hiermee benadrukt. Hoe Hannibal écht was weten we niet, maar de Romeinen waren na Cannae en ook later nog vol angst en ontzag voor deze vijand.

Tekst bij 31 Scipio

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

Zowel personages als de verteller geven informatie over Hannibal en allemaal zeggen ze ongeveer hetzelfde.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Hannibal, Scipio en de verteller zeggen dat Hannibal een enorm groot en gevaarlijk generaal was, maar dat Scipio en dus de Romeinen uiteindelijk beter waren.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

Gedachte van Hannibal, r.4: Hannibal heeft een intelligente gedachte en vooruitziende blik, beseft als enige in Carthago dat ze verloren hebben.

Vertellerscommentaar: in 11 en 12, karakterisering door verteller in vergelijking met Scipio (*duces maximi sui temporis, fortasse omnium temporum*)

Beleving: aandacht voor details in de indrukwekkende ruimte, hier Romeinse leger opgesteld, daar Puniërs, met grote lege vlakke in het midden.

Directe rede van zowel Hannibal zelf als Scipio waarin Hannibal gekarakteriseerd wordt, H. somt zijn grootse daden op, maar laat hem ook zelf zijn verlies toegeven

Directe rede Scipio vat Hannibal samen, geeft daarmee aan hoe Romeinen Hannibal 'een plekje kunnen geven': hij kon slagen winnen en heeft Rome daarbij zeer grote schade aangedaan, maar hij kon niet de hele oorlog winnen.

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

De tekst is een Latijnse tekst en is geschreven vanuit Romeins perspectief. Dat betekent dus dat niet alles waar is. Deze Romeinse verteller heeft Hannibal ook al in eerdere teksten als grote vijand beschreven, daardoor wordt de winst van Scipio en de Romeinen nu des te groter.

Disco

Tekst 20.a De rede van Alorcius

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

Uit de directe rede van Alorcius blijkt de daadkracht van Hannibal. Je weet niet zeker of de verteller het met dat beeld eens is, maar hij weerspreekt het niet. Hannibal geeft door middel van zijn bevel ook informatie over hoe hij is, de verteller zelf geeft in vertellerscommentaar aan dat hij die handeling ook als enige mogelijkheid ziet.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Hannibal doet in deze passage wat hij moet doen, hij is dus een slim generaal. Hij brengt daarbij de inwoners van een stadje, bondgenoten van de Romeinen, tot afschuw, maar ook tot wanhopige, dappere daden. De verteller zet de vasthoudendheid van de Saguntijnen (en trouw aan Rome) en vasthoudendheid van Hannibal tegen over elkaar in dit verhaal.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

Directe rede: de directe rede van Alorcius bevat de eisen van Hannibal. Die worden in het vervolg mooi gecontrasteerd met de daden van de Saguntijnen. Dit contrast tussen speech met bevelen en daadwerkelijke actie versterkt de strijd tussen vasthoudendheid van zowel Saguntijnen als Hannibal.

Woorden van Hannibal zelf: hij beveelt alle jongemannen te doden.

Retorische vraag: de verteller gebruikt deze vraag om commentaar te leveren op een actie van Hannibal. Het gaat te ver om te zeggen dat hij hem goedkeurt, maar hij keurt deze actie zeker niet af aangezien hij stelt dat Hannibal niet anders kon.

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

De tekst is een Latijnse tekst en is geschreven vanuit Romeins perspectief. Dat betekent dus dat niet alles waar is. We weten dus niet of Hannibal echt zo was als hij in deze tekst geportretteerd wordt. We kunnen wel stellen dat de verteller de wreedheid van Hannibal niet sterk veroordeelt.

Tekst 20.b De nederlaag bij het Trasumeense meer

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

De verteller: in het contrast tussen belofte en daden en door middel van expliciet vertellerscommentaar.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Deze tekst geeft niet zo veel informatie over Hannibal, wel over Flaminius. Flaminius is overduidelijk niet opgewassen tegen een tegenstander als Hannibal (die info krijgen we indirect dan weer wel). Pas aan het eind horen we over Hannibal, hij belooft iets en houdt zich daar niet aan, door de verteller wordt dat nog eens geëvalueerd.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

Vertellerscommentaar: *Punica religione fidem* in regel 16.

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

De tekst is een Latijnse tekst en is geschreven vanuit Romeins perspectief. Dat betekent dus dat niet alles waar is. Vooral de *Punica religione fidem* is een beeld van de Puniërs dat de Romeinen vaak schetsten, maar waar we op basis van alleen een Romeinse bron niet zo veel over kunnen zeggen.

Tekst 21.a Het advies van Quintus Fabius

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

Quintus Fabius. Uit deze tekst blijkt niet dat de verteller het ermee eens is. Maar uit de afloop van de slag bij Cannae en, vooral, de woorden van Aemilius Paulus in het volgende tekstje, blijkt wel dat de verteller deze speech van Quintus Fabius gebruikt om uit te leggen hoe de Romeinen de slag bij Cannae konden verliezen terwijl ze eigenlijk daarvoor in Italië in het voordeel waren.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Hannibal wil heel graag vechten omdat hij alleen door te vechten (en winnen) uit een voor hem benarde positie kan komen. Hannibal veracht mensen die zomaar wat doen (alles durven), maar is bang voor mensen die nadenken voordat ze iets doen.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

Directe rede van personage Quintus Fabius.

Stilistische middelen in de speech van Quintus Fabius: bijvoorbeeld opsomming en tegenstelling in eerste vier regels om contrast te schetsen tussen gunstige positie Romeinen en nadelige positie Hannibal.

In zijn speech karakteriseert Quintus Fabius Hannibal in vergelijking met de consul die collega is van Aemilius Paulus (aangesprokene).

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

De tekst is een Latijnse tekst en is geschreven vanuit Romeins perspectief. Dat betekent dus dat niet alles waar hoeft te zijn.

Tekst 21.b Aemilius Paulus in de strijd gedood

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

Aemilius Paulus geeft de informatie, maar gezien de herhaling van de analyse van Quintus Fabius lijkt de verteller het hiermee wel eens te zijn.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Hannibal heeft Cannae gewonnen omdat de Romeinen een verkeerde strategie kozen. Dat maakt de dreiging van deze grote generaal voor Rome niet minder klein. Een belangrijk consul en generaal besteedt zijn allerlaatste woorden aan een angstaanjagende waarschuwing aan Rome.

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

Directe rede van Aemilius Paulus: de consul komt terug op de eerdere speech van Quintus Fabius en geeft hem gelijk: de Romeinen hebben een vergissing gemaakt in hun strategie. Hij benadrukt ook de grote dreiging voor de stad Rome zelf: Hannibal zal daar bijna op de stoep staan.

In een wilde, snelle strijd wordt dit stukje ineens langzaam verteld: zo wordt nadruk gegeven aan de woorden en analyse van Aemilius Paulus.

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

De tekst is een Latijnse tekst en is geschreven vanuit Romeins perspectief. Dat betekent dus dat niet alles waar hoeft te zijn.

Via Latina

Tekst 28 De eed

1. **Wie geeft informatie over Hannibal in deze tekst? Is dat ook de mening van de verteller?**

Verteller, Hamilcar, Hannibal.

2. **Als je deze tekst leest, hoe komt Hannibal dan op je over? Dat wil zeggen: wat is de boodschap van de spreker of verteller over Hannibal in deze tekst?**

Hamilcar krijgt positieve kwaliteiten: zorg om zoon, uiterlijk (*diligenter, vir ingenti corporis magnitudine*). Zijn vijand (Rome/Romeinen), zet hij als wreed neer (*Siciliam Sardiniamque eripuit/ceteris imperare vult*). Maar wel met blinde haat jegens Romeinen (*verba patris odio ardentis*, het feit dat hij zo'n jong kind hierin meesleurt (maar is dat 21^{ste} eeuws!)).

Hannibal krijgt positieve kwaliteiten toegedicht: slim, niet bang, vurig, vaderlandslievend (trots) (*ardentibus oculis, dignitatem loci neglegens*)

3. **Met welke woordkeus, stilistische of verteltechnische middelen wordt die boodschap overgebracht?**

De verteller schetst achtergrond (impf). Daarmee zet hij meteen de toon in r. 1-3. Maar ook in de verbindende zinnen tussen de dialoog van vader en zoon (r. 4-6; 11, 19-20, 22, 26,28) stuurt hij de lezer door middel van visualisering/sprekende details.

Hamilcar en Hannibal, in directe rede, geven als het ware informatie van een ooggetuige /contemporaine informatie (is althans de suggestie).

De spanning wordt opgevoerd door gebruik van veelvuldig gebruik van tekststructuurwoorden als *subito, deinde, statim, tum*: staccato-stijl (spanning alsof de ene actie noodzakelijk leidt tot de volgende).

Hamilcar maakt situatie gewichtig door keuze locatie (tempel van Jupiter), en tijd (niet overdag + er is nu niemand), door openingsvraag (*timesne?*). Ernst wordt ook benadrukt door vertraging.

Hannibal doorstaat de test en dat wordt onderstreept met stilistiek (*non ignoro, nescio*, litotes + alliteratie).

Repetitio: *sunt Romani* (14/15).

4. **Is deze informatie over Hannibal 100% betrouwbaar?**

We horen in dit verhaal van een Romeinse verteller wat vijanden van Rome over Rome vinden. Dat is best ingewikkeld. Voor Romeinse lezers werd uit dit verhaal vooral duidelijk dat Hannibal al van kinds af aan een hekel aan de Romeinen had en hoe dat zo gekomen was.

Bijlage 3 Schematisch overzicht voorgestelde leerroutes

Route op vaardigheid-niveau	Via Latina 28	Minerva 17+18	Disco 20+21	SPQR 29+30+31
Intro op 'hele taak'	OLG over hele taak leidend tot vr. A-D			
cultuurbeschouwing	Wat heeft eraan bijgedragen dat de Romeinen de Puniërs/Hannibal als hun aartsvijand zagen? (1) Wat is de betekenis van Hannibal als <i>exemplum</i> in de oudheid (2)			
	vraag 1,2 mbv Teb 61-67, p.67: 1-8,10-12.	vraag 1,2 mbv TB p.61-63, 65-66, 68-70, 79-80, 82,86-89. OB p.55: 1-6, p.56: 2, p.60: bron 1+2, p.65: 1-3, p.71: 1-4, p.82: 1-6.	vraag 1,2 mbv p.19-24, 28-32. WS p.30, 38, p.40, p.49. (p.51: 1 oude druk)	vraag 1,2 mbv TB p.101-104, p.106, p.107. HB p.68: 2-9, p.73: 18, p.74: 19,20, p.76: 27b-c, p.77: 28-30, p.79: 38,39a-c.
taalverwerving	Tab p.65-67,69. Teb p.69 tijdens: r.2,5,11,16, 17,23,24, na: 3, p.70: in goed Nederlands.	TB p.72-76; 90-92. OB p.56: 1-4 (wdd), p.58: 1-5 (gr.), p.61: 1-3 (wdd), p.63: 1-5 (gr.), p.73: 1-4, 1 (wdd.), p.75: 1-6 (gr), p.77: 1-4 (wdd), p.79: 1-7.	p.25-27, p.33-35.	HB p.72: 16, p.75: 23b,c,d. HB p.101: p.155, 159, p.160: xii, p.164: extra, p.165: xviii.
tekstontsluiting	Teb. p.69 tijdens: r.1,6,7,9,10, 15,20, na: 2,4,5,6, p.67: 2,8 & Tab. p.71: 7,8.	OB p.57: 1-3, p.58: 1,2,3,5, p.62: 1, p.63: 1a,3,4, p.67: 1,2,3,7,8,11, p.74: 1-2, p.75: 1-4, p.78: 1-2, p.79: 1,3,5a,6, p.81a: 1-12, b:1-4,6-10,12.	WS p.32: 9a,b p.42: 7a-d, p.45: 15a-c, p.47: 22a.	HB p.71: 10, 12b,c, 13a-e, 14b-c, p.74: 21,23a,24,25,26, p.78: 31, 33a,35a-c, 36a-c,37a,c-d.
tekstbeschouwing	Vervolg vraag 1,2 mbv Teb p.69 na: 1, & Tab p.71: 7.	Vervolg vraag 1,2 mbv OB p.58: 4,6, 7,p.63: 1b,2,5,6, p.67: 4,5,6,9,10,12, p.75: 5-8, p.79: 2,4, 5b, p.81b: 5,11.	Vervolg vraag 1,2 mbv WS: p.32: 9c, p.42: 7d.	Vervolg vraag 1,2 mbv HB p.71: 12a,d, 14a,15, p.76: 27a, p.78: 33b,34, 35d,37b.
	Wat is de betekenis van Hannibal in latere tijden? (3)			
	vraag 4 mbv Teb p.67:9.	vraag 4	vraag 4	vraag 4
	Welke historische 'aartsvijanden' ken je nog meer en bestaat het fenomeen nu nog? (4)			
	vraag 5	vraag 5	vraag 5	vraag 5 mbv HB p.72: 13f, 17, p.80: 39d.
	Kun je begrijpen dat individuen of groepen aartsvijanden hebben, dat het hun leven beheerst en hoe ga je daarmee om?			

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)

slo