



Faculteit Letteren & Wijsbegeerte

Dries Thienpondt

***De evaluatie van tekstbegrip in niet-behandelde teksten Latijn in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs***

*Stand van zaken op basis van een corpusonderzoek*

Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad van  
Master in de taal- en letterkunde  
Latijn

2018

Promotor      Prof. dr. Katja De Herdt



## Dankwoord

Ik maak graag van de gelegenheid gebruik om mijn vriendin, Julie, en mijn moeder, Reni, te bedanken. De weg naar deze scriptie had ik niet kunnen bewandelen zonder hun onvoorwaardelijke liefde en grenzeloze steun.

## Lijst van gebruikte afkortingen

|       |                                                                                     |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| AU    | ( <i>Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch Zeitschrift</i> ) <sup>1</sup> |
| GO!   | (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap)                                          |
| NBT   | (niet-behandelde tekst)                                                             |
| VVKSO | (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs)                              |

---

<sup>1</sup> In deze scriptie gaat het steeds om editie 4-5 van 2017. Dit volume is getiteld '*Textverständnis überprüfen*'.

## Lijst van afbeeldingen

|           |                                                                     |    |
|-----------|---------------------------------------------------------------------|----|
| Figuur 1  | Communicatiedriehoek .....                                          | 14 |
| Figuur 2  | De rol van woordenschat .....                                       | 15 |
| Figuur 3  | Schematische weergave van het vertaalproces volgens K. Demoen ..... | 17 |
| Figuur 4  | Classificatieschema voor tekstbegripvragen - Verhoeven .....        | 29 |
| Figuur 5  | Eigen classificatieschema .....                                     | 32 |
| Figuur 6  | Voorbeeld ingevuld classificatieschema – aantal vragen .....        | 32 |
| Figuur 7  | Voorbeeld ingevuld classificatieschema – gewicht .....              | 33 |
| Figuur 8  | Vertalen: enquête vs. analyse .....                                 | 37 |
| Figuur 9  | Belang van woordbegrip volgens de enquête .....                     | 40 |
| Figuur 10 | Controlerende grammaticale vragen volgens de enquête .....          | 44 |
| Figuur 11 | Spreiding van het aandeel vertaalvragen binnen het corpus .....     | 49 |
| Figuur 12 | Totale aantal vragen .....                                          | 54 |
| Figuur 13 | Gemiddeld gewicht van alle vragen .....                             | 54 |
| Figuur 14 | Afbeelding bij voorbeeld (44) .....                                 | 58 |
| Figuur 15 | Frames .....                                                        | 61 |
| Figuur 16 | Afbeelding bij voorbeeld (51) uit evaluatie 4 .....                 | 62 |
| Figuur 17 | Visualisatie bij de tekst .....                                     | 63 |
| Figuur 18 | Hypothesen en inlevingsvragen. ....                                 | 65 |

## Lijst van bijlagen

|           |                       |
|-----------|-----------------------|
| Bijlage 1 | Evaluatie 4           |
| Bijlage 2 | Evaluatie 27          |
| Bijlage 3 | Vragenlijst enquête   |
| Bijlage 4 | Grafieken uit enquête |

# Inhoudstafel

|                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|
| Dankwoord .....                                                     | iii       |
| Lijst van afbeeldingen .....                                        | v         |
| Lijst van bijlagenvi                                                |           |
| Inleiding .....                                                     | 9         |
| <b>Hoofdstuk 1    Status quaestionis.....</b>                       | <b>11</b> |
| 1.1   Hoe verloopt het leesproces? .....                            | 11        |
| 1.2   Verschillende benaderingen voor het concept tekstbegrip ..... | 13        |
| 1.3   De rol van woordenschat bij tekstbegrip .....                 | 15        |
| 1.4   De rol van grammatica bij tekstbegrip .....                   | 16        |
| 1.5   De rol van vertalen bij tekstbegrip .....                     | 16        |
| 1.6   Wat speelt dan wel een rol? .....                             | 19        |
| 1.6.1   Enkele belangrijke concepten .....                          | 19        |
| 1.6.2   Procesbewaking.....                                         | 21        |
| 1.7   Een alternatieve evaluatiemethode.....                        | 21        |
| 1.8   Conclusies uit de vakliteratuur.....                          | 22        |
| 1.9   De leerplannen.....                                           | 23        |
| 1.9.1   Woordenschat .....                                          | 24        |
| 1.9.2   Grammatica.....                                             | 24        |
| 1.9.3   Vertaling.....                                              | 25        |
| 1.9.4   Proces .....                                                | 25        |
| 1.9.5   Discrepancie.....                                           | 26        |
| <b>Hoofdstuk 2    Methodologie.....</b>                             | <b>28</b> |
| 2.1   Corpus.....                                                   | 28        |
| 2.2   De analyse.....                                               | 28        |
| 2.2.1   Het classificatieschema van Verhoeven .....                 | 29        |
| 2.2.2   Ontwikkeling van het eigen classificatiesysteem.....        | 30        |
| 2.2.3   Analyse op basis van parameters.....                        | 33        |
| 2.3   Beperkingen van de gehanteerde methode .....                  | 34        |
| 2.3.1   Categorie 25 .....                                          | 35        |
| 2.3.2   Analyse van subcompetenties.....                            | 36        |
| 2.4   De enquête .....                                              | 37        |
| <b>Hoofdstuk 3    Analyse .....</b>                                 | <b>39</b> |
| 3.1   Woordenschat .....                                            | 39        |
| 3.1.1   Resultaten .....                                            | 41        |
| 3.1.2   Bijzondere voorbeelden .....                                | 42        |
| 3.2   Grammatica.....                                               | 43        |

|                     |                                                         |           |
|---------------------|---------------------------------------------------------|-----------|
| 3.2.1               | Resultaten .....                                        | 43        |
| 3.2.2               | Definitie van controlerende grammaticale vragen .....   | 44        |
| 3.2.3               | Een alternatief voor de grammaticale benadering .....   | 46        |
| 3.3                 | Stijl .....                                             | 47        |
| 3.4                 | Vertalen .....                                          | 48        |
| 3.4.1               | De keuze van de tekst .....                             | 49        |
| 3.4.2               | Het gebruik van bestaande vertalingen .....             | 50        |
| 3.4.3               | Een kanttekening .....                                  | 51        |
| 3.5                 | Procesevaluatie .....                                   | 52        |
| 3.6                 | Micro vs. macro .....                                   | 53        |
| 3.6.1               | Macro op vlak van tekstniveau: probleembewustheid ..... | 55        |
| 3.6.2               | Macro op vlak van verwerkingsniveau .....               | 56        |
| 3.7                 | Frames .....                                            | 60        |
| 3.7.1               | Voorkennis .....                                        | 60        |
| 3.7.2               | De inleiding .....                                      | 61        |
| 3.7.3               | Para-tekstuele elementen .....                          | 62        |
| 3.7.4               | Inlevingsvragen en hypothesen .....                     | 63        |
| <b>Hoofdstuk 4</b>  | <b>Adviezen voor de leerkracht .....</b>                | <b>66</b> |
| <b>Conclusie</b>    | <b>.....</b>                                            | <b>68</b> |
| <b>Bibliografie</b> | <b>.....</b>                                            | <b>70</b> |
| <b>Bijlagen</b>     |                                                         |           |

Aantal woorden: 23206

# Inleiding

De vaardigheid om zelfstandig de inhoud van een Latijnse tekst te begrijpen zou, naar mijn mening, een van de belangrijkste einddoelen moeten zijn in het onderwijs van dit vak. Ik voel me gesterkt in die mening door de leerplannen van zowel het gemeenschapsonderwijs als het katholiek onderwijs, waarin tekstbegrip als eerste doel aan bod komt en waarin een groeiende zelfstandigheid van de leerlingen een fundamenteel gegeven is.<sup>1</sup> Een logisch gevolg is dat (de evaluatie van) niet-behandelde teksten (NBT) een hoeksteen van het Latijnonderwijs vormt. Dit is immers waar de leerling moet aantonen dat hij/zij zelfstandig tot begrip van een tekst kan komen.<sup>2</sup> Toch blijkt uit gesprekken met leerkrachten Latijn en pedagogisch adviseurs dat dit thema bij leerkrachten gepaard gaat met enige onzekerheid. Enerzijds zijn leerkrachten onzeker over wat er verwacht wordt van de evaluatie van een NBT, anderzijds stellen pedagogisch adviseurs vast dat dergelijke evaluaties op zeer uiteenlopende manieren opgesteld worden en dus dat het thema op uiteenlopende manieren geëvalueerd wordt.<sup>3</sup> De NBT wordt dan ook wel vaker een 'heikel punt' genoemd, wat in contrast staat met zijn belang.

Deze vaststelling gaf aanleiding tot dit onderzoek. Ik werd voor het eerst attent gemaakt op dit probleem tijdens een gesprek met een pedagogisch begeleider in het kader van mijn eigen lespraktijk. Daarnaast bleek bij de uitvoering van mijn onderzoek uit de reacties van enkele leerkrachten die eraan deelnamen, dat zij inderdaad voor dit thema de nood voelen aan duidelijkheid en houvast.

In dit onderzoek poog ik een antwoord te formuleren op de volgende vraag: **Toetst de vraagstelling, die gehanteerd wordt in actuele evaluaties van NBT's uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen effectief tekstbegrip en komt de vraagstelling het tekstbegrip ten goede?** Daartoe geef ik eerst een overzicht van wat de huidige wetenschappelijke literatuur voorschrijft op het vlak van tekstbegrip. Ik zoek eerst naar een werkbare en eenduidige definitie van dit begrip en leg daarna een aantal cruciale concepten uit die daarmee verband houden. Vervolgens plaats ik de geldende leerplannen naast de bevindingen uit de vakliteratuur, om de overeenkomsten en eventuele discrepanties in kaart te brengen. Dit zal me in staat stellen om kwalitatief te onderzoeken of de aanpak van de geanalyseerde evaluaties overeenstemt met wat zowel de vakliteratuur als de leerplannen voorschrijven, een belangrijke deelvraag binnen mijn onderzoek. Daarna geef ik toelichting bij de methode die ik gehanteerd heb bij dit onderzoek. Vervolgens geef ik een thematische presentatie van mijn resultaten. Deze thema's heb ik bepaald

---

<sup>1</sup> Zie hoofdstuk 1.9.

<sup>2</sup> Uit praktische overwegingen spreek ik voortaan over 'hij' wanneer ik het over de leerling heb.

<sup>3</sup> Zie bv. George 2008, 9.

o.b.v. de klemtonen in de vakliteratuur en de leerplannen. Tot slot formuleer ik op basis van mijn onderzoek enkele adviezen voor de leerkracht.

# Hoofdstuk 1 Status quaestionis

Voor mijn onderzoek baseer ik me op diverse gerelateerde takken van wetenschappelijk onderzoek. Om enkele belangrijke concepten met betrekking tot tekstbegrip en de actuele ideeën hieromtrent te bespreken, vertrek ik in de eerste plaats van (vakdidactische) publicaties met betrekking tot het lezen en begrijpen van Latijnse teksten, zoals die van Andre Budé, Pim Verhoeven en het tijdschrift *Der Altsprachliche Unterricht Latein/Griechisch*.<sup>4</sup> Daarnaast bouwt dit onderzoek onvermijdelijk voort op algemene theorieën over lezen, begrip en vertalen, zoals die van Walter Kintsch, Gerard Westhoff en Tatjana Jesch.<sup>5</sup> Dit zijn theorieën die we ook terugvinden in de literatuur rond moedertaalverwerving en verwerving van vreemde talen. Om praktische redenen bespreek ik de moedertaalverwerving en de verwerving van vreemde talen echter niet binnen het bestek van dit onderzoek, ook al zou een vergelijkende studie waardevol zijn. Ten slotte beroep ik me eveneens op bronnen die de klassieke talen (d.w.z. Latijn én Grieks) aangaan, en dus het Latijnse vakgebied overstijgen, en op bronnen die een zuivere focus op de Griekse didactiek hebben. Zo voert Annemieke Van Der Plaat bijvoorbeeld onderzoek naar de oefeningen in handboeken Grieks voor beginners.<sup>6</sup> Niettegenstaande de focus op het Griekse onderricht kan deze studie probleemloos vertaald worden naar dit onderzoek: ze analyseert de methodes door te kijken op welk niveau van tekstbegrip een vraag, opdracht of oefening inzet en vertrekt daarbij vanuit een grondig en helder overzicht van de moderne inzichten rond tekstbegrip en leesprocessen.

In dit eerste hoofdstuk zal ik op basis van deze bronnen eerst een werkbare definitie van tekstbegrip voorstellen, waarna ik vervolgens de rol bespreek die diverse elementen zoals woordenschat, grammatica, vertalen, etc. spelen in de totstandkoming van tekstbegrip. Dit laat toe een beeld te schetsen van de types van vraagstellingen die adequaat zijn om tekstbegrip te stimuleren en/of te peilen (en dus eveneens van het soort vragen dat tekstbegrip net in de weg staat of het niet adequaat demonstreert).

## 1.1 Hoe verloopt het leesproces?

In eerste instantie moet het concept 'tekstbegrip' geduid worden. Maar net zoals een lezer een tekst moet lezen voordat hij hem kan begrijpen, moet ik stilstaan bij het leesproces voordat ik tekstbegrip bespreek. Zoals de Nederlandse onderzoeker Budé aangeeft, heeft een onderwaardering van het leesproces onvermijdelijk een weerslag op het begrijpen van een tekst. Budé was verbonden aan de vakgroep didactiek van de klassieke talen in Amsterdam. Zijn artikel 'het ontwikkelen van tekstbegrip' uit 1982 is een van de oudste bronnen in mijn corpus, maar

---

<sup>4</sup> Budé 1982; Verhoeven 1997; Schmidt 2017.

<sup>5</sup> Kintsch 1988; Westhoff 1981; Jesch 2009.

<sup>6</sup> Van Der Plaat 2015.

het geeft een zeer helder antwoord op een aantal essentiële vragen. Zo geeft hij onder andere een erg uitgebreid overzicht van hoe het leesproces verloopt.<sup>7</sup>

De lezer start met het opsplitsen van de tekst in segmenten. Elk segment is een eenheid van tekst die in één moment kan worden waargenomen.<sup>8</sup> Deze segmenten worden dan lineair met elkaar verbonden. Elk nieuw segment voegt nieuwe informatie toe en dat verplicht de lezer om vervolgens een selectie te maken uit de informatiestroom. Hij kan immers niet alle informatie opslaan. Hij selecteert die gegevens waarvan hij vermoedt dat ze tijdens het vervolg van het leesproces relevant kunnen zijn, en slaat deze gegevens op in een structuur. Wanneer de lezer al een grote voorkennis heeft over de inhoud en andere eigenschappen van de tekst, zoals tekstdoel en tekstsoort, heeft hij al een structuur gevormd waar hij deze informatie slechts moet inpassen. De keuzes die worden gemaakt bij het selecteren en structureren van de informatie worden namelijk gestuurd door het verwachtingspatroon van de lezer. Wanneer de lezer daarentegen weinig voorkennis heeft moet hij deze structuur al lezend volledig opbouwen en dit vergt natuurlijk een verhoogde inspanning. Het lezen is bovendien sterk gestoeld op hypothesen die gaandeweg geformuleerd worden, op basis van wat waarschijnlijk en onwaarschijnlijk is. Deze (on)waarschijnlijkheid heeft niet enkel te maken met de inhoud van de tekst. Zelfs op het niveau van lettercombinaties vormt de lezer verwachtingen van welke combinaties waarschijnlijk zijn en welke niet. Hetzelfde geldt voor woordcombinaties, betekeniscombinaties, logische combinaties en tenslotte speelt ook kennis over de wereld een grote rol. Westhoff onderscheidde deze vijf 'redundantievelen'; vijf niveaus waarop de lezer beslist wat onwaarschijnlijk, en dus redundant, lijkt. De lezer blijft elk nieuw segment aftoetsen aan zijn hypothesen en zo worden de hypothesen telkens bevestigd of ontkracht.<sup>9</sup>

Het is dus duidelijk dat lezen een erg ingewikkeld proces is, ook al is de ervaren lezer zich hier meestal niet van bewust. Om een tekst te lezen moet de lezer een minimum aan kennis en vaardigheden bezitten. Els Van De Walle en Toon Van Houdt benoemen de volgende eigenschappen als de voorwaarden voor een goed leesproces:

Om goed te kunnen lezen heeft men, om te beginnen, twee soorten kennis nodig: kennis van woordenschat en grammatica, en kennis van achtergrondgegevens bij de tekst, zoals kennis over de auteur, over de wereld waarin de tekst geschreven is, over genreconventies, enz. Daarnaast moet men deze kennis kunnen inzetten, wat gebeurt via het toepassen van leesstrategieën. Daarbij is het belangrijk te weten dat men niet enkel cognitieve strategieën of denkstrategieën moet kunnen hanteren, maar dat men ook zijn eigen leesproces moet kunnen bewaken en bijsturen (metacognitie), en dat men voldoende zelfvertrouwen en motivatie moet hebben om goed te kunnen lezen (de affectieve componenten).<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Budé 1982, 100–106.

<sup>8</sup> De colometrische tekstschikking die Kristien Hulstaert propageert in haar werk 'Latijn: lezen zien begrijpen' (2016), vertrekt onder meer van de premisse dat een lezer een beperkt aantal tekens kan waarnemen in één oogopslag. Budé spreekt van één 'bewustzijnsinhoud' (Budé 1982, 100). Voor meer informatie zie het onderzoek van Lindsay en Norman (2013).

<sup>9</sup> Westhoff 1981.

<sup>10</sup> Van de Walle en Van Houdt 2005, 2.

## 1.2 Verschillende benaderingen voor het concept tekstbegrip

Wat is tekstbegrip? Er is een overvloed aan publicaties die een antwoord proberen te formuleren op deze vraag. Door de verschillende achtergronden van de onderzoekers zijn de resultaten erg uiteenlopend en daardoor blijft de precieze betekenis van dit concept tamelijk vaag. Verhoeven heeft terecht vastgesteld dat we vooral moeten kijken naar de manier waarop dit onderwerp benaderd wordt. Op die manier slaagt hij er toch in een lijn te trekken in deze veelheid aan informatie, die naar mijn aanvoelen een accurate weerspiegeling vormt van het bestaande onderzoek.<sup>11</sup> In wat volgt geef ik een overzicht van deze benaderingen aan de hand van de indeling van Verhoeven. Onder punt 1.6 zal ik de benadering die ik opteer aan te wenden voor dit onderzoek, nader toelichten.

De manier waarop tekstbegrip het vaakst gedefinieerd wordt, is als een opsomming van deelvaardigheden. In de literatuur die ik heb doorgenomen zijn er meerdere onderzoekers die tekstbegrip op deze manier benaderen. Zo spreken Fritz Losek & Hermann Niedermayr bijvoorbeeld van zeven subcompetenties die de basis zouden vormen van tekstbegrip: verzamelen, structureren, samenvatten, confronteren, bewijzen, becommentariëren en creatief verwerken.<sup>12</sup> Het is evident dat dergelijke benaderingen populair zijn: zo'n opsomming biedt altijd een zeer transparante, inzetbare tool voor leerkrachten. Het nadeel is echter dat dergelijke opsommingen ook enigszins arbitrair zijn en zelden ingebed zijn in een theoretisch kader. De aanpak van Losek & Niedermayr illustreert deze voor- en nadelen.

Een tweede benadering van tekstbegrip is de communicatieve benadering. Onder deze noemer vallen alle theorieën en methoden die de tekst opvatten als een taalhandeling met een specifieke functie of doel. De focus ligt dus – uiteraard – op de communicatieve waarde van de tekst. Binnen deze benadering werkt men vaak met het model van de zogeheten communicatie-driehoek (zie figuur 1). Bovendien hecht men veel belang aan de teksttypologie en is de *speech act* of de taaldaad van John Searle een belangrijk concept.<sup>13</sup> Deze benadering wordt bij onderzoek binnen de klassieke talen echter minder frequent toegepast en daarom zal ik er hier verder geen aandacht aan schenken.<sup>14</sup>

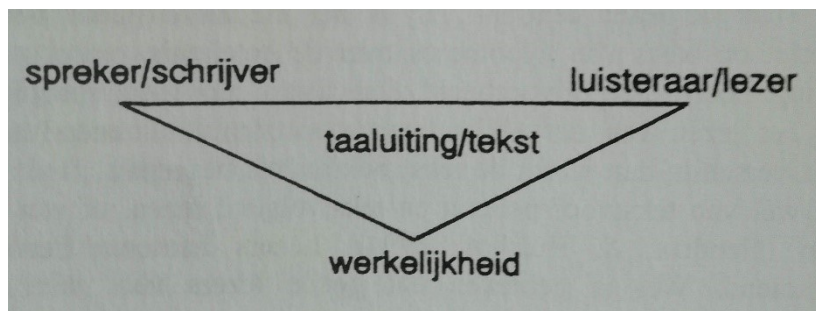
---

<sup>11</sup> Verhoeven 1997, 35–41.

<sup>12</sup> Losek en Niedermayr 2017, 101.

<sup>13</sup> Searle 1969.

<sup>14</sup> Voor een diepgaandere beschrijving van de communicatieve benadering en de verschillende onderverdelingen binnen deze benadering, zie Van Krieken 1984.



Figuur 1 Communicatiedriehoek<sup>15</sup>

De derde benadering is de benadering vanuit de psycholinguïstiek, waarbij onderzoek wordt gedaan naar de cognitieve processen die zich in het hoofd van de lezer voltrekken. De aandacht gaat daarbij niet naar de deeltaalvaardigheden die de lezers routinematig uitvoeren, maar naar de doelbewuste strategieën die een lezer inzet om tot tekstbegrip te komen. Westhoff heeft deze psycholinguïstische benadering bekend gemaakt met zijn theorie rond voorspellend lezen.<sup>16</sup> Daarna volgden onderzoekers die belangrijke concepten zoals *frames* en *bottom-up & top-down*-strategieën introduceerden. Deze concepten zal ik verderop uitgebreid behandelen.<sup>17</sup> Zoals zal blijken nemen de inzichten uit deze psycholinguïstische benadering namelijk een centrale positie in in mijn onderzoek.

Ook Budé erkent de verscheidenheid aan standpunten die bestaan omtrent tekstbegrip, maar acht het voldoende om een ondergrens te hanteren: een minimumvoorwaarde om te kunnen spreken van tekstbegrip. Deze voorwaarde is dat de lezer bekwaam is om een gelezen tekst in eigen woorden te kunnen samenvatten. Hiermee is niet alles gezegd, maar het is wel een *conditio sine qua non*: wie de tekst niet in eigen woorden kan herformuleren, heeft de tekst niet begrepen.<sup>18</sup> Budé gaat in de rest van zijn artikel dieper in op de vaardigheden die leiden tot tekstbegrip,<sup>19</sup> maar naar mijn aanvoelen is de bovenstaande minimumvoorwaarde het beste antwoord op de vraag 'Wat is tekstbegrip?'

---

<sup>15</sup> Verhoeven 1997, 38.

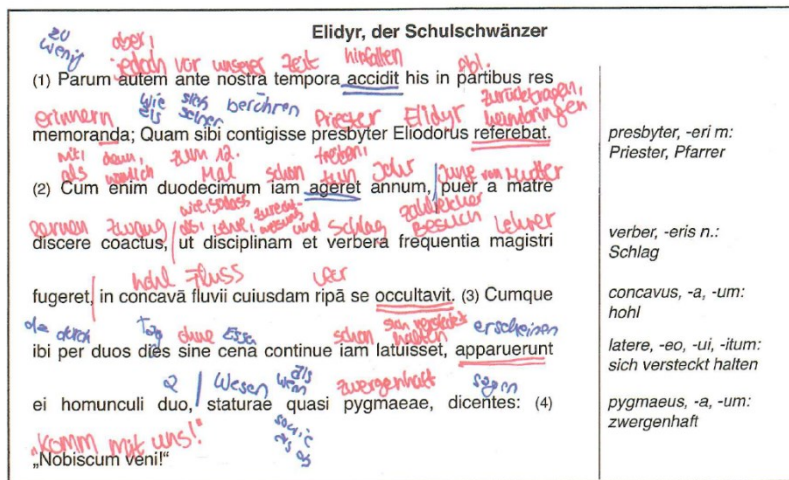
<sup>16</sup> cfr. pag. 10.

<sup>17</sup> Zie hoofdstuk 1.6.1.

<sup>18</sup> Budé 1982, 98.

<sup>19</sup> Zie hoofdstuk 3.6.

### 1.3 De rol van woordenschat bij tekstbegrip



Figuur 2 De rol van woordenschat<sup>20</sup>

Lena Florian is een van de weinigen die haar bespreking van tekstbegrip binnen de klassieke talen onderbouwt met eigen empirisch onderzoek. Ze voerde bijvoorbeeld kwalitatief onderzoek om de processen, die leerlingen doorlopen om een tekst te begrijpen en te vertalen, zichtbaar te maken.<sup>21</sup> Ze liet leerlingen in groep een tekst vertalen en ze stuurde hen aan om hun denkproces luidop te verwoorden. De opnames van deze sessies vormden de basis van haar onderzoek. Dit leverde vooral interessante resultaten op m.b.t. de rol van vertalingen, maar ook de rol van woordbetekenissen bleek erg belangrijk. Ze stelde vast dat om tot tekstbegrip te komen een grote rol is weggelegd voor het kiezen van de juiste betekenis van de woorden. Leerlingen beginnen vaak aan een tekst door van elk woord de betekenis op te zoeken. Het bovenstaande beeld (Figuur 2) is een bekend fenomeen voor leerkrachten Latijn. Deze reflex is begrijpelijk: de betekenis van de tekst zit voor een groot deel vevat in de semantiek van de woorden, maar het werkgeheugen van de leerlingen kan niet onbeperkt aparte betekenissen vasthouden.<sup>22</sup> De aanpak wordt echter wel problematisch wanneer leerlingen niet de reflex hebben om de betekenis in zijn context te evalueren en indien nodig de eerste betekenis te laten vallen voor een beter alternatief. Het viel Florian op dat dit een frequent probleem was en dat het versterkt werd wanneer leerlingen de tekst moeten vertalen: zelfs wanneer de opname aantoonde dat de leerling begrijpt welke betekenis beter past, zal de leerling toch kiezen voor de eerste betekenis van een woord omwille van de controlerende functie die de vertaling heeft. In meerdere bronnen wordt er gesproken van een ‘Übersetzungsdeutsch’ of ‘Nederlatijn’.

Ook Hensel stelt vast dat leerlingen bij de totstandkoming van tekstbegrip en in het bijzonder van vertalingen zich vooral richten op het semantische niveau zonder verdere decoding van de tekst. Ze plakken bij het construeren van vertalingen deze betekenissen zonder ‘zin’ achter elkaar.

<sup>20</sup> Florian 2017, 25.

<sup>21</sup> Florian 2017, 2013.

<sup>22</sup> Volgens de *Wet van Miller* kan ons werkgeheugen ‘zeven plus of min twee’ items tegelijk actief houden (Miller 1956).

## 1.4 De rol van grammatica bij tekstbegrip

De vakliteratuur maakt duidelijk dat de mate waarin taalkennis gebruikt wordt om tot tekstbegrip te komen regelmatig overschat wordt.<sup>23</sup> Men vergeet dat tekstbegrip ook (en zelfs meer) steunt op inhoud en context. De zware nadruk op grammatica in het klassieke talenonderwijs heeft dan ook vaak van leerlingen goede grammatici gemaakt, maar geen betere *begrijpers*.<sup>24</sup>

De belangrijkste vuistregel die men moet aanwenden als het aankomt op grammatica in functie van tekstbegrip, is dat de grammatica ook effectief *in functie* moet staan van tekstbegrip. Grammaticale vragen die zuiver controleren of de lezer het fenomeen herkend heeft, zijn uit den boze en leerlingen mogen niet afgestraft worden wanneer uit hun vertaling blijkt dat ze een grammaticaal fenomeen niet herkenden, zonder dat dat in de weg stond van tekstbegrip.<sup>25</sup> Toch stelde Verhoeven vast dat in ruim een derde van de schoolonderzoeken (lees: evaluaties) die hij analyseerde grammatica bevraagd werd zonder dat de toetsing van tekstbegrip werd beoogd.<sup>26</sup>

## 1.5 De rol van vertalen bij tekstbegrip

De rol van vertalen voor tekstbegrip wordt veel uitvoeriger besproken dan de rol van grammatica. Binnen de waaier aan publicaties m.b.t. dit thema overheerst de boodschap dat men moet vermijden dat een vertaling (al te veel) gebruikt wordt om tekstbegrip te peilen. Dit is geen recente ontwikkeling. In 1967 werd in Nederland de Commissie Modernisering Leerplan Klassieke Talen opgericht. Deze commissie, beter gekend als de Commissie Sicking, raadde toen al aan om van de nadruk op vertalingen af te stappen. “In plaats van vertaalvaardigheid stelde de commissie het vermogen tot begrijpend lezen als een van de belangrijkste producten van het onderwijs Grieks en Latijn.”<sup>27</sup> Een tekst begrijpen en hem vertalen zijn dan ook twee verschillende vaardigheden, zoals Kristoffel Demoen, professor Grieks aan de UGent, recent nog duidelijk maakte in het tijdschrift *Prora* aan de hand van het volgende schema:<sup>28</sup>

---

<sup>23</sup> Verhoeven 1997, 21. Ook Kristien Hulstaert stelt vast dat met ‘een tekst doorhebben’ vaak bovenal inzicht in de grammaticale structuur bedoeld wordt (Hulstaert 2016, 91).

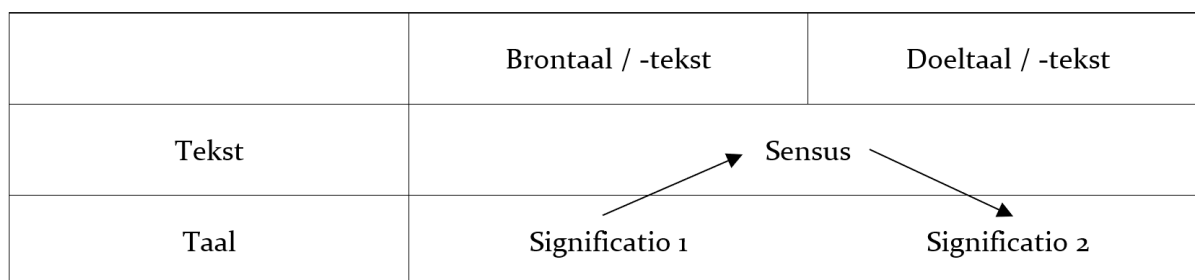
<sup>24</sup> Florian 2013, 12.

<sup>25</sup> Dit laatste wordt geïllustreerd door de suggesties van Losek en Niedermayr (2017, 102).

<sup>26</sup> Verhoeven 1997, 116.

<sup>27</sup> Verhoeven 1997, 20 en Commissie Modernisering Leerplan (CML) 1968.

<sup>28</sup> Demoen 2008, 16–17.



Figuur 3 Schematische weergave van het vertaalproces volgens K. Demoen.

De betekenis van de tekst, de *sensus*, zit in de brontekst vervat in tekens met een taalspecifieke betekenis. “Bij de lectuur gaan we op basis van onze kennis van het Latijn of het Grieks en met behulp van de context en onze culturele bagage uit de *significatio* een *sensus* puren: we komen tot tekstbegrip.”<sup>29</sup> Dit is de opwaartse pijl in het schema. Daarna kan men eventueel deze *sensus* herformuleren in de *significatio* van de doeltaal (de neerwaartse pijl). Het begrijpen van een tekst en het vertalen van een tekst, vallen dus niet samen: het zijn twee afzonderlijke processen die elkaar opvolgen.

Het advies om de nadruk op vertalingen in te ruilen voor een nadruk op tekstbegrip wordt met regelmaat herhaald in de vakliteratuur. We vinden dit advies bijvoorbeeld herhaaldelijk terug in een recent nummer van het tijdschrift *Der Altsprachliche Unterricht* (AU).<sup>30</sup> Dit volume, getiteld *Textverständnis überprüfen*, poogt aan te geven hoe men het centrale aspect van het klassieke talenonderwijs, een diep begrip van de antieke teksten, beter en eerlijker kan beoordelen. De artikels in deze editie moedigen aan om over nieuwe evaluatievormen van tekstbegrip na te denken en ze te gebruiken. Ook al vertrekken veel van deze artikels eerder vanuit buikgevoel en ervaring dan vanuit empirisch onderzoek, toch liggen de opvattingen steeds in de lijn van bestaand onderzoek en de vele praktische suggesties voor de lespraktijk zijn mijns inziens erg waardevol. Het spreekt voor zich dat een dergelijke studie, die volledig aan de evaluatie van tekstbegrip gewijd is, een belangrijke bron vormt voor mijn onderzoek.

Nagenoeg elk artikel in dit themanummer van de AU geeft aan dat vertalen een te zwaar gewicht krijgt in het onderwijs van klassieke talen. Burkard Chwalek geeft in zijn bijdrage vijf redenen waarom we de dominantie van de vertaling moeten loslaten en hiermee vat hij de meningen van alle auteurs goed samen.<sup>31</sup> In de eerste plaats geeft hij aan dat een goede vertaling niet noodzakelijk aantoonst dat de leerling de inhoud begrepen heeft. Men kan gerust een overwegend goede vertaling produceren zonder tekstbegrip, zoals ook Peter Kuhlman aangeeft.<sup>32</sup> Verhoeven stelt zelfs het volgende:

Uit enig onderzoek valt te concluderen dat de vertaling slechts in zeer geringe mate een beroep doet op tekstbegrip.<sup>33</sup>

Omgekeerd is een eerder zwakke vertaling geen teken dat de leerling de tekst niet begrepen heeft. Een derde argument is het feit dat tekstbegrip niet alleen taal vereist, maar ook tekstuele

<sup>29</sup> Demoen 2008, 17.

<sup>30</sup> Schmidtke 2017.

<sup>31</sup> Chwalek 2017, 45.

<sup>32</sup> Kuhlman 2017, 40.

<sup>33</sup> Verhoeven 1997, 21. Verhoeven verwijst hier naar het onderzoek van Van Krieken (1981).

en culturele competenties, evenals wereldkennis.<sup>34</sup> Deze aspecten van tekstbegrip gaan verloren wanneer de leerling enkel gevraagd wordt om te vertalen. Daarnaast neigt de dominantie van de vertaling andere aspecten van het vak (bv. geschiedenis, cultuur, receptie) te overschaduwen, hoewel deze ook deel uitmaken van de kern van het Latijn. Tenslotte leidt de inspanning van veel studenten om zoveel mogelijk een letterlijke vertaling te creëren om hun grammaticale beheersing te demonstreren, weg van de focus op het begrijpen van de tekst en vaak tot verkeerde interpretaties. Zoals hierboven gezegd heeft vertalen vaak een sterk controlerend functie, wat een negatief effect heeft: de leerling voelt zich aangezet om in zijn vertaling te bewijzen dat hij niet alleen de tekst begrepen heeft, maar ook alle grammaticale verschijnselen herkend heeft.<sup>35</sup>

Ik zou aan deze opsomming van argumenten tegen de dominantie van vertalingen een zesde argument toevoegen, namelijk dat vertalen moeilijker is dan begrijpen, zoals hierboven al aangehaald is. Men durft te vergeten dat een tekst begrijpen niet hetzelfde is als die tekst vertalen. Men vormt pas een vertaling nadat men tot tekstbegrip is gekomen en om die vertaling te vormen moet men andere vaardigheden aanspreken.<sup>36</sup>

Hensel en Florian wenden in de AU de meeste van deze argumenten ook aan in pleidooien om vertalingen een minder zware rol te laten spelen in evaluaties. Florian wil in haar artikel aantonen dat de vertaling van leerlingen als enige diagnostische en prestatiemetingstool ontoereikend is.<sup>37</sup> Het tijdschrift houdt het echter niet bij een uitgebreide bespreking van hoe het niet moet. Kuhlman, Chwalek en Hans-Joachim Glücklich bespreken in hun bijdragen uitgebreid de waarde van herformulerende vragen i.p.v. vertaalvragen en ze geven tal van mooie voorbeelden.<sup>38</sup>

Ondanks het feit dat nagenoeg elke onderzoeker vertalen een minimale rol toedicht in functie van tekstbegrip, stellen diezelfde onderzoekers toch vast dat vertalingen in grote mate blijven gebruikt worden als evaluatiemiddel voor tekstbegrip. Kuhlman wijst er bv. op dat in Duitsland de *Erschliessungsfähigkeiten*, of begripsvaardigheden, amper gewicht krijgen in evaluaties en vertalen daarentegen meestal zwaar doorweegt op die evaluaties. Dit terwijl de Duitse leerplannen zelfs niet vragen om vertalingen.<sup>39</sup>

De vaststellingen in het doctoraat van Verhoeven gaan zelfs nog een stap verder. Verhoeven onderzocht in dit doctoraat of de doelstellingen van de commissie Sicking effectief verwezenlijkt werden in het Nederlandse onderwijs van klassieke talen.<sup>40</sup> Om dit te onderzoeken maakte hij onder andere een uitgebreide kwantitatieve analyse van schoolonderzoeken (lees: evaluaties). Hij is dus, samen met Florian, een van de weinige auteurs in dit veld die zijn bevindingen staft aan de hand van eigen wetenschappelijk onderzoek. Een van de opmerkelijke resultaten van zijn onderzoek, is dat het tekstbegripsonderwijs, zelfs wanneer er niet per se vertalingen gevraagd worden, sterk in de traditie blijft staan van een onderwijs dat primair gericht is op vertaalvaardigheid, doordat de vraagstelling enkel oppervlakte-informatie bevraagt.<sup>41</sup>

---

<sup>34</sup> Zie ook het onderzoek van Florian Lena (2013, 10).

<sup>35</sup> Florian 2013, 8.

<sup>36</sup> Lena Florian heeft aangetoond dat tekstbegrip en vertaling – hoewel ze snel op elkaar volgen – duidelijk van elkaar te onderscheiden zijn en dat tekstbegrip voorafgaat aan vertalen (2013, 3–4).

<sup>37</sup> Florian 2017; Hensel 2017.

<sup>38</sup> Kuhlman 2017; Chwalek 2017; Glücklich 2017.

<sup>39</sup> Kuhlman 2017, 38–39.

<sup>40</sup> Zie hoofdstuk 1.5.

<sup>41</sup> Ik ga dieper in op deze conclusie in hoofdstuk 3.6.2.

Kortom, leerkrachten blijven ondanks alles vasthouden aan de vertaling. Zowel Hensel als Kristien Hulstaert merken terecht op dat leerkrachten én leerlingen vasthouden aan vertalingen omdat ze een houvast bieden.<sup>42</sup> Hulstaert maakte daarenboven een opmerkelijke vaststelling die illustreert welk belang de leerkracht klassieke talen hecht aan vertalingen: tijdens interviews voor haar onderzoek met betrekking tot het *lezen* van Latijnse teksten, was het woord 'vertalen' het meest frequente woord in de transcripties. Ze besloot het volgende:

De vertaalpraktijk is zo lang zo hecht vervlochten met het onderricht Latijn dat beide vergroeid lijken te zijn.<sup>43</sup>

Ter volledigheid moet ik vermelden dat de manier waarop vertalingen geëvalueerd worden, een grote invloed heeft op de zin en onzin van vertalingen in functie van tekstbegrip. Aangezien ik de verbetering van vertalingen niet zal opnemen in mijn onderzoek, heb ik minder aandacht geschonken aan de bronnen die dit thema behandelen.<sup>44</sup>

## 1.6 Wat speelt dan wel een rol?

De rol van grammatica en vertalingen voor de totstandkoming van tekstbegrip blijkt minder groot dan vaak verwacht wordt. Toch kunnen we uiteraard niet alleen op woordenschat vertrouwen om de betekenis van een tekst te ontsluiten. Er zijn dus nog andere cruciale facetten van het begripsproces, die onderbelicht zijn gebleven. In wat volgt bespreek ik een aantal belangrijke concepten i.v.m. tekstbegrip, die we ontleen aan de psycholinguïstiek.

### 1.6.1 Enkele belangrijke concepten

Onderzoek heeft aangetoond dat begrip van een tekst enkel tot stand kan komen wanneer een lezer twee processen combineert: *bottom-up* lezen en *top-down* lezen. Met het eerste wordt bedoeld dat de lezer begrip creëert a.d.h.v. de kleinste bouwstenen van de tekst. Deze onderkant van de tekst begint bij de klanken, de letters en de woorden; het micro-structureel niveau. Bij *top-down* vormt de lezer voornamelijk hypothesen op basis van de contextuele informatie. Hij vertrekt vanuit zijn kennis van de tekst, de context en zijn wereldlijke kennis en hij probeert de tekst in dit frame in te passen. In het onderwijs krijgt het *bottom-up* lezen veel aandacht, aangezien de leerlingen nog veel te leren hebben op de 'bodem van de tekst' (woordenschat, morfologie, syntaxis). Toch is het belangrijk dat leerlingen van in het begin leren wisselen tussen beide processen om tot tekstbegrip te komen.<sup>45</sup> Annemieke Van Der Plaat geeft de

---

<sup>42</sup> Hensel 2017, 3 en Hulstaert 2016, 92.

<sup>43</sup> Hulstaert 2016, 92.

<sup>44</sup> Zie bv. Doepner e.a. 2017 en Losek en Niedermayr 2017.

<sup>45</sup> Holle 2009, 131; Verhoeven 1997, 37–38; Florian 2013, 10; Van Der Plaat 2015, 44.

hoofdgedachte kernachtig weer: "Tekstbegrip ontstaat door een wisselwerking tussen de informatie die de tekst biedt en de informatie die de lezer heeft".<sup>46</sup>

Deze wisselwerking tussen de informatie in de tekst en de kennis van de lezer is ook cruciaal in de benadering van Walter Kintsch. In 1988 liet hij zich inspireren door de inzichten in de cognitieve psychologie en beschreef hij het leesproces als een *construction-integration process*.<sup>47</sup> Van Der Plaat, die Kintsch' algemene theorieën toepaste op de Griekse didactiek, vat dit proces als volgt vlot samen:

In het constructiestadium activeert de lezer allerlei kennisconcepten op basis van de tekstinformatie en van zijn eigen kennisbestand gevuld met schoolkennis, kennis van de wereld en levenservaringen. Vervolgens wordt in het integratiestadium geactiveerde kennis die past bij de context van de tekst versterkt en niet passende kennis verzwakt. Zo ontstaan twee soorten van tekstbegrip, *tekst base* en *situation model*. De eerste betreft het letterlijk onthouden van informatie uit de tekst (...) de laatste representeert die informatie uit de tekst *geïntegreerd* in iemands voorkennis.<sup>48</sup>

Uit het voorgaande blijkt dat de kennis van de lezer een belangrijke rol speelt in het tot stand komen van tekstbegrip en zoals ik eerder heb aangegeven zijn de voorspellingen die de lezer maakt op basis van die voorkennis ook van cruciaal belang bij het leesproces.<sup>49</sup> Deze noties maken een fundamenteel deel uit van de literatuur rond tekstbegrip, en worden geconcretiseerd door een van de belangrijkste concepten i.v.m. tekstbegrip: *frames*. Uit onderzoek naar het leesproces, zoals dat van Jesch,<sup>50</sup> blijkt dat iedere mens bepaalde mentale ordepatronen van wereldkennis heeft. Deze patronen worden meestal *frames* genoemd. Men spreekt soms ook van *scripts*, referentiekaders, cognitieve structuren of mentale modellen. Bij het lezen wordt deze kennis constant opgeroepen, aangevuld, herzien of vervangen. Het hanteren van die frames gebeurt meestal niet bewust.<sup>51</sup> Deze bevindingen hebben onderzoekers zoals Florian en Van Der Plaat toegepast op hun vakdidactisch onderzoek. Het is opnieuw Van Der Plaat die de essentie vlot weet weer te geven:

Een mentaal model representeert een *mogelijkheid*. Het mentale model verbeeldt wat *gemeenschappelijk* is tussen al de mogelijke verschijningsvormen. Redeneren met mentale modellen wil zeggen dat een persoon een mogelijkheid voor waar aanneemt, totdat een tegenvoorbeeld zich aandient. Dan wordt de mogelijkheid verworpen en het mentale model aangepast of vervangen. Toegepast op het leesproces van de klassieke literatuur levert deze theorie het volgende op. De lectuur roept direct bij aanvang een mentaal model op (op basis van de vorige les, een plaatje, de titel, de aantekeningen, de inleiding, ...). Dit eerste plaatje blijft actief zolang de binnenkomende informatie (letters, morfologie, syntaxis, semantiek, pragmatiek, vocabulaire en illustraties) niet in strijd is met het beeld.<sup>52</sup>

Bij het lezen van een tekst speelt de kennis van de context dus een enorm grote rol, net als paratekstuele elementen, zoals afbeeldingen en titels. De *frames* van de lezer zullen zich immers voor

---

<sup>46</sup> Van Der Plaat 2015, 40.

<sup>47</sup> Kintsch 1988.

<sup>48</sup> Van Der Plaat 2015, 42.

<sup>49</sup> Zie o.a. hoofdstuk 1.1.

<sup>50</sup> Jesch 2009, 50.

<sup>51</sup> Verhoeven 1997, 36; Westhoff 1981; Hendrix en Hulshof 1993; Jesch 2009; Florian 2013, 10; Rumelhart 1994.

<sup>52</sup> Van Der Plaat 2015, 41. Van Der Plaat verwijst in deze passage naar Verschueren, Schaeken, en d'Ydewalle (2005).

en tijdens het lezen ontwikkelen op basis van deze gegevens. Lena Florian geeft dus terecht aan dat een goede wereldkennis en de vaardigheid om de link te leggen tussen de tekst en de kennisdatabank in je hoofd, beslissend zijn voor een goed begrip.<sup>53</sup>

## 1.6.2 Procesbewaking

Vaak zijn leerlingen, zelfs wanneer ze de nodige vaardigheden en kennis bezitten, toch niet in staat om zelfstandig tot begrijpend lezen te komen. Tot deze vaststelling kwam ook de vakgroep klassieke talen van de katholieke universiteit Leuven. Om dit te verhelpen richtten ze in het begin van het nieuwe millennium het project 'Leren Lezen' op.<sup>54</sup> Een van de verklaringen die zij geven voor dit gebrekkige tekstbegrip, is dat de leerlingen geen metacognitieve vaardigheden toepassen. Leerlingen stellen met andere woorden hun eigen proces niet in vraag. Ze zien moeilijk in wanneer ze een fout maken en/of ze passen geen verbetering toe o.b.v. deze vaststelling.<sup>55</sup> Dit is nochtans een laatste belangrijk facet dat het begripsproces versterkt. Van De Walle stelt vast dat schriftelijke toetsen veelal peilen naar het resultaat van het leesproces, maar niet het leesproces zelf en pleit daarom voor mondelinge evaluaties.<sup>56</sup> Ook Florian besluit in haar uiteenzetting over de ongeschiktheid van vertalingen als evaluatiemiddel dat er nood is aan procesgeoriënteerde, formatieve feedbackmethodes<sup>57</sup>

Het proces monitoren is voor iedereen moeilijk, al was het maar omdat het moeilijk is om dit onder woorden te brengen. Daarom bieden het genoemde project aan de universiteit van Leuven en artikels zoals dat van Hensel concrete suggesties die helpen bij het becommentariëren van het procedé.<sup>58</sup> Het is in elk geval de (moeilijke) taak van de leerkracht om in evaluaties niet alleen te peilen naar het resultaat van het proces (bv. met vertaalvragen), maar ook naar dat proces zelf.

## 1.7 Een alternatieve evaluatiemethode

Wiebke Czaplinsky & Jochen Sauer publiceerden een artikel dat een aparte vermelding verdient.<sup>59</sup> Zij ontwikkelden namelijk een aparte manier van evalueren, waarbij ze rekening houden met – naar mijn aanvoelen – een van de grootste pijnpunten van evaluaties van tekstbegrip. Ze definiëren eerst vier subcompetenties die volgens hen nodig zijn om een tekst te begrijpen.<sup>60</sup> De eerste competentie is de vaardigheid om individuele informatie samen te brengen; om samenhang te produceren. De auteurs spreken van '**coherentie**'. De tweede, '**problembewustheid**', bestaat

---

<sup>53</sup> Florian 2013, 10. Deze theorie staat dicht bij de theorie omtrent de hermeneutische cirkel (Van Luxemburg, Bal, en Weststeijn 1992), maar op deze theorie ga ik in dit onderzoek niet in.

<sup>54</sup> Het project 'Leren Lezen' kan online geraadpleegd worden via <http://millennium.arts.kuleuven.ac.be/lerenlezen/index.html> (Van Houdt, Van de Walle, en Van der stockt 2005).

<sup>55</sup> Dit stellen Van Houdt en Van De Walle – tevens de initiator en medewerker van het 'Leren Lezen' project – vast (2005, 3).

<sup>56</sup> Van de Walle en Van Houdt 2005, 2.

<sup>57</sup> Florian 2017, 25–26.

<sup>58</sup> Hensel 2017, 5.

<sup>59</sup> Czaplinsky en Sauer 2017.

<sup>60</sup> Ik herformuleer zelf de Duitse benamingen van deze subcompetenties. In het artikel spreekt men van Kohärenz, Problembewusstheit, historische Kontextualisierung en Referenzierung

erin het doel van een tekst, of het centrale probleem van een tekst te erkennen en dit is, zoals ik zal proberen aantonen in deze verhandeling, een pijnpunt in evaluaties van tekstbegrip. De derde is de competentie om intellectueel om te gaan met de afstand tussen het heden van de auteur en het heden van de lezer. De lezer moet het vermogen hebben om de historische context te begrijpen. Dit noemen de auteurs de competentie van '**historische contextualisatie**'. De vierde en laatste competentie, '**referentie**', is een puur formele vaardigheid: leerlingen moeten in staat zijn de begrepen informatie ook in de tekst te vinden en te tonen. Volgens mij is er meer nodig dan een beheersing van deze vier competenties om tot tekstbegrip te komen, maar zijn dit desalniettemin vier belangrijke vaardigheden.

Vooral interessant is de manier die de auteurs aanbrengen om deze vaardigheden te evalueren: het stellen van een of meerdere grote **open vragen**. Dergelijke vragen bieden het voordeel dat men beter kan vaststellen in welke mate de leerling de inhoud begrepen heeft dan bij gesloten vragen of vertaalvragen. Bovendien worden de leerlingen niet bij de hand genomen d.m.v. een reeks vraagjes die hun door de tekst loodsen. Voor elke vraag worden dan per competentie drie niveaus vastgelegd: **drie diepteniveaus van tekstbegrip**. Voor coherentie kunnen die niveaus er bv. als volgt uit zien:

De leerling kan gebeurtenissen oplist → niveau 1

Hij erkent de causale relatie tussen de gebeurtenissen → niveau 2

Hij verklaart de gebeurtenissen vanuit de beweegredenen van de protagonist → niveau 3

Deze manier van werken biedt de mogelijkheid om tot een betrouwbare evaluatie van open vragen te komen én deze evaluatie reflecteert tot op welke diepte de leerling de tekst begrepen heeft. Het is dus een waardevol instrument. De auteurs beschrijven de voordelen van hun evaluatie als volgt:

Damit wird das Verfahren den gängigen Anforderungen an ein Diagnoseinstrument gerecht, indem es prozessorientiert, curriculumsbezogen und lernwegsbegleitend' das Lernen der Lateinschüler diagnostiziert und die Ergebnisse für anschließende Maßnahmen der individuellen Förderung nutzbar macht.<sup>61</sup>

## 1.8 Conclusies uit de vakliteratuur

In 2010 onderzocht de verkenningcommissie klassieke talen de oorzaak van de slechte resultaten op de proefvertaling van onbehandelde teksten en formuleerde ze een reeks adviezen in haar rapport 'Het geheim van de blauwe broer'.<sup>62</sup> Deze adviezen lopen helemaal gelijk met de conclusies die we kunnen destilleren uit de hierboven gepresenteerde vakliteratuur. Bij het opstellen van een evaluatie NBT is het eerst en vooral aan te raden om begripsvragen te stellen in plaats van vertaalvragen. Deze begripsvragen moeten niet enkel de tekst zelf bevragen, maar

---

<sup>61</sup> "Door het leren van de leerlingen Latijn te diagnosticeren op een procesgeoriënteerde, curriculum gerelateerde en leerpadbegeleidende manier, en de resultaten voor aansluitende maatregelen voor individuele remediëring bruikbaar te maken, komt de procedure overeen met de standaardvereisten voor een diagnose-instrument." Czaplinsky en Sauer 2017, 84. Vertaling van eigen hand.

<sup>62</sup> Kroon en Sluiter 2010.

ook de elementen die daarbuiten staan, zoals voorkennis van de context, de inleiding en afbeeldingen. De begripsvragen mogen zich tenslotte niet enkel op het microniveau bevinden: er is een combinatie nodig van vragen op micro- en macroniveau. Vragen die daarnaast ook kennis van het vocabularium activeren en het proces in vraag stellen zijn ook een troef. Grammaticale vragen die niet in functie staan van tekstbegrip, zijn dat niet.

Aan deze opsomming van adviezen wil ik zelf een laatste punt toevoegen. Men moet bij evaluaties rekening houden met de moeilijkheidsgraad van de vragen. Zeker wanneer het aankomt op de evaluatie van niet-behandelde teksten, hoort men de graad van moeilijkheid op te bouwen doorheen de evaluatie. Marc George, die als pedagogisch adviseur een artikel schreef met als doel tekstbegrip bij niet-behandelde teksten te bevorderen, geeft in zijn artikel een reeks voorbeeldvragen in een stijgende lijn van moeilijkheid.<sup>63</sup> Verhoeven gaat uitgebreid in op wat de moeilijkheid van een vraag bepaalt.<sup>64</sup>

## 1.9 De leerplannen

In een boek over didaxologie onderscheiden De Corte e.a. drie categorieën van doelen: wenselijke doelstellingen, actueel geldende doelstellingen en feitelijk nagestreefde doelstellingen.<sup>65</sup> De literatuur die hierboven besproken is, maakt in dit onderzoek de eerste categorie van doelstellingen uit: de wenselijke doelstellingen. Het gaat om doelstellingen die onderzoekers en instanties als leerplancommissies in theorie wenselijk achten. De actueel geldende doelstellingen zijn in dit geval de leerplannen zelf. De leerplannen schrijven voor welke doelstellingen in principe door leerlingen moeten behaald worden. In dit hoofdstuk zal ik deze actueel geldende doelstellingen onder de loep nemen en aftoetsen aan de eerste categorie van doelstellingen om te zien of deze met elkaar in overeenstemming zijn. Ik beperk mij hierbij tot de leerplannen van de tweede en derde graad van het gemeenschapsonderwijs (GO!) en het katholiek onderwijs (VVKSO).<sup>66</sup> De feitelijk nagestreefde doelstellingen, tot slot, zijn de doelstellingen die de leerkrachten effectief nastreven in hun evaluaties. Deze vormen het onderwerp van mijn analyse. De analyse zal mogelijk maken na te gaan of de feitelijke doelstellingen op hun beurt de twee voorgaande categorieën reflecteren.

Volgens alle leerplannen is het vereist dat de vaardigheid om tot zelfstandig tekstbegrip te komen meermaals geoefend en geëvalueerd wordt,<sup>67</sup> wat het belang van niet-behandelde teksten in het vak illustreert. De leerplannen van het GO! maken dit belang duidelijk met concrete richtlijnen: vanaf het tweede leerjaar wordt de leerkracht geacht jaarlijks minstens tien evaluaties van niet-

---

<sup>63</sup> George 2008, 10.

<sup>64</sup> Verhoeven 1997, 68. Zie ook hoofdstuk 2.2.1.

<sup>65</sup> De Corte e.a. 1974.

<sup>66</sup> VVKSO 2013, 2015; GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2008b, 2008a. De leerplannen van het OVSG betrek ik niet in mijn onderzoek. Het aantal leerlingen dat deze leerplannen Latijn van het OVSG volgt is immers verwaarloosbaar klein. Aangezien mijn analyse gericht is op evaluaties van de tweede en derde graad (cf. Hoofdstuk 3), bespreek ik de leerplannen van de eerste graad niet.

<sup>67</sup> VVKSO 2013, 19; GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2008b, 34.

behandelde teksten af te nemen en voor elke graad is vastgelegd hoe zwaar deze evaluaties minstens moeten doorwegen op het eindtotaal. Voor de derde graad is dit minstens 35%.<sup>68</sup> Op meerdere plaatsen in de leerplannen van het GO! wordt tenslotte expliciet opgedragen dat de leerlingen met een steeds grotere zelfstandigheid Latijnse teksten moeten kunnen aanpakken.<sup>69</sup>

De eerste algemene doelstelling van het vak Latijn is volgens de leerplannen van het GO! het begrijpen, weergeven, interpreteren en bespreken van behandelde en niet-behandelde teksten geschreven in authentiek Latijn met een steeds groter wordende zelfstandigheid. De leerplannen van het VVKSO benoemen de essentie van de vakken Grieks en Latijn als: “authentieke teksten begrijpen, erover reflecteren en ervan leren genieten”.<sup>70</sup> Aan dit laatste citaat wordt toegevoegd dat dit gevolgen heeft voor de lespraktijk: grammatica en vocabularium worden enkel aangeleerd in functie van tekstbegrip.

### 1.9.1 Woordenschat

De leerplannen van beide onderwijsnetten schrijven voor dat de leerlingen de attitude moeten aanleren om de standaardvertaling van een woord los te laten en op zoek te gaan naar een betekenis die het best in de context past.<sup>71</sup> De wenselijke doelstellingen komen wat dit aspect betreft dus overeen met de actueel geldende doelstellingen.

### 1.9.2 Grammatica

Voorschrift en visie vallen ook volledig samen wanneer het op grammatica aankomt. Zowel het GO! als het VVKSO laten er geen twijfel over bestaan dat grammatica functioneel moet worden ingezet:

Het grammaticaonderwijs moet functioneel zijn, d.w.z. dat de grammatica in functie staat van de lectuur en geen doel op zich is. Kennis van de grammatica is enkel noodzakelijk om een Latijnse tekst te kunnen begrijpen. Leerlingen moeten de vaardigheid ontwikkelen om tot begrip te komen door hypothesen op te bouwen die ze grammaticaal en inhoudelijk toetsen.<sup>72</sup>

Alhoewel taalverwerving ook in de tweede graad de nodige aandacht vraagt, is het vooral het belang van lectuur dat in de tweede graad een prominentere plaats zal innemen dan in de eerste graad. Ook hier hoort grammaticale kennis dus aangeleerd te worden in functie van tekstbegrip.<sup>73</sup>

---

<sup>68</sup> GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2008b, 33.

<sup>69</sup> Zie bv. GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2008b, 34, 2008a, 31.

<sup>70</sup> GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2008b, 4; VVKSO 2015, 8.

<sup>71</sup> VVKSO 2013, 70; GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2008a, 22.

<sup>72</sup> GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2008b, 20.

<sup>73</sup> VVKSO 2013, 11.

### 1.9.3 Vertaling

De leerplannen van het VVKSO blijken iets meer belang te hechten aan de rol van vertalingen dan de leerplannen van het gemeenschapsonderwijs. In die laatste is het namelijk geen doelstelling dat de leerlingen een tekst kunnen vertalen, terwijl het VVKSO het geven van een vertaling als een van de manieren noemt om tekstbegrip te tonen, zowel van behandelde als van niet-behandelde teksten.<sup>74</sup> De leerplannen van het GO! wijzen daarenboven op de moeilijkheid van een vertaalopdracht in de volgende waarschuwing, die het onderzoek van Florian eer aandoet.<sup>75</sup>

Het fragment laten vertalen is natuurlijk de moeilijkste oefening. Hiervoor moeten de leerlingen immers eerst tot begrip komen om daarna de oefening van het vertalen te maken.<sup>76</sup>

Dit verschil tussen de twee netten betekent echter allesbehalve dat er in het katholiek onderwijs een zware nadruk ligt op vertalen. Wanneer we het leerplandoel in kwestie in zijn totaliteit bekijken, stellen we vast dat een vertaling geven slechts een van de manieren is waarop de leerlingen hun tekstbegrip moeten kunnen tonen binnen het VVKSO.

28) De leerlingen kunnen tekstbegrip tonen door afwisselend

- de hoofdgedachte uit een tekst te halen
- de tekst te parafraseren
- de tekst te synthetiseren
- de Latijnse tekst expressief te lezen
- een werkvertaling of vlotte vertaling te geven<sup>77</sup>

### 1.9.4 Proces

De leerplannen van het VVKSO reflecteren het bestaande onderzoek dan weer beter dan het GO! door het belang van het proces te vermelden, terwijl het GO! hier niet over spreekt. Eerst wijst het VVKSO er terecht op dat de toetsing van niet-behandelde teksten eventuele remediëring kan sturen.<sup>78</sup> Het woord 'remediëring' mag overigens niet de indruk wekken dat deze procesbewaking enkel in de handen van de leerkracht ligt. Duidelijker is het volgende citaat:

Het is nodig dat leerlingen zich bewust zijn van hun 'automatische' denk- en zoekpatronen. Dat geheel van denk- en zoekpatronen dient samen met de leerlingen vanaf de eerste graad opgebouwd te worden. Een leesmethode toepassen is per definitie een meta-activiteit: je bekijkt en beoordeelt jezelf in je zoektocht naar tekstbegrip.<sup>79</sup>

---

<sup>74</sup> VVKSO 2013, 78.

<sup>75</sup> Zie voetnoot 36. Zie ook de schematische weergave van het vertaalproces op pag. 18.

<sup>76</sup> GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2008a, 21.

<sup>77</sup> VVKSO 2013, 78.

<sup>78</sup> VVKSO 2013, 19.

<sup>79</sup> VVKSO 2013, 14.

### 1.9.5 Discrepantie

We kunnen besluiten dat er een harmonie bestaat tussen wat in theorie wenselijk is en wat de leerplannen, de actueel geldende doelstellingen, voorschrijven.<sup>80</sup> Er is echter één aspect waarbij de wenselijke en de actueel geldende doelstellingen niet volledig samenvallen. Het VVKSO verdeelt ‘tekststudie’ in drie momenten, waarbij inzicht in de tekst geleidelijk wordt verdiept en verruimd:

- 1 taalreflectie: elementair tekstbegrip op basis van verworven taalkennis en leesvaardigheid.
- 2 lectuurreflectie: literaire interpretatie vanuit genrekenmerken en door inhoudelijke en stilistische analyse.
- 3 cultuurreflectie: totaalinterpretatie vanuit de ruimere cultuurhistorische context en transfer naar onze maatschappij door vergelijking en confrontatie.<sup>81</sup>

Bij elk van deze momenten horen doelstellingen, maar bij deze doelstellingen hoort een merkwaardige bepaling: in de tweede graad moeten bij niet-behandelde teksten enkel de doelstellingen van de taalreflectie behaald worden. Lectuur- en cultuurreflectie zijn er slechts “waardevolle uitbreiding” en ook in de derde graad ligt de nadruk op taalreflectie.<sup>82</sup> Meerdere doelstellingen die onder lectuur- en cultuurreflectie vallen, maken volgens de vakliteratuur echter een essentieel onderdeel uit van het begripsproces; getuige doelstellingen 15 (een fragment in een ruimer geheel situeren) 19 (een tekst met een andere tekst waar hij (in)direct op teruggaat vergelijken) en 21 (auteurs en werken binnen de cultuurhistorische context situeren en die context bij de interpretatie van teksten betrekken).<sup>83</sup>

Op deze divergentie na zijn de actueel geldende doelstellingen een reflectie van de wenselijke doelstellingen. In deze scriptie zal ik nagaan of deze doelstellingen ook feitelijk worden nagestreefd in Vlaanderen. Dit is een waardevolle aanvulling op het bestaande onderzoek, dat zich overwegend op het Duitse en Nederlandse onderwijs richt. Bovendien ga ik op een meer wetenschappelijke wijze te werk, in lijn met de aanpak van Verhoeven. Dit vormt een tegengewicht tegen de vaststelling dat veel secundaire literatuur eerder vanuit buikgevoel en praktijkervaring vertrekt.<sup>84</sup> Mijn onderzoek treedt in de voetsporen van dat van Verhoeven, maar het is tegelijk complementair. In de eerste plaats omdat Verhoeven het Nederlandse onderwijs bestudeerde, waar de evaluatie verloopt via een centraal schriftelijk examen (CSE) enerzijds en een schoolonderzoek (SO) anderzijds.<sup>85</sup> Het Nederlandse schoolsysteem wijkt dus af van het Vlaamse, waardoor de resultaten van dit onderzoek niet zomaar getransponeerd mogen worden naar Vlaamse context. Daarnaast is Verhoevens onderzoek ondertussen meer dan twintig jaar oud. Hij stelde destijds grote discrepanties vast tussen de feitelijk nagestreefde doelstellingen enerzijds en de wenselijke en actueel geldende doelstellingen anderzijds. Mijn onderzoek biedt ons de kans om te bekijken of dit hiaat na twintig jaar is gedicht.

---

<sup>80</sup> Deze harmonie stopt niet bij de aangehaalde thema's. We zouden hier ook andere thema's kunnen uitlichten, zoals de visie omtrent de moeilijkheid van vragen, de omvang van een NBT, de variatie in vraagstelling en zelfs de concrete tips die gegeven worden.

<sup>81</sup> VVKSO 2015, 49.

<sup>82</sup> VVKSO 2013, 19, 2015, 50.

<sup>83</sup> Ik hanteerde hier de doelstellingen van de derde graad. Andere relevante doelstellingen zijn doelstellingen 9,12,13 en 25 en eventueel 22,27,28 en 29 (VVKSO 2015, 53–57).

<sup>84</sup> Zie bv. de artikels uit de AU (Schmidt 2017) en het artikel van Marc George (2008).

<sup>85</sup> Voor meer informatie over de evaluatie via CSE en SO zie Verhoeven 1997, 32.

Daarenboven komt de timing van dit onderzoek erg gelegen: recent verscheen in *Der Altsprachliche Unterricht Latein* een uiterst relevant nummer over de evaluatie van tekstbegrip (cf. pag. 178). Anderzijds staan de leerplancommissies op het punt om nieuwe leerplannen uit te schrijven. De tijd is dus rijp om, zoals Verhoeven het twintig jaar geleden voordeed, de wenselijke, actueel geldende en feitelijke doelstellingen tegenover elkaar te plaatsen.

## Hoofdstuk 2 Methodologie

### 2.1 Corpus

Om de feitelijk nagestreefde doelstellingen in evaluaties niet-behandelde teksten uit het Vlaamse onderwijs in kaart te brengen had ik nood aan concreet materiaal uit het veld. Ik verspreidde een oproep bij collega's, via sociale media, pedagogische begeleidingsdiensten en nieuwsbrieven. In deze oproep werden leerkrachten Latijn gevraagd om hun evaluaties van niet-behandelde teksten voor de tweede en derde graad ter beschikking te stellen voor dit onderzoek. Zowel examens als kleinere toetsen kwamen in aanmerking. In mijn corpus heb ik dus geen evaluaties van de eerste graad opgenomen. De analyse van evaluaties van de eerste graad past inhoudelijk wel in het opzet van dit onderzoek, maar brengt een aantal methodologische moeilijkheden met zich mee. In de eerste plaats is de invloed van de gebruikte methodes groter in de eerste graad. Veel evaluaties in de eerste graad groeien uit het materiaal dat de methodes aanbieden. Daarnaast zijn de evaluaties er vaak korter en dus minder geschikt voor een grondige analyse. Tenslotte is er een vanzelfsprekend verschil in de taalvaardigheid van leerlingen van de eerste graad en die van de derde graad.

44 leerkrachten stelden materiaal ter beschikking en namen deel aan een begeleidende enquête (cf. infra). Daarnaast heb ik via de pedagogische begeleidingsdiensten evaluaties gekregen, waarvan de auteurs niet aan de enquête hebben deelgenomen. Het verzamelde corpus bevatte echter alsnog evaluaties van Griekse teksten en zonder quoteringen of evaluaties voor de eerste graad. Deze evaluaties waren onbruikbaar voor mijn onderzoek. Andere respondenten stelden dan weer een overvloed aan evaluaties ter beschikking. Om een representatief resultaat te bekomen selecteerde ik maximaal drie evaluaties per leerkracht. Zo stelde ik een corpus samen van 84 bruikbare evaluaties van niet-behandelde teksten. 59 evaluaties zijn afkomstig van deelnemende leerkrachten en 25 van pedagogische begeleidingsdiensten. Het zou overigens interessant zijn om de resultaten van beide groepen te vergelijken, maar om methodologische redenen heb ik deze piste niet bewandeld.

### 2.2 De analyse

Het samengestelde corpus heb ik onderworpen aan een analyse. Eerst heb ik een instrument ontwikkeld, een checklist zeg maar, aan de hand waarvan ik de evaluaties kon analyseren. Deze checklist moest de mogelijkheid bieden om (de vragen van) elke evaluatie op een betrouwbare en reproduceerbare manier te analyseren. Het instrument moest daarnaast de inzichten uit het psycholinguïstische onderzoek reflecteren. Het methodologisch kader dat Verhoeven in zijn gelijkaardige onderzoek hanteerde bleek hiervoor de ideale basis.

## 2.2.1 Het classificatieschema van Verhoeven

Verhoeven definieert eerst twee dimensies waarop tekstbegrip zich kan bevinden: een tekst-dimensie en een doel-dimensie.

... een tekst-dimensie, die het tekstniveau betreft waarop de tekstbestudering is gericht ('bodem' of 'top') en een doel-dimensie, die de doelen van tekstbegrip betreft: gaat het om inhoudelijke informatie of om reflectie op de communicatie? Men kan van dimensies spreken, omdat er in beide gevallen sprake is van een continuüm.<sup>86</sup>

Verder presenteert hij een classificatieschema voor tekstbegripvragen, waarin de doel-dimensie en de tekst-dimensie de x- en y-as uitmaken. Dit schema ziet er als volgt uit.

| Doelen →           | Analyseren | Herformuleren v. betekenis |              | Expliceren | Inter-<br>preteren | Evalueren |
|--------------------|------------|----------------------------|--------------|------------|--------------------|-----------|
| Niveau ↓           |            | volledig                   | samenvattend |            |                    |           |
| Woord/zin          | 1          | 2                          | 3            | 4          | 5                  | 6         |
| Enkele zinnen      | 7          | 8                          | 9            | 10         | 11                 | 12        |
| Grotere tekstdelen | 13         | 14                         | 15           | 16         | 17                 | 18        |
| Context            | 19         | 20                         | 21           | 22         | 23                 | 24        |

Figuur 4 Classificatieschema voor tekstbegripvragen - Verhoeven<sup>87</sup>

De vier categorieën op de as van de tekst-dimensie behoeven geen verdere uitleg: een vraag kan zich situeren op het woord- en zinsniveau, op het niveau van enkele zinnen, grotere tekstdelen, of op het niveau van de context. Tegelijk kan een vraag zich in zes verschillende categorieën met betrekking tot de doel-dimensie bevinden. Deze categorieën worden gekenmerkt door een stijgende graad van openheid. Een analysevraag is een gesloten vraag met slechts één juist antwoord, terwijl een evaluerende vraag, waarbij de leerling een mening geeft, noodzakelijk open is en verschillende juiste antwoorden kent. Het antwoord op deze vragen is ook langer. De Corte e.a. spreken van convergente (gesloten) en divergente (open) productie van informatie.<sup>88</sup> De drie categorieën die zich tussen analyseren en evalueren bevinden, kunnen een woordje uitleg gebruiken. De tweede categorie, het herformuleren van betekenis, wordt onderverdeeld in volledig en samenvattend herformuleren. We kunnen dit echter eenvoudiger verwoorden als vertalen en herformuleren (d.m.v. een parafrase of een samenvatting). Explicerende vragen zijn vragen waarbij de leerling informatie moet extrapoleren, zonder dat die inhoud letterlijk gegeven is in de tekst. Dit wordt het best duidelijk a.d.h.v. een voorbeeld:

<sup>86</sup> Verhoeven 1997, 45. Verhoeven wijst er hier op dat ook in buitenlands onderzoek, waarbij facetten van tekstbegrip betrokken worden, gebruik gemaakt wordt van dimensies (zie Richardson e.a. 1991, 565; Konopak, Readence, en Wilson 1994, 220–21).

<sup>87</sup> Verhoeven 1997, 68.

<sup>88</sup> de Corte e.a. 1974.

- (1) *Et iam summa procul villarum culmina fumant, summa culmina: schoorstenen  
maioresque cadunt altis de montibus umbrae.*

Op welk moment van de dag bevinden we ons en waaruit kan je dat afleiden?<sup>89</sup>

Interpreterende vragen, tenslotte, zijn vragen waarbij de waarschijnlijke bedoelingen van de auteur bevraagd worden.

Vragen op een dieper verwerkings- en tekstniveau reflecteren een dieper niveau van tekstbegrip. Van Dijk en Kintsch onderscheiden in hun standaardwerk over dit onderwerp drie niveaus van tekstbegrip met een stijgende mate van diepgang: het oppervlakteniveau, het semantisch niveau en het niveau van het situatiemodel.<sup>90</sup> De drie niveaus, zoals afgebakend bij Van Dijk & Kintsch, heb ik niet als dusdanig in mijn onderzoek betrokken, maar door te werken met het classificatieschema van Verhoeven, die zich ook op deze theorie heeft beroept, worden de ideeën van Van Dijk & Kintsch dus wel gereflecteerd.

Het schema van Verhoeven vormt de basis voor het classificatieschema dat ik bij mijn eigen onderzoek heb gehanteerd om de vragen die gesteld worden in de 84 evaluaties van mijn corpus te analyseren. Daarnaast voegde ik nog een aantal extra parameters toe aan mijn onderzoek op basis van de overige vakdidactische literatuur (zie hoofdstuk 2.2.3).

## 2.2.2 Ontwikkeling van het eigen classificatiesysteem

In eerste instantie heb ik het classificatiesysteem van Verhoeven ongewijzigd toegepast op een klein aantal evaluaties in twee testfases. Deze oefening stelde me in staat het te evalueren en bij te schaven.

Ten eerste heb ik het kader vereenvoudigd doorodeloos gecompliceerde termen te vervangen door eenvoudigere bewoordingen. Zo werd de 'doel-dimensie' het 'verwerkingsniveau', de 'tekst-dimensie' het 'tekstniveau', en 'volledig herformuleren' werd simpelweg 'vertalen'.

Daarnaast stelde ik vast dat in het kader van Verhoeven sommige tekst- en verwerkingsniveaus onderbelicht blijven of zelfs ontbreken. Er is bijvoorbeeld geen reden om op de y-as de drukbevolkte categorie 'woord/zin' niet te ontdebellen tot twee volwaardige categorieën: het moge duidelijk zijn dat er een groot onderscheid is voor tekstbegrip tussen de vragen op woord- en zinsniveau. Ook de categorie 'grotere tekstdelen' omvat in feite twee verschillende tekstniveaus. Verhoeven definieert deze categorie namelijk als volgt: "In deze categorie vallen vragen (...) op het niveau van grotere tekstdelen dan enkele nauw bij elkaar horende zinnen, bijvoorbeeld een caput of het geheel voorgelegde tekstfragment."<sup>91</sup> Aldus onderscheidt Verhoeven grotere tekstdelen *binnen* het tekstfragment en het gehele tekstfragment zelf. Wat het eerste niveau betreft is het onderscheid met de voorgaande categorie 'enkele zinnen' echter niet altijd gemakkelijk te maken. Dit is zeker zo wanneer het 'gehele tekstfragment' in de regel beperkt in omvang is, een gevolg van het feit dat het hier om evaluaties gaat die binnen een bepaald tijdsbestek moeten kunnen plaatsvinden. Aldus zullen bij dergelijke korte tekstfragmenten grotere

---

<sup>89</sup> Evaluatie 51 vraag 5. Om de anonimiteit van de respondenten te vrijwaren zijn alle evaluaties (met uitzondering van evaluaties 4 en 27) enkel ter beschikking gesteld voor de beoordelaars van deze masterproef.

<sup>90</sup> Het oppervlakteniveau staat voor de vraag 'wat staat er letterlijk?', het semantisch niveau voor 'Wat betekenen die zinnen in het grotere geheel van de tekst?' en het situatiemodel voor de vraag 'welke betekenis kan de lezer geven aan deze tekst?' (zie Van Dijk en Kintsch 1983).

<sup>91</sup> Verhoeven 1997, 69.

tekstdelen die niet de gehele tekst omvatten meestal 'enkele zinnen' beslaan. Omdat dit onderscheid moeilijk te maken is, besloot ik de categorieën 'enkele zinnen' en 'grotere tekstdelen' te laten samenvallen. Het was echter opportuun geweest om het tweede luik waaruit Verhoevens categorie 'grotere tekstdelen' bestaat, te behouden als aparte categorie: het gehele tekstfragment. Ondanks dat dit tekstniveau in mijn classificatiesysteem niet vertegenwoordigd is, heb ik het niveau van de hele tekst op een andere wijze bevraagd in mijn analyse, zoals verder zal blijken.<sup>92</sup>

Op de x-as van het schema heb ik links en rechts categorieën toegevoegd. Links maak ik een onderscheid tussen grammaticale analysevragen en niet-grammaticale analysevragen. Die eerste groep heb ik verder opgesplitst in ondersteunende (functionele) grammaticale analysevragen en controlerende vragen. Op die manier kan ik immers nagaan of er een nodeloos zware nadruk ligt op grammatica of niet en of grammatica op een functionele manier wordt ingezet. Aan de andere kant – de divergente kant – van de x-as heb ik een compleet nieuwe categorie toegevoegd: 'produceren'. Onder deze kolom passen alle vragen waar de leerling iets bij moet produceren: een tekening, een titel, een voorspelling, een vervolg, enz. In theorie zou ik de categorie 'evalueren' kunnen huizen onder deze categorie, aangezien de leerlingen hier een mening moeten *produceren*. Ik zie hiervan af, aangezien een mening formuleren naar mijn aanvoelen een aparte omgang met de tekst vergt. De beslissing om deze categorie toe te voegen lijkt me gerechtvaardigd door de impliciete en expliciete vermeldingen van deze vaardigheid in de AU. Zo is 'creëren en creatief verwerken' de laatste en meest complexe vaardigheid van de subcompetenties van Losek & Niedermayr.<sup>93</sup>

Figuur 5 toont hoe het classificatieschema van Verhoeven (zie Figuur 4) eruitziet na mijn aanpassingen. Ik heb elke evaluatie uit mijn corpus geanalyseerd door voor elke vraag die erin gesteld wordt na te gaan tot welke categorie ze behoren op basis van dit schema, en vervolgens in te vullen per evaluatie hoe frequent elke categorie van vragen voorkomt.

Mijn belangrijkste vaststelling tijdens de testfases was dat uit de analyse niet kon afgeleid worden hoe zwaar de (categorieën van) vragen doorwegen in een evaluatie. Dat is een nijpende tekortkoming, zoals bv. evaluatie 11 aantoont: in deze evaluatie wordt maar één keer gevraagd om te vertalen, maar deze vertaaltvraag maakt de helft van de totale score uit. Daarom heb ik in mijn definitieve analyse niet alleen aangeduid welk soort vragen gesteld worden, maar ook welk gewicht ze krijgen binnen het totaal van te verdelen punten. Voor elke evaluatie heb ik op die manier onderstaand schema ingevuld, waarop het aantal vragen per categorie *en* het gewicht uitgedrukt in procenten kan worden afgelezen. Figuur 6 en Figuur 7 illustreren hoe dit er per evaluatie uit kan zien.

---

<sup>92</sup> Zie 'probleembewustheid' in hoofdstuk 3.6.

<sup>93</sup> Zie hoofdstuk 1.2.

|                             | <div> <div>niet-grammaticale analysevragen</div> <div>grammaticale analysevragen</div> <div>waarvan ondersteunend</div> <div>waarvan controlerend</div> <div>vertalen</div> <div>herformuleren</div> <div>Expliceren</div> <div>interpreteren</div> <div>Evaluëren</div> <div>produceren</div> </div> |    |     |     |    |    |    |    |    |    |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|
| Woord                       | 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 2  | 2A  | 2B  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  |
| Woordgroep / enkele woorden | 9                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 10 | 10A | 10B | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| Zin                         | 17                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 18 | 18A | 18B | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| Meerdere zinnen             | 25                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 26 | 26A | 26B | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 |
| Context                     | 33                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 34 | 34A | 34B | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 |

Figuur 5 Eigen classificatieschema

| Aantal vragen               | Niet-grammaticale analysevragen | Grammaticale analysevragen | Waarvan ondersteunend | Waarvan controlerend | Vertalen | Herformuleren | Expliceren | Interpreteren | Evaluëren | Produceren | Totaal |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|---------------|------------|---------------|-----------|------------|--------|
| Woord                       | 2                               | 4                          | 3                     | 1                    | 0        | 5             | 0          | 0             | 1         | 0          | 12     |
| Woordgroep / enkele woorden | 4                               | 0                          | 0                     | 0                    | 0        | 6             | 1          | 0             | 0         | 0          | 11     |
| Zin                         | 2                               | 5                          | 5                     | 0                    | 1        | 2             | 0          | 2             | 0         | 0          | 12     |
| Meerdere zinnen             | 5                               | 0                          | 0                     | 0                    | 0        | 0             | 0          | 4             | 0         | 1          | 10     |
| Context                     | 5                               |                            |                       |                      |          | 0             | 0          | 0             | 0         | 1          | 6      |
| Totaal                      | 18                              | 9                          | 8                     | 1                    | 1        | 13            | 1          | 6             | 1         | 2          | 51     |

Figuur 6 Voorbeeld ingevuld classificatieschema – aantal vragen.<sup>94</sup>

<sup>94</sup> Figuur 6 en Figuur 7 geven de spreiding en het gewicht weer van de vragen van evaluatie 4. Deze evaluatie is integraal toegevoegd als bijlage.

| Gewicht vragen              | Niet-grammaticale analysevragen | Grammaticale analysevragen | Waarvan ondersteunend | Waarvan controlerend | Vertalen | Herformuleren | Expliceren | Interpreteren | Evalueren | Produceeren | Totaal |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|---------------|------------|---------------|-----------|-------------|--------|
| Woord                       | 3%                              | 6%                         | 4%                    | 1%                   | 0%       | 7%            | 0%         | 0%            | 1%        | 0%          | 17%    |
| Woordgroep / enkele woorden | 7%                              | 0%                         | 0%                    | 0%                   | 0%       | 12%           | 1%         | 0%            | 0%        | 0%          | 20%    |
| Zin                         | 4%                              | 12%                        | 12%                   | 0%                   | 3%       | 6%            | 0%         | 6%            | 0%        | 0%          | 30%    |
| Meerdere zinnen             | 12%                             | 0%                         | 0%                    | 0%                   | 0%       | 0%            | 0%         | 6%            | 0%        | 1%          | 19%    |
| Context                     | 12%                             |                            |                       |                      |          | 0%            | 0%         | 0%            | 0%        | 1%          | 13%    |
| Totaal                      | 38%                             | 17%                        | 16%                   | 1%                   | 3%       | 25%           | 1%         | 12%           | 1%        | 3%          | 100%   |

Figuur 7 Voorbeeld ingevuld classificatieschema – gewicht.

### 2.2.3 Analyse op basis van parameters

Bovenop de analyse op basis van bovenstaand schema, heb ik elk van de evaluaties onderworpen aan een bijkomende analyse: ik heb een lijst opgesteld met een aantal extra parameters die een grote impact hebben op tekstbegrip, maar die, zo bleek uit de testfases, niet naar boven komen in de analyse op basis van het classificatiesysteem. Voor elke evaluatie heb ik dus tevens deze lijst ingevuld, waarbij ik telkens een 1 heb geplaatst wanneer de evaluatie aan de parameter voldeed en een 0 wanneer dit niet zo was.

De parameters op deze lijst zijn van volgende aard: 'zijn er open vragen?', 'worden er visualisaties gebruikt?', 'Worden er verkennende vragen (i.e. vragen over wat de leerling al weet voordat hij de Latijnse tekst begint te lezen) gesteld?' en 'volgen de vragen de structuur van de tekst?'. Zoals ik zal aantonen heeft dit laatste namelijk een enorme impact op het lees- en tekstbegripsproces.

Daarnaast omvat de lijst ook parameters met betrekking tot factoren die niet met de vraagstelling zelf te maken hebben. Voorbeelden hiervan zijn: 'is de brontekst aangepast?', 'hoeveel van de tekst moet vertaald worden?' en enkele parameters m.b.t. de opgegeven woordverklaring, zoals 'hoe uitgebreid is de woordverklaring?' en 'geeft de woordverklaring pasklare betekenissen of geeft ze meerdere betekenissen?'

Tenslotte stelde ik in de testfase vast dat ik de analyse moest uitbreiden met de volgende vraag: 'Wegen de vragen op microniveau volgens mijn aanvoelen te zwaar door?' Zonder deze vraag is het gehanteerde classificatiesysteem immers vatbaar voor een foute interpretatie. Bij beginnende lezers moet er nu eenmaal nog veel aandacht uitgaan naar het begrijpen van de kleinste bouwstenen van de tekst en gerichte vragen kunnen daarbij helpen. Het is echter belangrijk dat dergelijke vragen niet de bovenhand nemen. Anders gezegd: het is belangrijk dat

dergelijke vragen voldoende afgewisseld worden met de vragen op zins- en tekstniveau, die een volwaardig tegengewicht moeten vormen

Tot slot liet ik ook parameters die ingegeven worden door de vakliteratuur vallen tijdens mijn analyse. Het bleek bijvoorbeeld zinloos om na te gaan of de leerlingen voldoende tijd krijgen om de evaluatie te maken door het aantal woorden en de gekregen tijd te vergelijken, ook al kreeg dit enige aandacht in de vakliteratuur en de leerplannen.<sup>95</sup> De moeilijk meetbare moeilijkheidsgraad van de tekst speelt hier immers ook een rol in. Het bleek eveneens onbegonnen werk om na te gaan of de spraaksituatie duidelijk is voor de leerlingen (of het gaat om een dialoog, een brief, een traktaat, ...). Dit wordt immers sterk beïnvloed door wat de leerlingen in de klas al behandeld hebben. Dankzij die voorkennis kan de titel bijvoorbeeld voldoende zijn om de spraaksituatie te herkennen.

Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen zijn de evaluaties en de data die ik verzameld heb op basis van de analyse niet vrij beschikbaar. Om toch een idee te geven van hoe zo'n analyse eruitziet, heb ik twee evaluaties inclusief analyse integraal toegevoegd als bijlage.<sup>96</sup> In deze bijlage vindt u dus ook een overzicht van alle parameters die ik gehanteerd heb. Als eerste bijlage koos ik voor een evaluatie die bijzonder goed uit mijn analyse kwam; zo ondersteun ik de bevindingen van mijn onderzoek met een goed voorbeeld, dat tevens als inspiratie kan dienen. Als tweede evaluatie koos ik voor een interessante *case study*: deze evaluatie bevat een combinatie van positieve en negatieve aspecten, zoals in de verdere bespreking van deze evaluatie zal blijken.

## 2.3 Beperkingen van de gehanteerde methode

Het classificatieschema dat ik gehanteerd heb voor mijn analyse wordt onvermijdelijk geconfronteerd met twijfelgevallen. Dit illustreert bv. volgend voorbeeld:

- (2) Noteer en vertaal drie Latijnse woorden waaruit je duidelijk kan afleiden dat de hele wedstrijd draait om stoerheid en eer"<sup>97</sup>

Dit is een gesloten vraag, die als antwoord een referentie uit de tekst verwacht, maar tegelijk doorloopt de leerling bij het beantwoorden ervan dezelfde processen als wanneer hij de tekst moet herformuleren en zelfs expliceren. Deze vraag onderbrengen in het gehanteerde classificatieschema is dus niet evident. Ook de volgende voorbeelden tonen aan dat de grenzen tussen de verschillende niveaus soms vervagen:

- (3) Verklaar het tijdsverschil tussen "*dixi*" en "*dicebas*" uit de tekst inhoudelijk.<sup>98</sup>  
(4) 'Noteer een mooie weergave voor deze woorden.'<sup>99</sup>

---

<sup>95</sup> Zie Hensel (2017, 3) en in de leerplannen lezen we o.a.: "Bij dergelijke 'zelfstandige lees oefeningen' is het raadzaam dat de leraar het aantal regels/verzen afbakt" GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2008a, 21.

<sup>96</sup> Zie bijlagen 1 en 2. Met dank aan Nicholas van Laerhoven en Evelien Degros.

<sup>97</sup> Evaluatie 16 vraag 7.

<sup>98</sup> Evaluatie 89 vraag 2.

<sup>99</sup> Evaluatie 4 vraag 45.

In voorbeeld (3) vallen grammatica en inhoud haast samen, en bij het volgende voorbeeld kan men twifelen of hier gevraagd wordt om te vertalen, of om te herformuleren. De manier waarop een leerkracht een vraag formuleert bepaalt vaak in welke categorie een vraag wordt geclassificeerd.

De analyse hangt daarnaast ook af van hoe ik als onderzoeker de vragen interpreteer. Zo vat ik de volgende vraag niet op als een controlerende grammaticale analysevraag op woordniveau is (2B), maar een ondersteunende grammaticale vraag op zinsniveau (18A):

(5) Welke woordsoort is *cum* hier?<sup>100</sup>

Het lijkt me immers duidelijk dat de leerkracht niet wil controleren of de leerling de woordsoort kan vaststellen, maar de leerling bewust wil maken van de zinsstructuur: wordt hier een bijzin ingeleid of niet? Toch erken ik dat er een gevaar schuilt in dergelijke interpretaties: de reikwijdte van bepaalde categorieën kan daardoor verschuiven en de grenzen kunnen hierdoor vervagen.

Het classificatieschema is dus imperfect als instrument: ten eerste kunnen sommige vragen in verschillende categorieën ingedeeld worden, of bevinden ze zich op de grens daartussen (zie voorbeeld (4)). Daarnaast wordt de analyse beïnvloed door wie ze uitvoert (zie voorbeeld (5)). Toch blijft het schema een waardevol en voldoende betrouwbaar instrument voor mijn analyse. De impact van de grensgevallen heb ik geminimaliseerd door in de mate van het mogelijke consequente keuzes te maken. De rol van de onderzoeker kan ik niet wegfilteren uit dit onderzoek, maar dat hoeft ook niet. Het doel van dit onderzoek is immers niet om een definitieve categorisatie van vragen op te stellen. Het categorisatieschema staat slechts in functie van mijn eigenlijke onderzoek: het moet algemene tendensen zichtbaar maken, zoals het aandeel van micro- en macrovragen in evaluaties. Daar leent dit instrument zich perfect toe. De gegevens die uit het classificatieschema en de lijst met parameters voortkomen lenen zich in principe tot een kwantitatieve analyse, maar zoals ik in hoofdstuk 2.4 zal toelichten, valt dit buiten de mogelijkheden van deze masterproef.

### 2.3.1 Categorie 25

Niet-grammaticale analysevragen op het niveau van meerdere zinnen – categorie 25 in het schema – verdient een aparte vermelding. In deze categorie zijn namelijk erg uiteenlopende soorten vragen verzeild, terwijl de andere categorieën overwegend homogene groepen zijn. In categorie 25 vinden we zowel de vraag om aan te duiden naar wie/wat een woord verwijst (zie voorbeeld (6)), als de vraag om te refereren naar het Latijn (zie voorbeeld (7)) en de vraag om stijlfiguren uit de tekst te halen (zie voorbeeld (8)).

(6) Wie/wat wordt bedoeld met *eum*?<sup>101</sup>

(7) Geef de Latijnse woorden waarop je je vorige antwoord baseert.<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup> Evaluatie 26 vraag 6.

<sup>101</sup> Evaluatie 8 vraag 9.

<sup>102</sup> Evaluatie 11 vraag 3a.

- (8) Ovidius legt met drie verschillende stijlfiguren nadruk op de grootte van het zeemonster. Welke?<sup>103</sup>

Bovenstaande voorbeelden zijn erg uiteenlopend van aard. Toch beantwoorden ze aan dezelfde criteria: het antwoord op deze vragen is kort en gesloten (convergent) en het antwoord moet gezocht worden over de grens van één zin heen. Dat verbindt hen in categorie 25. Een consequente toepassing van het classificatieschema creëert hier dus een heterogene groep. Meer nog dan in andere groepen vinden we in deze categorie zowel voorbeelden van ‘goede’ vragen, als van ‘slechte’ vragen.<sup>104</sup>

### 2.3.2 Analyse van subcompetenties

Czaplinsky en Sauer werden hierboven al apart vernoemd omdat ze vier belangrijke subcompetenties van tekstbegrip in de schijnwerpers plaatsen en vooral omdat ze deze subcompetenties op een interessante manier evalueren. Ze schrijven namelijk een of meerdere open vragen uit bij de tekst en bepalen voor elke subcompetentie drie diepteniveaus van tekstbegrip.<sup>105</sup> Het bleek echter moeilijk om de visie van deze auteurs in te passen in de analyse van mijn corpus. Het was hoe dan ook onmogelijk om voor elke evaluatie in mijn corpus na te gaan tot op welk diepteniveau de competenties *coherentie*, *probleembewustheid*, *historische contextualisatie* en *referentie* bevraagd werden. In de eerste plaats omdat de evaluaties overwegend uit gesloten vragen bestaan, waaruit deze diepteniveaus moeilijker kunnen worden afgeleid. In de tweede plaats omdat deze diepteniveaus niet afgebakend zijn, waardoor consequentie haast onmogelijk is. Daarom besloot ik niet bij te houden tot op welk niveau deze competenties bevraagd werden, maar wel *of* deze competenties bevraagd werden.

Dit raakt echter aan wat het artikel van Czaplinsky & Sauer net interessant maakt. Door enkel na te gaan of de competenties bevraagd worden, wordt de analyse onvermijdelijk minder veelzeggend. De meeste evaluaties zullen wel ergens vragen om een groter geheel te herformuleren, wat voldoende is om aan het criterium ‘coherentie’ te voldoen. Het is echter door de *diepgang* waarmee dit criterium bevraagd wordt, dat de analyse van de evaluatie interessant wordt. Hetzelfde geldt voor het criterium ‘referentie’. Bekijk bijvoorbeeld de volgende vraagstellingen:

- (9) Noteer de Latijnse woorden die overeenkomen met de onderstreepte vertalingen.<sup>106</sup>  
(10) Hoe wordt de leeuw vooral gekarakteriseerd doorheen dit fragment? Onderbouw je antwoord m.b.v. minstens drie Latijnse woordgroepen.<sup>107</sup>

Beide vragen vereisen dat de leerling informatie uit de tekst kan vinden en tonen, maar voorbeeld (10) werkt duidelijk op een dieper niveau van tekstbegrip dan voorbeeld (9). De andere twee subcompetenties kunnen echter wel bevraagd worden in mijn analyse: het volstaat om te weten of een evaluatie de historische contextualisatie en de probleembewustheid überhaupt bevraagt, aangezien best weinig evaluaties dit blijken te doen. Op de historische contextualisatie ga ik in

---

<sup>103</sup> Evaluatie 25 vraag 21.

<sup>104</sup> Zie pag. 60.

<sup>105</sup> Zie Hoofdstuk 1.7.

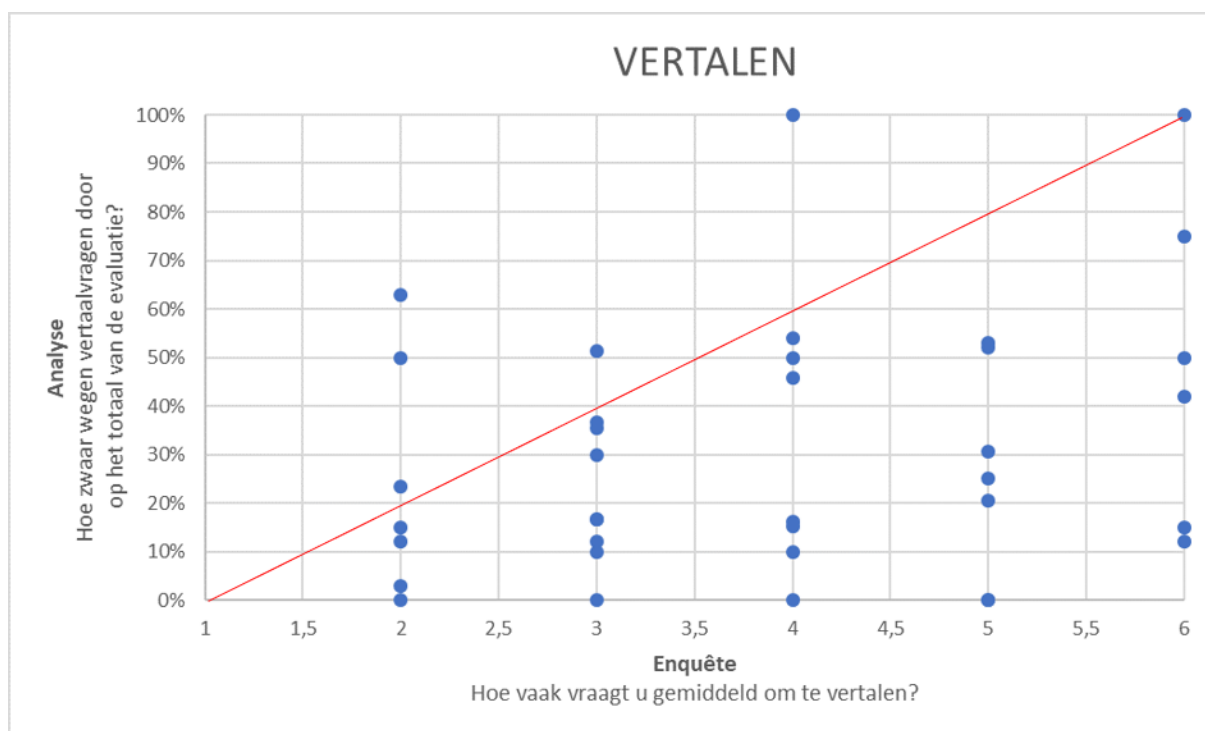
<sup>106</sup> Evaluatie 16 vraag 20b.

<sup>107</sup> Evaluatie 67 vraag 29.

dit onderzoek weinig in, aangezien naar mijn aanvoelen niet elke tekst zich hiertoe leent en niet elke evaluatie dit hoeft te bevragen. De mate waarin de laatste competentie, probleembewustheid, aan bod komt, zal echter wel significant blijken.

## 2.4 De enquête

Naar mijn aanvoelen kan de driedeling van De Corte (cf. pag. 24) aangevuld worden met een vierde parameter. In de driedeling van wenselijke, actueel geldende en feitelijk nagestreefde doelstellingen zit immers niet vervat wat leerkrachten zelf wenselijk achten. Dit komt namelijk niet noodzakelijk overeen met wat leerkrachten effectief evalueren (m.a.w. de feitelijk nagestreefde doelstellingen.' Visie en praktijk kunnen van elkaar verschillen. Daarom heb ik een vragenlijst toegevoegd aan de uploadzone waarop leerkrachten materiaal ter beschikking konden stellen. In deze enquête bevraag ik een aantal thema's die van belang bleken te zijn volgens de vakliteratuur en de leerplannen – thema's die dus ook aan bod komen in de analyse van de evaluatie. Zo bevraag ik bv. hoe bevorderlijk ze vertaaltvragen of grammaticale vragen achten voor het tekstbegrip van de leerlingen alsook hoe vaak ze deze thema's gemiddeld bevragen. Doorgaans moeten de respondenten antwoorden m.b.v. een Likertschaal, waarbij 1 steeds voor 'zeer weinig' staat en 6 voor 'zeer veel/in grote mate'. De volledige vragenlijst kan nagelezen worden in bijlage 3 en de resultaten van deze enquête zijn gevisualiseerd in grafieken in bijlage 4. De data die uit deze enquête voortkomen lenen zich in principe vlot tot een kwantitatieve analyse. Daarenboven is een bijzonder interessante vergelijkende studie mogelijk, tussen deze data en de data uit de parameterlijst en het classificatieschema. Zo is het mogelijk om na te gaan of leerkrachten hun visie m.b.t. de evaluatie van NBT's ook consequent toepassen, zoals Figuur 8 illustreert:



Figuur 8 Vertalen: enquête vs. analyse

In de enquête gaven de leerkrachten aan hoe vaak ze gemiddeld vragen om te vertalen. Deze verdeling is gepresenteerd op de x-as van bovenstaande grafiek. Op de y-as zien we hoe zwaar vertaaltvragen doorwegen op de evaluaties van diezelfde leerkrachten. Dankzij dergelijke grafieken wordt de relatie tussen visie en praktijk gevisualiseerd: wanneer de resultaten dicht bij de rode diagonaal liggen, zijn de evaluaties van deze leerkrachten in lijn met wat ze beweren in de enquête. De grafieken waarop de resultaten sterk afwijken van die diagonaal zijn dan ook het interessantst om te bespreken.

Ondanks de mogelijkheden die een dergelijke vergelijkende studie biedt, heb ik geen kwantitatief onderzoek gevoerd en komen de gegevens uit de enquête slechts beperkt naar voor in deze scriptie. Initieel had ik dit voornemen wel, maar ik heb zelf niet de achtergrond, de kennis of de tools om op correcte wijze kwantitatief onderzoek te voeren en de personen verbonden aan de UGent die me daarbij kunnen helpen, waren bij de belangrijkste schrijffase van mijn scriptie niet aanwezig. Daarenboven hebben amper 37 respondenten die deelgenomen hebben aan de enquête, een evaluatie bezorgd die bruikbaar bleek. Daardoor zou een statistische verwerking van deze gegevens niet representatief zijn. Dit gebrek aan representativiteit blijkt overigens uit de resultaten die gepresenteerd zijn in Figuur 8. Deze grafiek toont immers enkel de resultaten van de bewuste groep van 37 respondenten en deze resultaten liggen op de y-as gemiddeld bijna tien procent lager dan de resultaten van het corpus in haar totaliteit.<sup>108</sup> Verder onderzoek met een groter, gebalanceerd corpus en met kennis van de relevante onderzoeksmethoden zou opportuun zijn.

---

<sup>108</sup> Gemiddeld zijn vertaaltvragen bij deze evaluaties goed voor 30% van de totaalscore. Zoals te zien is op Figuur 13 (pag. 55) ligt dit gemiddelde nagenoeg 10% lager dan het gemiddelde voor het hele corpus.

## Hoofdstuk 3 Analyse

In wat volgt bespreek ik de resultaten van mijn analyse. Ik selecteerde voor deze bespreking een aantal thema's op basis van de vakliteratuur en de leerplannen en ik voegde zelf een paar thema's toe die relevant bleken tijdens de analyse. Deze thema's zijn 'woordenschat', 'grammatica', 'stijl', 'vertalen', 'proces', 'micro vs. macro' en 'frames'. Ik maak voor elk thema duidelijk wat de literatuur juist voorschrijft a.d.h.v. enkele goede voorbeelden uit mijn corpus. Op die manier baken ik meteen ook de parameters af die ik gehanteerd heb tijdens mijn analyse. Vervolgens bespreek ik de resultaten van de analyse: in welke mate is deze *good practice* vertegenwoordigd in mijn corpus? Waar relevant plaats ik deze resultaten naast de gegevens die uit de enquête voortkomen. Ik voeg aan deze thematisch gerangschikte hoofdstukken regelmatig enkele bedenkingen of uitzonderlijke voorbeelden toe. Deze aanvullingen kunnen de resultaten nuanceren, in vraag stellen of ze bieden simpelweg voer voor verdere discussie en onderzoek.

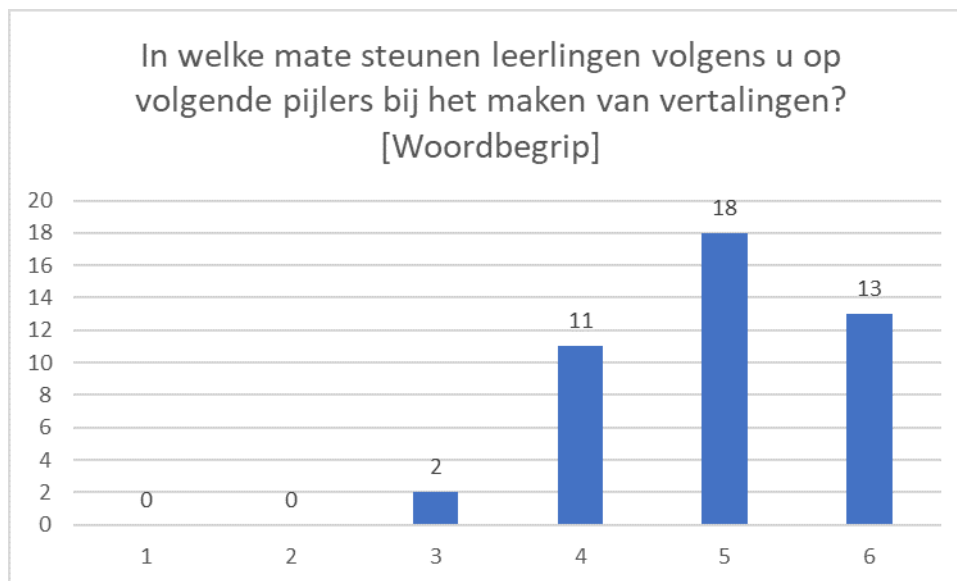
### 3.1 Woordenschat

Zoals hierboven beschreven, voerde Florian interessant onderzoek: ze bracht in kaart hoe tekstbegrip en vertalingen van Latijnse teksten tot stand komen bij leerlingen, door de leerlingen hun proces luidop te laten verwoorden.<sup>109</sup> Een belangrijke bevinding van de studie is dat de benadering van de leerlingen veel meer blijkt af te hangen van woordenschat dan eerder werd verondersteld. Een oriëntatie in de zin en de constructie van begrip waren bijna uitsluitend gebaseerd op betekenissen.<sup>110</sup> Leerkrachten lijken dit belang van woordenschat te erkennen, blijkens de enquête:

---

<sup>109</sup> Zie hoofdstuk 1.3.

<sup>110</sup>(Florian 2013, 12.



Figuur 9 Belang van woordbegrip volgens de enquête

Het is een logisch gevolg dat een foutieve betekeniszoektocht een groot struikelblok vormt voor het bereiken van begrip.<sup>111</sup> Het grootste probleem dat Florian vaststelt, is dat leerlingen woordbetekenissen niet meer in vraag stellen, eens ze een (foute) betekenis gekozen hebben. Deze houding druist echter lijnrecht in tegen de natuurlijke gang van het leesproces (zie hoofdstuk 1.1): de leerlingen blijken hun verwachtingen en de nieuwe informatie op woordniveau te weinig aan elkaar te (blijven) toetsen en dit hypothekeert het tekstbegrip op hogere tekstniveaus. De juiste betekenis kiezen betekent natuurlijk dat de leerling moet inspelen op de context. Net zoals Van Der Plaat dat doet,<sup>112</sup> wil ik dus wijzen op het nut van vragen die aanzetten om de context actief in te zetten voor de betekeniskeuze. Ik doe dit a.d.h.v. een aantal goede voorbeelden.

- (11) *R.1 O philosophia, vitae dux, o virtutis indagatrix expultrixque vitiorum!*  
*R.6 Tu inventrix legum, tu magistra morum et disciplinae fuisti.*

Geef een contextuele en correcte weergave:

R. 1 virtutis

O kwaliteit O dapperheid O deugd O kracht

b) r.1 indagatrix

O politie O ontdekker O achtervolger O verleider

c) r.6 disciplina

O discipline O gewoonte O staat O deugd<sup>113</sup>

In voorbeeld (11) wordt er expliciet gevraagd om rekening te houden met de context. Daarnaast is het een prima keuze om met deze gesloten vraag op woordniveau de toets in te zetten. Deze vraag illustreert overigens dat men ook met een minimum aan vragen en zelfs met een erg gesloten vraag toch kan nagaan of de leerling mee is met de inhoud.

<sup>111</sup> Florian 2013, 3.

<sup>112</sup> Van Der Plaat 2015, 52.

<sup>113</sup> Evaluatie 29 vraag 1.

- (12) *incubuitque toro dixitque novissima verba*  
*"Dulces exuviae, dum fata deusque sinebat,*  
Welke betekenis is in deze context synoniem voor 'novissima'?<sup>114</sup>

De vraag naar synoniemen, antoniemen en andere betekenisverhoudingen is in sterke mate ingeburgerd in de didactiek van moedertaalverwerving en moderne vreemde talen. In mijn corpus zijn evaluatie 4 (zie voorbeeld (12) en evaluatie 15 echter de enige twee evaluaties die dit gebruik aanwenden. In evaluatie 15 geeft de leerkracht in de woordverklaring af en toe beter gekende synoniemen in plaats van betekenissen.

De evaluatie kan inspelen op de context, maar men kan ook op stamherkenning en andere vormen van taalverwantschap inzetten. Het loont wanneer de leerling aangezet wordt om deze strategieën eveneens actief in te zetten. Hiervan vinden we een handvol voorbeelden in het corpus. Ik geef er drie.

- (13) Welke Latijnse stamverwante woorden of moderne afleidingen herken je?  
*expressa – adumbrata – stimuli – cupiditas*  
(14) Welk substantief herken je in het adjectief *regalis*? Hoe vertaal je *regalis* dan?  
(15) Van welke twee grondwoorden is *interritus* afgeleid? Wat betekent het dus?

Al deze vragen verplichten de leerlingen om woordvorming en stamverwantschap in vraag te stellen. Enkel de laatste twee voorbeelden leggen ook de transfer naar de betekenis in de tekst en dat vormt een meerwaarde t.a.v. voorbeeld (13).

### 3.1.1 Resultaten

In de lijst met parameters waaraan de evaluaties onderworpen werden tijdens de analyse, zijn al deze verschillende manieren van actief omgaan met vocabularium ondergebracht in één vraag: 'Stimuleert de evaluatie een actieve betekenisverlening?' Wanneer minstens één keer in de evaluatie aangezet wordt om de betekenis van een woord in vraag te stellen of af te leiden van de context of de woordvorming, voldoet de evaluatie al aan deze parameter. Dit kan expliciet in een van de opgaven gevraagd worden, maar het kan net zo goed voorkomen in de begeleidende woordverklaring, zonder dat dit gequoteerd wordt. De voorwaarden om te voldoen aan deze parameter zijn dus mild. Toch blijken er in amper 26% van de evaluaties dergelijke vragen voor te komen. Haast drie vierde van de evaluaties gaat dus niet aan de slag met de thematiek, terwijl uit Figuur 9 blijkt dat de auteurs van die evaluaties hier veel belang aan hechten. Dit pijnpunt wordt ook duidelijk wanneer we naar de woordverklaringen kijken. 41 van de 72 geanalyseerde woordverklaringen geven doorgaans slechts één betekenis, die past in de context. Dit vergroot alleen maar de barrières waar aan het begin van dit hoofdstuk op gewezen werd: de leerlingen worden gestimuleerd om in grote mate op woordbetekenis te vertrouwen om tekstbegrip mee op te bouwen en om de eerste betekenis van een woord niet in vraag te stellen.

---

<sup>114</sup> Evaluatie 4 vraag 37. Zie ook bijlage 1.

### 3.1.2 Bijzondere voorbeelden

Ik sluit mijn bespreking van de woordenschat in de evaluaties af met een aantal interessante voorbeelden.

- (16) De filosofie krijgt een aantal eigenschappen toegedicht. Geef met je eigen woorden een voorbeeld van wat volgende uitspraken over de filosofie concreet kunnen betekenen.
- a) *magistra morum*
  - b) *vitae parentem*<sup>115</sup>

Deze vraag uit evaluatie 29 toont om te beginnen aan dat de stap naar diepere verwerkingsniveaus steeds kan gezet worden, zelfs al gaat het om de betekenis van (enkele) woorden. Doordat de leerling een voorbeeld moet geven, moet hij niet alleen begrepen hebben wat deze woorden betekenen, maar moet hij ook concreet nadenken over wat dat wil zeggen in de context

In evaluatie 18 heeft de leerkracht daarentegen, naar mijn aanvoelen, een voor de hand liggende kans laten liggen:

- (17) *"Iniquum est", inquit, "Veneris ministram venerem non novisse."*  
woordverklaring:  
*Venus, veneris v. Venus*  
*venus, veneris v. liefde*<sup>116</sup>

Eerder dan meteen het pasklare antwoord te geven in de woordverklaring, had de leerkracht de leerlingen actief kunnen laten nadenken over de verschillende betekenissen die het woord 'V/venus' in deze zin draagt door in te spelen op het woordspel dat vervat zit in de Latijnse tekst. Op die manier leert de leerling de juiste betekenis kiezen naargelang de context en daarbovenop staat de leerling ook stil bij de eigenheden van de Latijnse taal en cultuur.

In evaluatie 34 vinden we tenslotte een unieke aanpak, die naar mijn aanvoelen zeker voer tot verdere discussie biedt. Deze evaluatie is opgevat als een pc-opdracht en maakt gebruik van de – mij tot nog toe onbekende – website [www.wiekeboo.nl](http://www.wiekeboo.nl).<sup>117</sup> De auteur(s) van deze website hebben hier jaarlijks de Latijnse teksten verzameld die dat jaar op de leeslijst staan voor het centrale eindexamen van Nederland. Ze hebben de woorden in deze teksten voorzien van *tags*, waardoor je de betekenis(sen) van elk woord kunt zien wanneer je er met je muis overheen gaat. Daarbovenop kan je op quasi elk woord klikken om bv. de verbuiging van het verbuigingsmodel van dat woord te zien. Dit zorgt natuurlijk voor een heel andere manier van lezen. Ik zou durven zeggen dat dit een erg 21<sup>e</sup>-eeuwse manier van lezen is. Dergelijke *tools* zijn (zeker in het Nederlandstalige gebied) niet *mainstream*, maar wel aanwezig, getuige bv. de "*Perseus digital library*" en de toenemende ontwikkelingen in het veld van tekstherkenningssoftware.<sup>118</sup> Anderzijds roept de methode van deze website een aantal bedenkingen op. De betekenissen die verschijnen, passen overwegend in de context. Daarenboven is de drempel om een betekenis op te vragen erg laag. De combinatie van die twee factoren zorgt ervoor dat de lezer hier opnieuw

---

<sup>115</sup> Naar evaluatie 29 vraag 2.

<sup>116</sup> Evaluatie 18, woordverklaring.

<sup>117</sup> Koopmans, z.d.

<sup>118</sup> Crane, z.d.

aangeleerd krijgt dat je een tekst kan begrijpen door betekenissen zonder verdere reflectie aan elkaar vast te rijgen en zonder betekenis of structuur in vraag te stellen. Het lijkt me dus niet wenselijk om deze website, zoals ze vandaag werkt, frequent te gebruiken in de les. Dat neemt echter niet weg dat deze website de mogelijkheid biedt om variatie in je evaluaties te steken. Evaluatie 34 is de enige evaluatie in mijn corpus waarin de moderne technologie geïntegreerd wordt en dat maakt deze evaluatie uniek. De groeipijnen van een nieuwe methode hoeven de eindeloze mogelijkheden niet te overschaduwen. Zo is evaluatie 34 de enige evaluatie waarin inhoud en context als volgt in contact gebracht worden:

- (18) Zoek uitleg bij volgende woorden uit de tekst:  
*Hesperidas*  
*Danaën*<sup>119</sup>

Wanneer Danaë of de Hesperiden in een niet-behandelde tekst voorkomen, dan zijn er gebruikelijk twee opties. Ofwel is deze naam tijdens de voorafgaande lessen al aan bod gekomen en dan kan de leerling voortbouwen op deze voorkennis. Anders – en dat is minder ideaal – kan de leerkracht er niet van uitgaan dat de leerling vertrouwd is met deze figuur en moet men in de woordverklaring uitleggen om wie het gaat. Meestal is de leerkracht dan overigens verplicht om net die informatie te selecteren die voor de tekst relevant is. In voorbeeld (18) krijgt de leerling echter de kans om die informatie zelf online op te zoeken. De leerling traint hiermee belangrijke vaardigheden, zoals het selecteren van relevante informatie.

## 3.2 Grammatica

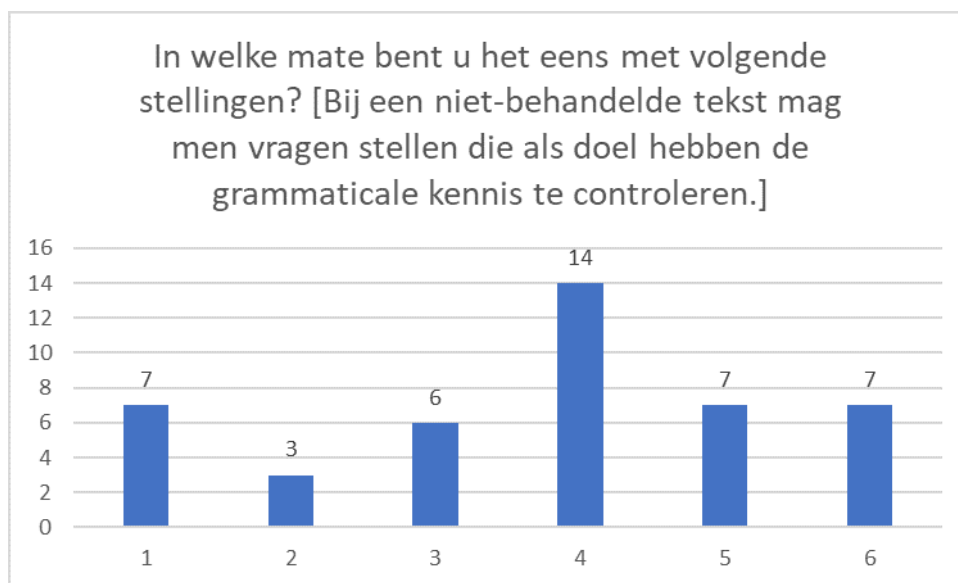
### 3.2.1 Resultaten

Zowel in de vakliteratuur als in de leerplannen lezen we al geruime tijd dat grammatica absoluut in functie hoort te staan van tekstbegrip. Toch stelt Verhoeven vast dat in ruim een derde van de schoolonderzoeken kennis van grammatica werd getoetst zonder dat de toetsing van tekstbegrip werd beoogd.<sup>120</sup> Ik noem dergelijke vragen die geen tekstbegrip beogen ‘controlerende’ vragen. Twintig jaar later toont mijn enquête dat de visie van de leerkrachten nog steeds niet overeenstemt met die van de vakliteratuur en de leerplannen.

---

<sup>119</sup> Evaluatie 34 vraag 4.

<sup>120</sup> Verhoeven 1997, 116.



Figuur 10 Controlerende grammaticale vragen volgens de enquête.

Uit Figuur 10 kunnen we afleiden dat dat 64% van de respondenten er geen probleem van maakt wanneer grammaticale kennis gecontroleerd wordt in een niet-behandelde tekst. Verrassend genoeg toont de analyse van het corpus echter een ander beeld. Hoewel nog steeds 11% van alle vragen controlerende grammaticale vragen zijn, wegen deze vragen maar voor 6% van het totale gewicht door.<sup>121</sup> Daarenboven zien we dat deze cijfers naar boven getrokken worden door een beperkt aantal evaluaties waarin controlerende grammatica (uitzonderlijk) zwaar aan bod komt: in 64 van de 84 evaluaties komen maximaal twee controlerende vragen voor, die overigens minimaal doorwegen. In de andere groep van twintig evaluaties vinden we daarentegen een aantal evaluaties met een buitensporige focus op (controlerende) grammatica. Zo staat in evaluatie 57 maar liefst 68% van de score op controlerende grammatica. In grote lijnen scoort dit corpus dus aardig wat betreft controlerende grammatica. Daarnaast is ook het gewicht van alle grammaticale vragen (zowel ondersteunende als controlerende) naar mijn aanvoelen evenwichtig.<sup>122</sup> Deze vragen wegen gemiddeld voor 17% mee, wat laag is als men er rekening mee houdt dat de eerder onervaren lezers wel nood hebben aan enige ondersteuning op dit tekstniveau.

### 3.2.2 Definitie van controlerende grammaticale vragen

Om tot een genuanceerde interpretatie van deze cijfers te komen moet natuurlijk rekening gehouden worden met de criteria die ik gehanteerd heb om een grammaticale vraag al dan niet controlerend te noemen. Wanneer het niet helemaal duidelijk was of een grammaticale vraag ondersteunend of controlerend is heb ik steeds het voordeel van de twijfel verleend door de grammaticale vraag als functioneel te categoriseren. In een aantal concrete situaties kan ik

<sup>121</sup> Deze cijfers worden overzichtelijk gepresenteerd in het classificatieschema in hoofdstuk 3.6 in Figuur 12 en Figuur 13.

<sup>122</sup> Van Figuur 12 (pag. 55) valt af te lezen dat maar liefst een derde van alle vragen grammaticale vragen zijn, maar dit cijfer moet genuanceerd worden: vragen als 'geef en verklaar de naamval' (die frequent opduiken) splits ik in mijn analyse telkens op in twee vragen: een grammaticale vraag op woordniveau en een grammaticale vraag op zinsniveau. Daarnaast is het gewicht van grammaticale vragen doorgaans eerder klein. De cijfers in Figuur 13 (waar we het gewicht kunnen aflezen) zijn hier dus relevanter dan de pure aantallen van Figuur 12.

daarentegen verantwoorden dat de grammaticale vraag duidelijk niet in functie van tekstbegrip staat; in dergelijke gevallen rekende ik de vraag dus als controlerend aan.

In sommige situaties is het bv. duidelijk dat de leerling de grammaticale vraag niet nodig heeft om de tekst te begrijpen. Dit is een eerste mogelijk situatie waarin de vraag ondubbelzinnig als controlerend kan worden gezien.

- (19) *res hodie minor est here quam fuit atque eadem cras  
deteret exquis aliquid (...)*  
Determineer *deteret* volledig<sup>123</sup>

De bovenstaande vraag is vermoedelijk bedoeld om de leerling bewust te maken van de tijd waarin de werkwoordsvorm staat. Het feit dat *cras* voorafgaat aan dit werkwoord, maakt deze vraag echter overbodig voor tekstbegrip. De leerling zou dit werkwoord in combinatie met *cras* zelfs in de tegenwoordige tijd mogen vertalen, zonder dat het tekstbegrip in gedrang komt. Ook volgende vraag is naar mijn mening een duidelijk voorbeeld van een overbodige grammaticale vraag, omdat ze een te grote inspanning vergt van de leerlingen in verhouding met het rendement op vlak van tekstbegrip

- (20) *Interim a compluribus civitatibus ad eum legati veniunt;  
qui pacem atque amicitiam peterent  
liberaliter respondet  
obsidesque ad se adduci iubet.*  
Geef de structuur van de zin op r. 8 t.e.m. 11 in schema weer:  
Hoofdzinnen en bijzinnen  
Onderwerp (tussen haakjes indien niet vermeld) en werkwoord van HZ en BZ.  
Verwijzing met pijltjes naar antecedent bij betrekkelijke bijzin.<sup>124</sup>

Ten tweede staan opgaven die vragen om grammaticale fenomenen op te speuren in een Latijnse tekst ook per definitie niet in functie van tekstbegrip, maar in functie van de grammatica zelf. Vragen zoals in voorbeelden (21) en (22) komen echter regelmatig voor:

- (21) Omcirkel alle substantieven in de ablatief.<sup>125</sup>  
(22) Geef 3 losse ablatieven uit de tekst.<sup>126</sup>

Vaak zijn deze vragen daarenboven bijzonder (en nodeloos) moeilijk. Bijvoorbeeld:

- (23) Noteer alle conjunctieven uit dit gedicht. Staan zij in een hoofdzin?<sup>127</sup>  
(24) Welke woorden kan je niet grammaticaal samen plaatsen, maar horen toch bij elkaar?<sup>128</sup>

Om dit soort van vragen te kunnen beantwoorden moet de lezer de tekst volledig grammaticaal in kaart gebracht hebben. Dit zijn uiterst moeilijke, tijdrovende opdrachten die weinig tot niets opbrengen wat betreft tekstbegrip. Deze vragen dwingen daarenboven om de tekst aan te pakken op een niet-chronologische manier, wat opnieuw indruist tegen het lees- en begripsproces. Merk overigens op dat voorbeelden (23) en (24) aan het begin van de evaluaties staan. De leerling

---

<sup>123</sup> Evaluatie nr. 31 vraag J.

<sup>124</sup> Evaluatie 19 vraag 3.

<sup>125</sup> Evaluatie 81 vraag 6b.

<sup>126</sup> Evaluatie 19 vraag 6.

<sup>127</sup> Naar evaluatie 2 vraag 3.

<sup>128</sup> Evaluatie 65 vraag 1B

moet dus zonder enige voeling met de inhoud meteen 'op jacht' naar deze grammaticale fenomenen.

Niet alleen de chronologie van de tekst moet gerespecteerd worden, ook de volgorde van de verwerkingsniveaus is van belang. Wanneer grammaticale vragen volgen op vragen van een dieper begripsniveau (bv. herformulerende of interpreterende vragen), dan zijn die vragen automatisch controlerend en niet ondersteunend.

- (25) 7 Bekijk v. 715 t.e.m. 720. Geef twee stilistische middelen die Vergilius gebruikt om aan te tonen dat Dido's hartje sneller gaat slaan.  
8a Beschrijf de situatie in v. 717 – 719.  
8b Waarom is Dido 'inscia'?  
9 Determineer pependit (v. 715) zo volledig mogelijk.<sup>129</sup>

Vraag 9 van bovenstaande voorbeeld heeft een zuiver controlerende functie, aangezien de leerling in de voorgaande vragen de inhoud van verzen 715-720 al gedeeltelijk heeft vernomen (vraag 7) en hij de inhoud heeft moeten herformuleren (vraag 8a) en expliceren (vraag 8b).

Evaluatie 27 (zie bijlage 2) is een extreem voorbeeld van dit fenomeen. In deze evaluatie wordt noch de chronologie van de tekst, noch de volgorde van de verwerkingsniveaus gerespecteerd. Dit staat in sterk contrast met de uitzonderlijke kwaliteit van sommige vragen. De reden waarom evaluatie 27 – evenals een viertal gelijkaardige evaluaties – op dit vlak zo slecht scoort, is dat hun vragen niet onderverdeeld zijn in functie van de tekst, maar gerangschikt zijn per vaardigheid.<sup>130</sup> Ook al kan dit onderscheid helpen om te bepalen waar het tekstbegrip op vastloopt, of (wat minder nobel is) om punten in te geven, toch hoort een dergelijke werkwijze niet in een evaluatie NBT: dit is een kunstmatig onderscheid dat niet reflecteert hoe het leesproces verloopt of hoe tekstbegrip tot stand komt.<sup>131</sup>

### 3.2.3 Een alternatief voor de grammaticale benadering

*Der prüfungsdidaktische Ansatz steuert zudem die Textwahrnehmung durch die Schüler. Ob Schüler einen lateinischen Text als "sprachliches Problemfeld mit grammatischen Fallstricken" empfinden oder als inhaltlich-ästhetisch attraktive „Botschaft“, haben wir in der Hand<sup>132</sup>*

Het bovenstaande citaat verbindt evaluatie 27 en alle andere voorbeelden in hoofdstuk 3.2. Wanneer een leerkracht in zijn/haar een evaluatie te veel nadruk legt op de grammatica – zeker wanneer dit geen weerslag heeft op het tekstbegrip – wekt dit een foute indruk van wat een Latijnse tekst begrijpen juist inhoudt.<sup>133</sup> Zelfs wanneer grammaticale vragen wel een ondersteunende functie hebben, moet men onthouden dat ambiguïteiten niet per se op een

---

<sup>129</sup> Evaluatie 21 vragen 7-9.

<sup>130</sup> Zie ook evaluatie 20.

<sup>131</sup> Voor meer voorbeelden van vragen die indruisen tegen de chronologie van de tekst: zie o.a. evaluaties 61 en 85.

<sup>132</sup> "De examengerichte didactische aanpak stuurt bovendien de manier waarop de studenten de tekst ervaren. Of leerlingen een Latijnse tekst als 'taalkundig probleemgebied met grammaticale valkuilen' ervaren, of als inhoudelijk-esthetisch aantrekkelijke 'boodschap', hebben we in de hand." Hensel 2017, 4.

<sup>133</sup> Zie bv. voorbeeld (19).

grammaticale manier moeten worden opgelost om tot tekstbegrip te komen, zo wordt aangetoond in volgend voorbeeld.<sup>134</sup>

- (26) *Sed eos fugientes longius Caesar prosequi vetuit.*  
Bij welk woord is *longius* een bepaling?  
*fugientes – Caesar – prosequi*<sup>135</sup>

De grammaticale insteek in vraag (26) maakt de vraag moeilijker dan nodig. Als de vraag meer afgestemd is op het inhoudelijke zouden de leerlingen er niet aan denken om te antwoorden dat Caesar nogal lang is, terwijl die fout ongetwijfeld wel voorkomt bij bovenstaande vraag. Hoe de een vraag precies geformuleerd wordt, is met andere woorden bepalend. Dat illustreren ook volgende voorbeelden:

- (27) Noteer de congruerende bepalingen bij onderstaande kernen.<sup>136</sup>  
(28) Duid in kleur de woorden aan die bij mekaar horen.<sup>137</sup>

Vragen (27) en (28) vragen ongeveer hetzelfde, maar vraag (28) laat de leerling de vrijheid om zich te baseren op grammatica, context, betekenis, enz. Niet onbelangrijk is dat leerlingen vraag (27) als een lastige vraag ervaren en vraag (28) niet, ook al bevragen ze in feite hetzelfde.

### 3.3 Stijl

De impact die stijl heeft op tekstbegrip is een thema dat onderbelicht is in de vakliteratuur. Bijgevolg heb ik dit thema aanvankelijk niet in beschouwing genomen bij het opzetten van mijn onderzoek. Het thema kreeg dus geen plaats in mijn classificatieschema en is ook afwezig in de enquête. De eerste analyses wezen echter uit dat vragen m.b.t. stijl regelmatig voorkomen in de evaluaties. Bovendien plaatste een van de respondenten in de ruimte voor opmerkingen een commentaar over deze afwezigheid. Daarom heb ik na de testfase de analyse uitgebreid zodat ook dit thema aan bod is gekomen.

Of tekstbegrip wordt getoetst met een stijlvraag, is net als bij grammaticale vragen, afhankelijk van de manier waarop de vraag wordt ingezet. Stijlvragen kunnen immers net als grammaticale vragen functioneel of niet-functioneel worden ingezet. Dat blijkt uit volgende voorbeelden:

- (29) Haal uit v. 726-729 een voorbeeld van een gekruist hyperbaton.<sup>138</sup>  
(30) Haal uit v. 726-729 een voorbeeld van een chiasme; wat benadrukt Vergilius met dit chiasme.<sup>139</sup>  
(31) Bekijk v. 494. Welke klank maakt de bewondering van Aeneas hoorbaar? Verklaar.<sup>140</sup>

In evaluatie 21 zijn meerdere voorbeelden te vinden van goede, functionele stijl vragen, waaronder het laatst gegeven voorbeeld. In evaluatie 17 wordt stijl zowel functioneel als redundant

---

<sup>134</sup> Deze boodschap vinden we onder andere terug in de werken van Jones (1995) en McCaffrey (2006).

<sup>135</sup> Evaluatie 11 vraag 7c.

<sup>136</sup> Evaluatie 67 vraag 1.

<sup>137</sup> Evaluatie 42 vraag 4.

<sup>138</sup> Evaluatie 17 vraag 19.

<sup>139</sup> Evaluatie 17 vraag 20.

<sup>140</sup> Evaluatie 21 vraag 1.

bevraagd. De toevoeging 'Wat benadrukt Vergilius met dit chiasme' is voldoende om die sprong te maken. Voorbeeld (30) vereist immers de vaardigheid om over lectuur te reflecteren, terwijl voorbeeld (29) slechts toetst of de leerling een fenomeen kan herkennen en de naam ervan kan reproduceren. Ik stel dus vast dat veel van de factoren die van grammaticale vragen controlerende vragen maken, hetzelfde effect hebben wanneer het op stijl aankomt. Wanneer bijvoorbeeld gevraagd wordt om kennis te reproduceren, of om fenomenen op te speuren in de tekst, heeft deze opgave altijd een controlerend karakter.

Uit de analyse blijkt dat 16% van de evaluaties stijl bevreest zonder dat tekstbegrip beoogd wordt. We moeten echter in rekening brengen dat stijl niet aan bod komt in 43% van de evaluaties en dan stellen we vast dat van de 48 evaluaties die stijl bevragen, amper 20 evaluaties stijl overwegend functioneel inzetten. Relatief gezien wordt stijl dus vaker niet-functioneel bevreest dan grammatica. Een specifiek aspect dat stevast controlerend wordt ingezet in mijn corpus is de leer van metriek en prosodie.<sup>141</sup> Op basis van mijn onderzoek zou ik stellen dat deze leer uiterst zelden op een functionele manier wordt ingezet op evaluaties niet-behandelde teksten en dat het ook erg moeilijk is om dit wel te doen. Dit onderwerp biedt mogelijkheden voor verder onderzoek en discussie.

### 3.4 Vertalen

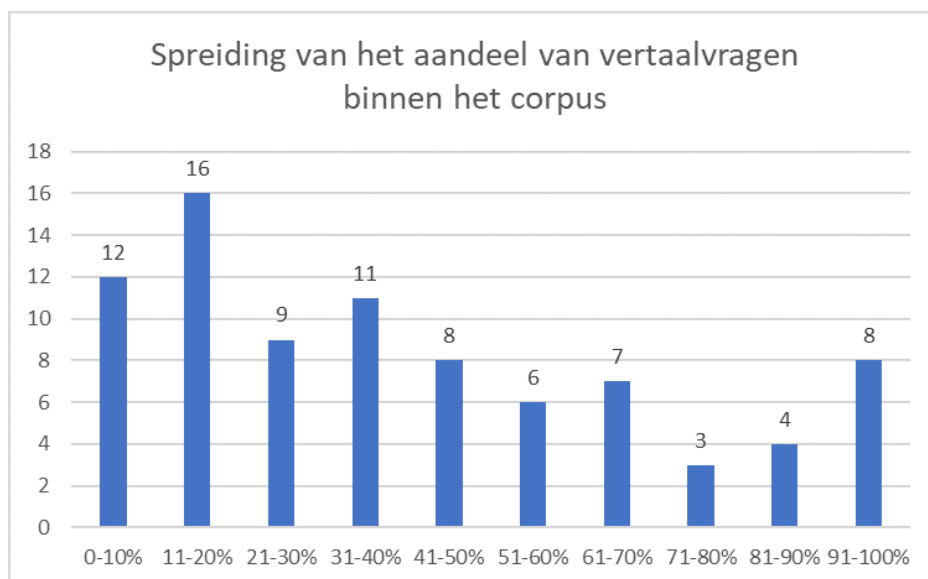
In de vakliteratuur en in de leerplannen komt duidelijk naar voor dat het belang van vertalingen moet teruggeschroefd worden.<sup>142</sup> Desondanks blijkt uit de analyse dat vertaalvragen frequent voorkomen in evaluaties van niet-behandelde teksten en dat deze vertaalvragen vaak zwaar doorwegen op het totaal van de evaluaties. Gemiddeld staat maar liefst 40% van de punten op vertaalvragen. In het classificatieschema domineert het aandeel vertaalvragen de andere verwerkingsniveaus.<sup>143</sup> Dit cijfer moet echter genuanceerd worden. Er zitten namelijk grote verschillen tussen de verschillende evaluaties onderling. Zo zijn er enerzijds 9 evaluaties waarin geen enkel woord vertaald moet worden en anderzijds zijn er 7 evaluaties waarin de volledige tekst vertaald moet worden. In Figuur 11 wordt deze spreiding gevisualiseerd.

---

<sup>141</sup> Zie bv. evaluatie 97.

<sup>142</sup> Zie hoofdstukken 1.5 en 1.9.3.

<sup>143</sup> Dit wordt gevisualiseerd in Figuur 13 op pag. 55.



Figuur 11 Spreiding van het aandeel vertaalvragen binnen het corpus

Op deze grafiek zien we rechts de evaluaties die grotendeels, of zelfs volledig uit vertaalvragen bestaan (in 8 evaluaties staat vertalen op meer dan 90% van de punten). Deze evaluaties zijn vaak opgebouwd uit twee onderdelen: enerzijds een reeks (grammaticale) analysevragen die de leerlingen bewust moeten maken van eventuele (grammaticale) valkuilen en anderzijds één grote, of meerdere kleine vertaalvragen, die als het ware de 'kroon' op het preliminaire werk vormen. We kunnen uit de vakliteratuur afleiden dat dit dé manier was waarop evaluaties niet-behandelde teksten in het verleden werden opgesteld, doordat de vakliteratuur al langer dergelijke 'vertaalzware' evaluaties afkeurt. Men kan de vraag stellen: "De leerling heeft de tekst vertaald, maar heeft hij hem ook begrepen?" Doordat in 1967 (en vermoedelijk vroeger) al uiting werd gegeven aan deze kritiek,<sup>144</sup> noem ik deze groep evaluaties een 'eerste generatie' van evaluaties. Ik zal verderop beargumenteren dat hier ook nieuwere 'generaties' van evalueren tegenover staan.

### 3.4.1 De keuze van de tekst

Wat mede dit algemeen beeld in de hand zou kunnen werken, is dat er nog een enige onzekerheid heerst bij leerkrachten over hoe af te stappen van vertaalvragen of vertaalvragen te vervangen. Tijdens een toevallig gesprek over het onderzoek met een van de respondenten, gaf die respondent aan dat afstappen van de vertalingen niet altijd even eenvoudig is. Ze beargumenteerde dat sommige genres en auteurs zich beter lenen tot herformulerende vragen, omdat ze een verhaaltje bevatten dat kan worden naverteld. Zo kan men de *Metamorfosen* van Ovidius gemakkelijk bevragen zonder al te veel vertaalvragen, maar voor een filosofisch of technisch traktaat is dit vaak minder eenvoudig. Het is inderdaad zo dat de tekstkeuze voor een NBT in hoge mate bepalend is voor het soort vragen dat gesteld kan worden. De argumenten van de respondent leken me in eerste instantie steekhoudend, en in de evaluaties wordt er inderdaad overwegend gekozen voor verhalende teksten, zoals een metamorfose, de moord op Agrippina, of een scène uit *De Bello Gallico*. Dit hangt ook samen met de verplichte auteurs voor de tweede

<sup>144</sup> Getuige de commissie Sicking (Commissie Modernisering Leerplan (CML) 1968).

graad: die zijn bijna allemaal verhalend. Toch bewijst evaluatie 27 (zie bijlage 2) dat deze argumenten in werkelijkheid niet gegrond zijn: herformulerende vragen zijn niet het enige alternatief naast vertalen. Evaluatie 27 bevraagt een filosofisch traktaat door er een hele reeks evaluerende vragen over te stellen. Om deze vragen te kunnen beantwoorden moeten de leerlingen de inhoud van de tekst begrepen hebben, zonder dat ze de tekst moeten vertalen.

### 3.4.2 Het gebruik van bestaande vertalingen

Een alternatieve werkwijze wordt geïllustreerd in een aantal evaluaties waarbij de vertaling van sommige fragmenten simpelweg gegeven is. Sommige leerkrachten voegen zelfs volledige poëtische vertalingen van de tekst toe aan hun evaluaties.<sup>145</sup> Dit zorgt natuurlijk voor een heel ander soort vragen in de evaluaties. Toch kunnen we ook deze vragen indelen in vragen die functioneel zijn voor tekstbegrip en vragen die dat niet zijn. Of ze dat zijn hangt in sterke mate af van het verwerkingsniveau waarop de vraag zich bevindt. Kijk bijvoorbeeld naar de volgende vragen:

- (32) *Unde haec monstra tamen vel quo de fonte, requiris?*  
Marietje d'Hane-Scheltema vertaalt de eerste regel als volgt:  
"Je vraagt hoe deze abnormaliteiten konden ontstaan. En waar begon het?"  
Van welke Latijnse woorden is "En waar begon het?" een vlotte vertaling?  
Vertaal deze woorden nu letterlijk.<sup>146</sup>
- (33) Ben Bijnsdorp vertaalt de zinsnede *Philosophia nos tueri debet* als 'de filosofie moet onze schuilplaats zijn'. Wat vind jij van deze vertaling? Zou je er iets aan wijzigen? Waarom (niet)?<sup>147</sup>

In voorbeeld (32) vraagt de leerkracht slechts om te refereren (wat in het classificatieschema onder analyseren valt) en om te vertalen. Er wordt hier dus hoe dan ook geen diep tekstbegrip getoetst. De vraag om *letterlijk* te vertalen draagt daarenboven weinig bij op vlak van tekstbegrip wanneer de zin al vertaald is, zoals hier het geval. In het tweede voorbeeld wordt de vertaling echter zodanig ingezet dat ze het tekstbegrip ten goede komt. De leerling moet de vertaling evalueren, wat een diepgaand begrip van de vertaling én de tekst vereist.

Tekstbegrip is bij deze voorbeelden duidelijk niet het enige doel van de opgaven. In deze opgaven wordt ook vertaalvaardigheid bevraagd (32) en getraind (33). Of de evaluatie van een NBT geschikt is voor het inoefenen en evalueren van vertaalvaardigheid is een interessante vraag voor verdere discussie. Ik stel zelf bijvoorbeeld in vraag wat de waarde is van volgende vraag:

- (34) Vul de gaten in onderstaande vertaling aan.  
Noteer de Latijnse woorden die overeenkomen met de onderstreepte vertaling.  
*Incredibile, tam verum tamen quam priora, delphinum gestatorem collusoremque puerorum in terram quoque extrahi solitum (esse), harenaque siccatum, ubi incaluisset, in mare revolvi.*  
Ongelofelijk, maar al even waar (1): de dolfijn was er, als rijdier en speelkameraad (2), aan gewend geraakt om ook uit het water (3) en om dan terug te rollen in zee, (4), waar hij het te warm (5).<sup>148</sup>

---

<sup>145</sup> Zie evaluatie 31 en 54.

<sup>146</sup> Evaluatie 26 vraag 1.

<sup>147</sup> Evaluatie 27 vraag 4. Zie ook bijlage 2.

<sup>148</sup> Evaluatie 16 vraag 20.

Mijns inziens biedt dit soort vragen weinig rendement op vlak van vertaalvaardigheid, noch op vlak van tekstbegrip. Het tekstbegrip wordt immers vervangen door een zoektocht naar de overeenkomende woordbetekenissen en de vertaalopdracht situeert zich hoogstens op het tekstniveau van enkele woorden. De leerling kan deze vraag volgens mij beantwoorden zonder zijn tekstbegrip of de vertaling in vraag te stellen, en dat zou net de meerwaarde moeten zijn van het opgeven van een vertaling.

Kortom, als vertaalvaardigheid dan toch deel uitmaakt van de evaluatie, dan moet men bewaken dat deze vragen ook effectief de vertaalvaardigheid ten goede komen, zoals dit gebeurt in voorbeeld (33). Het open en evaluerende karakter van deze vraag zorgt er immers voor dat de leerling niet alleen over de inhoud reflecteert, maar ook over hoe je die best weer kan geven in het Nederlands. Dit gebeurt daarentegen niet in het volgende voorbeeld.

(35) Duid de fouten aan in deze vertaling en verbeter ze.

*saevior armis luxuria incubuit victumque ulciscitur orbem*

Woester met wapens ging de overdaad liggen en neemt wraak op de levende wereld.<sup>149</sup>

Het is goed dat men vraagt om de vertaling te evalueren, maar de fouten in deze vertaling zijn erg grammaticaal van aard. Dit is dus eerder een oefening op grammatica dan op vertaalvaardigheid. Daarenboven wordt hier opnieuw onderschat dat een goede vertaling pas volgt na tekstbegrip: deze vraag zou moeten vergezeld worden van een begripsvraag, maar die ontbreekt hier.

### 3.4.3 Een kanttekening

Bij bovenstaande analyse moeten twee bedenkingen gemaakt worden. Ten eerste levert de gebruikte methodologie geen inkijk op de manier waarop de leerkracht de evaluatie quoteert. Daardoor valt een belangrijke brok informatie buiten de horizon van dit onderzoek. Uit de evaluatie zelf valt immers vaak niet af te leiden of bijvoorbeeld een vertaalvraag gedeeltelijk naar taal en gedeeltelijk naar tekstbegrip gequoteerd wordt,<sup>150</sup> ook al zou dat bijzonder relevant zijn voor dit onderzoek. Om rekening te houden met dit aspect van de evaluatie zou dit onderzoek verder moeten worden opengetrokken en zouden ingevulde evaluaties en interviews in de methodologie moeten betrokken worden.

Daarnaast heeft de focus op tekstbegrip in mijn onderzoeksvraag een aantal logische gevolgen, die in rekening moeten worden gebracht wanneer we de resultaten bespreken. Zo is het gezien de vakliteratuur over tekstbegrip logisch dat grammaticale vragen en vertaalvragen een ongunstige positie bekleden binnen dit onderzoek, zeker wanneer ze losgekoppeld zijn van enig tekstbegrip. Vanuit andere invalshoeken kunnen echter andere argumenten aangehaald worden. Zo is 'dé evaluatie NBT' onbestaande: er is binnen dit thema enorm veel variatie mogelijk en het is ook zinvol om te variëren met de invalshoek van de evaluaties. Binnen die waaier kunnen dus ook een aantal evaluaties passen met een zwaardere nadruk op vertalen of grammatica. Daarnaast zal een onderzoek naar vertaalvaardigheid ongetwijfeld uitwijzen dat regelmatige zelfstandige oefening deze vaardigheid ten goede komt. Deze overweging hoeft de resultaten

---

<sup>149</sup> Evaluatie 26 vraag 10.

<sup>150</sup> In evaluatie 65 valt dit wel op te maken uit de quoterings.

van dit onderzoek echter niet tegen te spreken. Tekstbegrip is immers een belangrijke voorwaarde voor een goede vertaling en ook een vertaling is gebaat bij aandacht voor context, proces, enz.

Tenslotte valt er vermoedelijk ook wat te zeggen voor een meer geïntegreerde aanpak, zoals we die terugvinden in evaluatie 8. In deze evaluatie vinden we verschillende vragen, waaronder ook controlerende grammaticale vragen. Die laatste tellen echter niet mee voor het onderdeel tekstbegrip, maar voor het onderdeel taalvaardigheid. Hierdoor wordt de evaluatie een meer geïntegreerde beoordeling waarin het hele plaatje wordt opgevraagd, zonder dat het onderdeel tekstbegrip afgestraft wordt door slechte vertalingen of gebrekkige grammaticale kennis. Er valt ongetwijfeld iets te zeggen voor deze aanpak, maar op basis van dit onderzoek zou ik deze manier van werken toch niet aanraden. De moeilijkheidsgraad van een niet-behandelde tekst ligt erg hoog en wanneer deze niet-behandelde tekst in te sterke mate gebruikt wordt om andere vaardigheden dan tekstbegrip te toetsen, dan zou dit ontmoedigend kunnen werken. Het zou bijvoorbeeld de indruk kunnen wekken dat een Latijnse tekst zelfstandig lezen nog moeilijker is dan het eigenlijk is. De onderverdeling in punten is immers iets dat slechts een kleine rol speelt in de beleving van de leerlingen.

### 3.5 Procesevaluatie

Evaluaties bieden de mogelijkheid om bij te sturen. Zo kan het lees- en begripsproces van leerlingen bijgestuurd worden op basis van evaluaties van niet-behandelde teksten en dit is bijzonder waardevol, zeker wanneer de leerling zelf initiatief neemt om te reflecteren en bij te sturen. Het proces kan echter pas bijgeschaafd worden wanneer het zichtbaar is. In het hele corpus van 84 evaluaties stellen we vast dat amper 2 evaluaties het proces zichtbaar maken. Een van die twee evaluaties heeft daarenboven enkel oog voor het vertaalproces.<sup>151</sup> De enige evaluatie die het begripsproces in vraag stelt is evaluatie 4, die in bijlage 1 kan geraadpleegd worden. Aan het einde van deze evaluatie vinden we volgende vragen terug:

- (36)
- Welke vragen vond je moeilijk? Waarom?
  - Welke vragen hielpen voor tekstbegrip? Waarom?

Nagenoeg alle evaluaties hebben dus enkel oog voor het eindresultaat van het begripsproces, maar niet voor het proces zelf. Wanneer men echter wil dat leerlingen de vaardigheid ontwikkelen om zelfstandig een tekst te begrijpen, moeten de *tools* voor hen voorhanden zijn om deze vaardigheid te ontwikkelen.<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> Zie evaluatie 88.

<sup>152</sup> Dit punt wordt ook duidelijk gemaakt in hoofdstuk 1.6.2 en 1.9.4. Tips voor het opstellen van die *tools* kan men vinden in het 'Leren Lezen' project en in de artikels van Hensel en Florian in de AU (Van Houdt, Van de Walle, en Van der stockt 2005; Hensel 2017; Florian 2013). Het volledige volume van de AU is overigens waardevol in het licht van procesbewaking, zoals het voorwoord ook duidelijk maakt: "die Praxisbeiträge zeigen, wie man Verstehensprozesse der Schüler bei Übersetzungen durch Reflexion sichtbar machen kann" (Schmidt 2017, 1).

### 3.6 Micro vs. macro

Uit de vakliteratuur blijkt herhaaldelijk dat tekstbegrip pas tot stand kan komen wanneer er afwisselend aandacht is voor de structuren op microniveau en de structuren op macroniveau. Zo stelt Budé vast dat het leesproces en het begripsproces parallel lopen,<sup>153</sup> maar dat de lezer nog drie bijkomende vaardigheden nodig heeft om de stap van lezen naar begrijpen te maken: hij moet kunnen generaliseren (vgl. met het ‘expliceren’ in het classificatieschema), hij moet structuren kunnen vasthouden in zijn geheugen en hij moet zijn aandacht kunnen verdelen over de micro- en de macrostructuur.<sup>154</sup> Ervaren lezers passen deze wisselwerking tussen *bottom-up* en *top-down* onbewust toe. Lezers met minder ervaring moeten zich deze strategieën nog eigen maken. Zij gaan er vaak onbewust en onterecht vanuit dat tekstbegrip overwegend wordt opgebouwd vanuit de kleinste bouwstenen van de tekst. Zij worden daarenboven gesterkt in die opvatting door de nadruk die handboeken en leerkrachten op die microstructuren leggen.<sup>155</sup> Zoals ik nu zal uiteenzetten heeft de analyse van mijn corpus uitgewezen dat aandacht voor de macrostructuur, of het top-down lezen, inderdaad al te vaak en onterecht ontbreekt in de evaluaties.

De toetsing van tekstbegrip in de schoolonderzoeken van de docenten beperkte zich nagenoeg tot de alom bekende tekstvragen op het niveau van woord, zin of enkele zinnen. Er werden maar heel weinig vragen gesteld die grotere tekstdelen of het gehele voorgelegde tekstfragment betreffen. Bovendien toetsen de tekstbegripvragen nagenoeg alleen het tekstbegrip in engere zin.<sup>156</sup>

Tot deze conclusie komt Verhoeven na zijn uitgebreide analyse van de Nederlandse schoolonderzoeken. Uit mijn onderzoek vloeit hetzelfde resultaat voort. Het gebrek aan vragen op macroniveau is zelfs herhaaldelijk de belangrijkste tekortkoming van de evaluaties in het corpus. Uit de analyse a.d.h.v. de lijst van parameters blijkt dat het gewicht van vragen op microniveau in haast twee derde van de evaluaties niet acceptabel is t.o.v. de vragen op macroniveau. Deze ongelijke verdeling wordt ten dele zichtbaar wanneer we de classificatieschema's van alle evaluaties samenbrengen in Figuur 12 en Figuur 13. De eerste van die twee toont hoeveel vragen er in totaal per categorie gesteld zijn. De andere toont het gemiddelde gewicht per categorie.

---

<sup>153</sup> Het leesproces volgens Budé wordt besproken in hoofdstuk 1.1.

<sup>154</sup> Budé 1982, 106–7.

<sup>155</sup> Zie Van Der Plaat 2015, 44.

<sup>156</sup> Verhoeven 1997, 116.

| Aantal vragen               | Niet-grammaticale analysevragen | Grammaticale analysevragen | Waarvan ondersteunend | Waarvan controlerend | Vertalen | Herformuleren | Expliceren | Interpreteren | Evalueren | Produceeren | Totaal |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|---------------|------------|---------------|-----------|-------------|--------|
| Woord                       | 10                              | 199                        | 130                   | 69                   | 15       | 26            | 20         | 4             | 1         | 2           | 277    |
| Woordgroep / enkele woorden | 25                              | 83                         | 67                    | 16                   | 35       | 49            | 7          | 10            | 1         | 3           | 213    |
| Zin                         | 35                              | 200                        | 123                   | 77                   | 59       | 124           | 30         | 26            | 6         | 7           | 487    |
| Meerdere zinnen             | 196                             | 19                         | 10                    | 9                    | 96       | 93            | 27         | 16            | 5         | 11          | 463    |
| Context                     | 25                              |                            |                       |                      |          | 1             | 10         | 4             | 2         | 12          | 54     |
| Totaal                      | 291                             | 501                        | 330                   | 171                  | 205      | 293           | 94         | 60            | 15        | 35          | 1494   |

Figuur 12 Totale aantal vragen

| Gewicht vragen              | Niet-grammaticale analysevragen | Grammaticale analysevragen | Waarvan ondersteunend | Waarvan controlerend | Vertalen | Herformuleren | Expliceren | Interpreteren | Evalueren | Produceeren | Totaal |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|---------------|------------|---------------|-----------|-------------|--------|
| Woord                       | 0%                              | 7%                         | 4%                    | 3%                   | 1%       | 1%            | 1%         | 0%            | 0%        | 0%          | 9%     |
| Woordgroep / enkele woorden | 1%                              | 2%                         | 2%                    | 1%                   | 1%       | 2%            | 0%         | 0%            | 0%        | 0%          | 8%     |
| Zin                         | 1%                              | 6%                         | 3%                    | 3%                   | 6%       | 8%            | 1%         | 1%            | 0%        | 1%          | 24%    |
| Meerdere zinnen             | 8%                              | 1%                         | 1%                    | 1%                   | 33%      | 9%            | 3%         | 1%            | 0%        | 1%          | 56%    |
| Context                     | 1%                              |                            |                       |                      |          | 0%            | 1%         | 0%            | 0%        | 1%          | 3%     |
| Totaal                      | 11%                             | 17%                        | 10%                   | 6%                   | 40%      | 21%           | 5%         | 3%            | 1%        | 3%          | 100%   |

Figuur 13 Gemiddeld gewicht van alle vragen

De resultaten uitgedrukt op de horizontale as geven duidelijk weer dat vragen op macroniveau, wat de verwerkingsniveaus betreft, weinig aan bod komen. De gesloten vragen op de linkerhelft van de as wegen in aantal en gewicht veel zwaarder door dan de open vragen op de rechterhelft. Een blik op de verticale lijn in deze tabellen wekt echter de indruk dat het macroniveau op vlak van tekstniveau veel aandacht krijgt. Gemiddeld staat 56% van de punten immers op opgaven die meerdere zinnen bevragen. Dit beeld moet echter genuanceerd worden. Het niveau 'meerdere zinnen' bestaat namelijk doorgaans uit vragen die een tweetal zinnen bevragen. We kunnen dit bezwaarlijk het hoogste niveau van de tekst noemen. Om over de macrostructuur van de tekst te kunnen spreken, moeten we in vraag stellen of de evaluaties oog hebben voor de tekst als geheel

en zelfs de context. Wat dat laatste betreft is de tabel wel duidelijk: slechts 54 vragen van de 1494, goed voor 3% van de totale punten, gaan in op context. Of de evaluaties de tekst als geheel behandelen blijkt uit de analyse volgens de theorie van Czaplinsky en Sauer.

### 3.6.1 Macro op vlak van tekstniveau: probleembewustheid

Een van de vier subcompetenties die Czaplinsky en Sauer in functie van tekstbegrip onderscheiden is de vaardigheid 'probleembewust' te zijn. Om de tekst te begrijpen moet de leerling bewust zijn van het centrale probleem of de essentie van de *volledige* tekst. De manier waarop de probleembewustheid getoetst kan worden hangt af van het teksttype: vaak kan men probleembewustheid simpelweg nagaan met de vraag "Wat gebeurt er in de tekst?", maar niet alle tekstfragmenten zijn verhalend. De probleembewustheid kan dus ook op andere manieren bevraagd worden, zoals met de vragen "Welk probleem doet zich voor in de tekst?", "Welk punt probeert de auteur te maken?" of "Wat is het doel van deze brief?" Dergelijke vragen, die de probleembewustheid evalueren, komen in amper 13 van de 84 evaluaties voor. Wanneer we dit cijfer mee in rekening brengen bij de bespreking van de tabellen in figuren Figuur 12 en Figuur 13, krijgen we een accurater beeld van de verdeling tussen micro- en macro op verwerkingsniveau: er blijkt een nijpend tekort aan vragen op het niveau van de gehele tekst. Bovendien zien we in Figuur 12, zoals gezegd, dat amper 54 vragen uit het hele corpus de context bevragen. Er is dus een problematisch tekort aan vragen op macroniveau.

Deze observaties laten toe een tweede type van evaluaties in beeld te brengen. In hoofdstuk 3.4 bracht ik naar voor dat men als het ware een 'eerste generatie' van evaluaties kan definiëren, waarin een sterke nadruk op analysevragen en vooral op vertaaltvragen ligt. Die generatie is in zekere, doch slechts beperkte mate, vertegenwoordigd in mijn corpus (zie rechts op Figuur 11). In dit hoofdstuk, waarin ik de aanwezigheid van micro- en macroniveaus bespreek, tekent zich een 'tweede generatie' af. Deze generatie heeft de zware nadruk op vertalen teruggeschroefd en zet meer in op herformulerende vragen op het niveau van meerdere zinnen. In dit soort van evaluaties wordt daardoor de mate van tekstbegrip doeltreffender gepeild dan in die van de zogenaamde eerste generatie. Dit tekstbegrip blijft echter beperkt tot een begrip op mesoniveau; tijdens het uitvoeren van de analyse kon ik vaststellen dat deze evaluaties vaak bestaan uit een aaneenschakeling van vragen die een of twee zinnen bevragen, zonder veel variatie in tekst- en verwerkingsniveau, en zonder dat de totaliteit van de tekst in vraag gesteld wordt (zie bv. evaluatie 49). Waar de bedenking bij de eerste generatie nog luidde 'de leerling heeft de tekst vertaald, maar heeft hij hem ook begrepen?' kunnen we bij deze generatie de volgende vraag stellen: 'de leerling heeft de vragen beantwoord, maar weet hij ook wat er in de tekst gebeurt?'

Men moet als het ware de stap zetten naar een 'derde generatie', die wel de nodige aandacht heeft voor het macroniveau. Bemoedigend is dat deze overstap veel minder energie vraagt dan de overstap van de eerste naar de tweede generatie. Het volstaat immers om vragen toe te voegen die de tekst in haar totaliteit bevragen. In het corpus zijn een paar mooie voorbeelden van dergelijke vragen te vinden, die ik hier graag opneem.

- (37) Wat voorafgaat: Dido heeft Aeneas en zijn gevolg uitgenodigd voor een jachtpartij. Wanneer de stoet vertrekt, is het schitterend weer. Elke deelnemer geniet van de uitstap. Tot op een bepaald moment...

Vraag 5: Maak de zin uit de inleiding die op enkele puntjes eindigt, af. M.a.w.: welke gebeurtenis(sen) wordt/worden in dit fragment beschreven?<sup>157</sup>

(38) 17) Waaruit bestaat de metamorfose in het verhaal?

18) Dit verhaal is een voorbeeld van een aetiologische mythe, een mythe die het ontstaan van iets verklaart. Leg uit wat deze mythe wil verklaren.<sup>158</sup>

Evaluatie 43 (cf. infra) eindigt met meerdere vragen op macroniveau, die doeltreffend zijn voor tekstbegrip omdat ze zich zowel qua verwerkingsniveau, als qua tekstniveau op macroniveau bevinden. De eerste vraag is daarenboven een knap voorbeeld van historische contextualisering.<sup>159</sup>

- (39)
- Een cena was voor Romeinen meer dan alleen maar eten: bewijs op basis van dit gedicht.
  - Parafraseer (vertel in je eigen bewoordingen) de inhoud van dit gedichtje.
  - Wat is de toon van dit gedicht? Argumenteer.
  - Bedenk een passende titel voor het gedicht.<sup>160</sup>

### 3.6.2 Macro op vlak van verwerkingsniveau

Zoals hierboven gezegd, geven Figuur 12 en Figuur 13 het gebrek aan spreiding doorheen de verschillende verwerkingsniveaus aan. Gemiddeld overstijgt amper 12% van de evaluaties de gebruikelijke vragen 'analyseer', 'vertaal' en 'herformuleer', terwijl die laatste drie goed zijn voor respectievelijk 28, 40 en 21% van de punten. Het corpus, dat bestaat uit nagenoeg 1500 vragen, bevat amper 23 open vragen en amper 34 keer wordt gevraagd om iets te produceren, ook al kan men uit de vakliteratuur opmaken dat open vragen en diepe verwerkingsniveaus een ontzettend groot rendement hebben op vlak van tekstbegrip. De volgende vaststelling van Verhoeven geldt nog steeds:

Tekstbegrip lijkt voor de docenten eenvoudigweg te betekenen: begrip van de oppervlakte-informatie van een tekst.

Tekstbegrip wordt in de evaluaties van mijn corpus eveneens herleid tot een reeks topische vragen over één à twee zinnen en vertaalvragen. Dit staat haaks op de doelen die de leerkrachten willen bereiken met deze evaluatie en het gaat voorbij aan de waarden, vaardigheden en inzichten die de lectuur van Latijnse teksten kunnen bijbrengen. Het werkt ook in de hand dat, om de terminologie van Kintsch te hanteren, de informatie slechts als *tekst base*-begrip verwerkt wordt, zonder dat het als *situation model*-begrip verwerkt wordt: de leerling wordt niet uitgenodigd om de informatie van de tekst te integreren in zijn bestand van voorkennis.<sup>161</sup> Een blik op de vakliteratuur en de evaluaties in het corpus toont nochtans dat deze vragen niet moeilijker zijn om te bedenken en te integreren in een evaluatie. Gewoonte lijkt mij aan de basis te liggen van dit probleem. Leerkrachten zijn het niet gewend om teksten op een dieper niveau te bevragen. Voor velen zijn de herformulerende vragen al een grote stap vooruit op het vertaalonderwijs dat

---

<sup>157</sup> Evaluatie 36 vraag 5.

<sup>158</sup> Evaluatie 22 vragen 17 en 18.

<sup>159</sup> Zie hoofdstukken 1.7 en 2.3.2. In dit laatste hoofdstuk heb ik beargumenteerd dat de andere 3 subcompetenties zich niet lenen tot de vooropgestelde methode van dit onderzoek en daarom weinig aan bod komen in de analyse.

<sup>160</sup> Evaluatie 43.

<sup>161</sup> Kintsch 1988.

zij zelf hebben gekregen. Daarom lijkt het me zinvol dat ik een aantal voorbeelden van goede vragen op hoge verwerkingsniveaus uit het corpus licht.

### Expliceren

Explicerende vragen zijn vragen waarbij de leerling zelf het antwoord moet afleiden uit brokjes informatie, zonder dat het antwoord letterlijk gegeven is in de tekst. Een sprekend voorbeeld hiervan was voorbeeld (1) op pagina 30. Ook de volgende vraag past in deze categorie:

- (40) In v. 725 zegt Aeneas: *Ferimur per opaca locorum*. Waardoor werden de *loca* verlicht die niet opaca waren? Geef twee mogelijkheden.<sup>162</sup>

Het antwoord op deze vraag staat niet letterlijk in de tekst, maar in de inleiding werd vermeld dat de stad in lichterlaaie stond. De leerling kan hieruit afleiden dat de verlichte *loca* gloeiden omdat ze in brand stonden of in de buurt van de vlammen stonden. Het feit dat de leerling de informatie uit de tekst en de inleiding met elkaar in verband moet brengen maakt deze vraag extra doeltreffend.

### Interpreteren

Met interpreterende vragen worden vragen bedoeld waarin de leerling de intenties van de auteur moeten interpreteren:

- (41) Wat zou Ovidius willen uitdrukken door *illum* (v. 2) en *avem* (v. 3) telkens als laatste woord van het vers te plaatsen?<sup>163</sup>
- (42) Welke manipulatietechniek past Caesar toe in r6-10? Leg uit.<sup>164</sup>

### Evalueren

Evaluerende vragen zijn vragen waarbij een mening gevraagd wordt. Zoals we in voorbeeld (33) zagen kan het gaan om een mening over de vertaling, maar de meeste voorbeelden vragen om een waardeoordeel over de inhoud. Bijvoorbeeld:

- (43) Wie is volgens jou het wreedst: Caesar of Vercingetorix en zijn manschappen?<sup>165</sup>

Evaluatie 27 is integraal toegevoegd als bijlage aan deze scriptie omdat ze in een aantal opzichten apart is. Een van die unieke eigenschappen is het hoge aantal vragen op macroniveau, zowel wat betreft het verwerkingsniveau als het tekstniveau. De eerste vijf vragen van de evaluatie zijn evaluerende vragen, wat opnieuw uitzonderlijk is: dat is een derde van alle evaluerende vragen in het corpus.

---

<sup>162</sup> Evaluatie 17 vraag 15.

<sup>163</sup> Evaluatie 5 vraag 6.

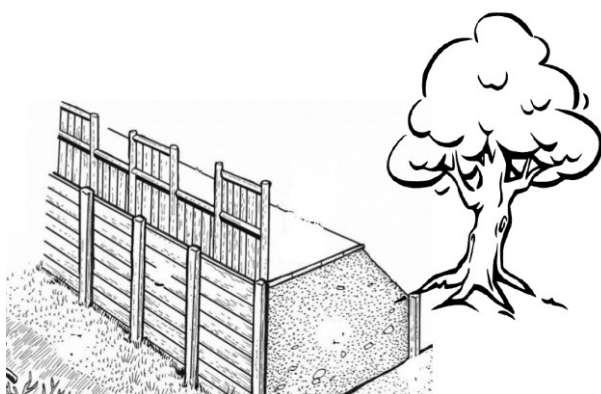
<sup>164</sup> Evaluatie 64 vraag 11.

<sup>165</sup> Evaluatie 64 vraag 6.

## Produceren

Voorbeelden (16) en (18) zijn goede voorbeelden van productievragen, alsook volgende twee vragen:

- (44) 8 *Si Gallus castra adire non possit,*  
9 *suasit ut hastam cum epistola deligata intra castra abiceret. (...)*  
16 *Haec casu ad arborem haesit*  
Vul de tekening aan o.b.v. regels 8, 9 en 16. uit de tekst.<sup>166</sup>



Figuur 14 Afbeelding bij voorbeeld (44).

- (45) Hoe denk je dat Dido op Aeneas' redevoering zal reageren? Staaf je mening grondig en denk aan de teksten die we in de klas lazen.<sup>167</sup>

Voorbeelden (44) en (45) illustreren dat productievragen vaak gebruik maken van visualisaties en hypothesen, wat meestal een positief effect heeft voor tekstbegrip (cf. hoofdstuk 3.7).

Tot slot wil ik erop wijzen dat, naast het algemene gebrek aan macrovragen, ook een aantal evaluaties het belang van vragen op microniveau onderwaarden. In evaluaties 13 en 91 vinden we bv. amper vragen op het microniveau. Evaluatie 15 bestaat zelfs uitsluitend uit volgende drie vragen:

- (46) 1) Wie zijn de betrokkenen in dit gedicht?  
2) Vat het gedicht in minimum 5 punten samen.  
3) Catullus brengt het verhaal op het einde naar een grapje. Wat is de grap in dit gedicht?

Er is echter, zoals gezegd, een combinatie nodig van micro en macro. We mogen niet te zwaar tillen aan de houvast die leerlingen nodig hebben op microniveau, maar we mogen ze ook niet over het hoofd zien. Een gebrek aan microvragen maakt de drempel voor tekstbegrip (en voor de macrovragen) erg hoog.

Een andere drempelverhogende factor is de manier waarop micro en macro elkaar opvolgen. De leerling moet dankzij een aantal kleine vragen vertrouwd geraken met de tekst en vooral

---

<sup>166</sup> Evaluatie 1 vraag h.

<sup>167</sup> Evaluatie 50 vraag 7.

vertrouwen opbouwen, vooraleer hij macrovragen kan beantwoorden. Dit werd reeds duidelijk gemaakt op pagina 456 a.d.h.v. voorbeelden (23) en (24) en ook het volgende voorbeeld illustreert dit belang:

- (47) Welke rol ziet Cicero voor zichzelf weggelegd in dit proces? Hoe stelt hij zichzelf voor? Beargumenteer in eigen woorden en citeer relevante passages uit het Latijn als bewijs.<sup>168</sup>

Op zich is dit een zeer goede vraag, maar ze staat aan het begin van de evaluatie en dat maakt de vraag aartsmoelijk en demotiverend. Een geleidelijke opbouw is niet alleen noodzakelijk aan het begin van de tekst; ze is wenselijk doorheen de hele evaluatie. Uit de analyse blijkt echter dat amper 37% van de evaluaties op deze manier zijn opgebouwd. Dit resultaat is onder andere een logisch gevolg van het gebrek aan vragen op macroniveau doorheen het corpus.

Een ander onvermijdelijk gevolg van dit gebrek aan macrovragen, is het gebrek aan afwisseling tussen bottom-up en top-down. Het feit dat deze afwisseling zo'n centrale plaats inneemt in de literatuur omtrent tekstbegrip wordt dus niet weerspiegeld in de evaluaties van niet-behandelde teksten. Als men de feitelijk nagestreefde doelstellingen in lijn wil leggen met de wenselijk geachte doelstellingen, moeten er in de eerste plaats meer macrovragen verschijnen in de evaluaties en moeten de vragen in de evaluaties daarnaast altijd in functie van het tekstverloop gerangschikt worden en niet in functie van het type vragen.

Ter volledigheid wil ik benadrukken dat 'micro en macro' niet gelijkgeschakeld mag worden met 'slecht en goed'. Dit moge blijken uit mijn voorgaande argumentatie dat beide invalshoeken vereist zijn voor vlot tekstbegrip. Daarnaast blijkt dit ook uit de analyse van het materiaal in het corpus: er zijn meerdere vragen op microniveau waar toch een diepe verwerking achter schuilt en er zijn meerdere vragen op macroniveau (vooral wat betreft tekstniveau) die amper tekstbegrip toetsen. Een voorbeeld van zo'n zinloze vraag op macrostructuur is de vraag om grammaticale fenomenen op te speuren (cf. supra), alsook voorbeeld (52) dat even verder besproken wordt. In evaluatie 1 is anderzijds een goed voorbeeld te vinden van microvragen met een diepere werking:

- (48) 12 *Gallus profectus est*  
13 *sed timuit ne occideretur.*  
14 *Ideo hastam in castra iecit,*  
15 *ut iussum erat.*  
16 *Haec casu ad arborem haesit.*  
Vertaal de volgende woorden.  
r. 12 profectus est .....  
r. 13 ne .....  
r. 15 ut .....  
r. 16 casu .....

De leerkracht bevraagt in dit laatste voorbeeld de vertaling van telkens één woord, maar toch wordt hier eigenlijk veel meer dan dat gevraagd: de leerkracht bevraagt hier precies die woorden die potentiële struikelblokken zijn. Tegelijk zijn deze vragen voor de leerkracht voldoende om te controleren of de leerlingen het hele fragment begrepen hebben: een fout antwoord op deze vragen legt immers een gebrek aan tekstbegrip bloot.

---

<sup>168</sup> Evaluatie 105 vraag 1.

## 3.7 Frames

Lezers hebben frames in gedachten wanneer ze een tekst lezen. Deze frames worden tijdens het lezen constant opgeroepen, aangevuld, herzien of vervangen op basis van de nieuwe informatie die binnenkomt. Ze zijn een essentieel onderdeel van het begripsproces, maar gezien ze deel uitmaken van de mentale handeling van de lezer, is het logischerwijs moeilijk om in een evaluatie te peilen of de leerling dit principe voldoende toepast. Het is echter wel mogelijk om een evaluatie zo op te stellen dat de leerling de kans krijgt om deze frames maximaal in te zetten en zich op die manier de correcte strategieën eigen te maken. Door – zowel in als naast de opgaven – in te zetten op para-tekstuele elementen zoals titels en afbeeldingen en door in te zetten op voorkennis en context kan de leraar de frames van de leerlingen activeren.<sup>169</sup> In dit hoofdstuk ga ik na in welke mate deze elementen (voorkennis, context en para-tekstuele elementen) aan bod komen in de evaluaties van niet-behandelde teksten, zodat ik uitspraken kan doen over de mate waarmee ingezet wordt op frames.

### 3.7.1 Voorkennis

De leerling projecteert tijdens de lectuur verwachtingen op basis van zijn voorkennis over het genre, de auteur, het werk, enzovoort. Het is dan ook een goed idee om deze voorkennis te activeren door bv. de link te leggen met een behandelde tekst. Dergelijke vragen zijn daarenboven gewenst omdat ze doorgaans op een hoog verwerkingsniveau werken.

- (49) Waar in de speech van Aeneas bemerk je een gelijkenis met de woorden die Dido tot Aeneas sprak in boek IV? Geef aan en bespreek.<sup>170</sup>

Hetzelfde geldt voor vragen die voortbouwen op behandelde cultuuritems, zoals de levens van de goden.<sup>171</sup> Dit is het geval in de volgende vraag, die overigens op een hoog verwerkingsniveau werkzaam is, aangezien ze om een vergelijking vraagt tussen een Latijnse en een vertaalde passage.

- (50) Na deze vergelijking tussen Dido en Diana, krijgt je volgende passage over Aeneas:  
Zoals wanneer in de winter Apollo vertrekt van de Lycische  
Xanthus en Delos bezoekt – het eiland waar hij werd geboren –  
om de dans te laten beginnen; rond het altaar gonst  
rumoer van Kretenzers, Dryopen en beschilderde Agathysen.  
Hij loopt zelf door het Cynthusgebergte; lauweren buigen  
rond zijn verwaaide haar dat hij schikt met een gouden hoofdband,  
een pijlkoker klinkt op zijn schouder. Zo onvervaard liep Aeneas,  
zo was de glanzende schoonheid die zijn edel gelaat overstraalde.

---

<sup>169</sup> Dit komt overigens overeen met de nadruk die in Vlaanderen op leesstrategieën gelegd wordt in de lessen Nederlands en moderne vreemde talen. De leerlingen worden aangeleerd zich op de tekst te oriënteren en de tekst te verkennen alvorens de leestaak uit te voeren (zie bv. VVKSO 2010, 14 en GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap 2010, 2).

<sup>170</sup> Evaluatie 50 vraag 4.

<sup>171</sup> Merk overigens op hoeveel functioneler de voorkennis (specifiek de cultuur i.v.m. de goden) hier is aangewend dan in voorbeeld (17).

We weten al dat Vergilius graag extra informatie geeft tussen de regels. Wat vertelt de combinatie van beide vergelijkingen volgens jou over ons droomkoppel?

(Tip: denk goed na over de keuze van de goden!)<sup>172</sup>

### 3.7.2 De inleiding



Figuur 15 Frames

De lezer heeft logischerwijs het meeste nood aan de activering van frames alvorens hij de tekst begint te lezen en bij het begin van de lectuur. De leerling moet hier immers kiezen welke voorkennis hij uit zijn immense kennisdatabank moet activeren, zonder dat hij al beroep kan doen op de inhoud van de tekst zelf. Ik ga dan ook niet akkoord met het standpunt van Meske, die een inleidende tekst afraadt omdat de leerlingen zich eerder zouden laten leiden door deze inleiding dan door het Latijn.<sup>173</sup> Het is net wenselijk dat een tekst voorzien is van een inleiding, zoals de leerplannen van het VVKSO overigens ook voorschrijven: “de leerlingen beschikken over de nodige teksthulp, zoals inleiding en voldoende verklaring.”<sup>174</sup>

Enerzijds erkennen leerkrachten in de enquête het belang van de activatie van voorkennis, zoals we rechts op Figuur 15 kunnen zien, maar anderzijds blijkt uit de andere grafieken van Figuur 15 dat de leerkrachten dit amper toepassen in hun evaluaties. Nagenoeg alle evaluaties duiken in hun opgaven meteen de tekst in; amper vijf evaluaties stellen eerst vragen over de inleiding, de context of een begeleidende tekst of afbeelding. Tweeëntwintig evaluaties uit het corpus bevatten zelfs geen inleiding. Deze *cold start* werkt opnieuw drempelverhogend en ook hier wordt de leerling opnieuw gesterkt in de overtuiging dat tekstbegrip uit de kleinste bouwstenen moet worden opgebouwd.

<sup>172</sup> Evaluatie 21 vraag 9.

<sup>173</sup> Meske 2017, 90.

<sup>174</sup> VVKSO 2013, 19.

Een voorbeeld van een evaluatie die de tekst geleidelijk benadert vinden we in bijlage 1. Deze evaluatie stimuleert de frames van de leerlingen zowel in de vraagstelling als daarbuiten. Zo vinden we aan het begin van de evaluatie een uitgebreide inleiding en een relevante afbeelding. Beide elementen worden daarenboven zinvol ingeschakeld in de vraagstelling:



Figuur 16 Afbeelding bij voorbeeld (51) uit evaluatie 4

- (51) 1) Welke elementen uit de inleiding zie je op deze afbeelding? Noteer er drie.  
2) Wat verwacht je dat Dido nog gaat doen, vooraleer ze haar wanhoopsdaad uitvoert?<sup>175</sup>

Zoals met alles het geval is, moeten ook de inleiding en de context zinvol worden ingeschakeld, zoals in bovenstaande voorbeeld ook effectief gebeurt. De auteur van evaluatie 33, daarentegen, slaagt erin om zeven pagina's inleiding te voorzien bij een evaluatie, maar geen enkele vraag te stellen over deze inleiding of de relatie tussen de inleiding en de tekst. De auteur van evaluatie 67 betreft de context bij de niet-behandelde tekst, maar aangezien ze om zuivere kennisreproductie vraagt, is ook deze amper een meerwaarde voor het tekstbegrip:

- (52) De afloop van dit verhaal hebben jullie al gelezen, maar weet je ook welk beroemd toneelstuk hierop gebaseerd is?<sup>176</sup>

### 3.7.3 Para-tekstuele elementen

Para-tekstuele elementen kunnen een bijzonder grote meerwaarde bieden voor tekstbegrip, als ze – alweer – zinvol worden ingeschakeld. Onder deze groep van elementen verstaan we in feite alles wat niet de tekst zelf is. Bijvoorbeeld woordverklaring, titels, afbeeldingen, relevante artikels enz. Ondanks de grote meerwaarde, bestaat slechts een vijfde van alle evaluaties uit meer dan een inleiding, een tekst en een vragenlijst. Indien dit wel het geval is, gaat het meestal om afbeeldingen. Afbeeldingen en andere visualisaties zijn van bijzonder grote waarde als het aankomt op tekstbegrip en dat is in het licht van de theorie rond *frames* vanzelfsprekend. Visualisaties maken de frames, die in principe slechts conceptueel zijn, concreet. Vóór de lectuur bieden de visualisaties een basis van waaruit de frames kunnen vertrekken en tijdens de lectuur

<sup>175</sup> Evaluatie 4 vragen 27 en 28 (zie bijlage 1).

<sup>176</sup> Evaluatie 67 vraag 30.

kan de lezer zijn frames continu aftoetsen aan de visualisaties. Een voorbeeld hiervan is hieronder gegeven, alsook op pagina 589 (zie vb. (44).

#### Martialis Epigrammata I.83

Os et labra tibi lingit°, Manneia°, catellus°:  
non miror, merdas° si libet esse° cani.

lingere: likken – Manneia (vrouw) – catellus: hondje  
merda: stront – esse = edere

1. Welke foto past best bij 1, A, B of C? (0,5)



Figuur 17 Visualisatie bij de tekst<sup>177</sup>

De opgaven worden werkelijk interessant wanneer de leerling gevraagd wordt om zelf visualisaties te produceren. De leerling moet hierbij immers een proces doorlopen dat gelijkaardig is aan het inschakelen van frames: de leerling moet constant evalueren of zijn begrip/de tekening wel past binnen de informatie waarover hij beschikt. Op die manier wordt de leerling door de vraagstelling geoefend om zich af te vragen of het mentale plaatje dat hij in zijn hoofd heeft wel klopt (een reflex die vaak ontbreekt). Ik geef twee goede voorbeelden die de waarde van visualisaties illustreren.

- (53) Wat is het plan van de *matrona*? Maak een schets van het plan waarop je de vetgedrukte woorden aanduidt.<sup>178</sup>
- (54) Welke kleuren kan je je in dit zinnetje inbeelden?<sup>179</sup>

Deze laatste vraag komt uit evaluatie 4 (zie bijlage 1). Deze vraag (en bij uitbreiding de evaluatie) doet dienst als goed voorbeeld omdat ze door verschillende factoren op een diep verwerkingsniveau werkt: in de eerste plaats omdat de leerlingen hier iets moeten produceren en in de tweede plaats door de alternatieve invalshoek en het open karakter van de vraag. Het open karakter van de vraag maakt bovendien de daarop volgende vraag waardevoller: “Welke Latijnse woorden doen je daaraan denken?”<sup>180</sup>

### 3.7.4 Inlevingsvragen en hypothesen

Inlevingsvragen en hypothesen bieden net zoals visualisaties de kans om frames waarneembaar te maken. Het zijn daarbovenop meestal interessante vragen, aangezien ze per definitie om een productie vragen.

<sup>177</sup> Evaluatie 56 vraag 5.

<sup>178</sup> Evaluatie 60 vraag 3.

<sup>179</sup> Evaluatie 4 vraag 31.

<sup>180</sup> Deze vraag is een van de weinige vragen in het corpus waarop de methode van Sauer en Czaplinsky vlot zou kunnen worden toegepast.

Inlevingsvragen zijn vragen waarbij de leerling zich moet inleven in de situatie of in het standpunt van een personage. Een voorbeeld is de vraag “Wat zou jij in deze situatie gedaan hebben?” Dergelijke vragen zijn waardevol omdat ze heel uitdrukkelijk vragen om een confrontatie tussen de tekst en de wereld van de lezer. Een bijzonder mooi voorbeeld is de volgende vraag:

- (55) Welke “camerabeweging” gebruikt Cicero hier? Leg uit door drie woorden te citeren uit deze zin en de camerabeweging te benoemen.<sup>181</sup>

De leerling moet zich niet alleen verplaatsen in de tekst, maar als het ware in de verfilming van het fragment. Deze combinatie van inleving en visualisatie brengt de tekst helemaal tot leven. Doordat er gevraagd wordt om aan de relevante Latijnse woorden te refereren, versmelten visualisatie en tekst tot een geheel.

De vraag om een hypothese te formuleren, tenslotte, is misschien wel de meest waardevolle vraag in een evaluatie. Deze vraag concretiseert immers een essentieel onderdeel van het leesproces: een lezer stelt vanuit zijn frames verwachtingen voorop en stelt tijdens het lezen vast of die verwachtingen ingelost worden of niet, zodat hij indien nodig zijn frames kan bijstellen. Evaluatie 60 past dit toe en laat de leerling een hypothese formuleren na de inleiding.

- (56) Wat zal er nu in het verhaal gebeuren, denk je?<sup>182</sup>

Zoals hierboven aangegeven is dit het perfecte moment voor een dergelijke verkennende vraag. Leerlingen zouden zich de gewoonte moeten eigen maken om deze vraag altijd te stellen voordat ze aan de lectuur van de Latijnse tekst beginnen. Een hypothese formuleren kan echter op elk moment zinvol ingeschakeld worden. In het volgende voorbeeld zien we hoe een dergelijke vraag kan gebruikt worden om de tekst op macroniveau af te sluiten. De leerling moet om deze vraag te kunnen beantwoorden zowel de volledige tekst als de context in beschouwing nemen.

- (57) Hoe denk je dat Dido op Aeneas' redevoering zal reageren? Staaf je mening grondig en denk aan de teksten die we in de klas lazen<sup>183</sup>

Ondanks het ontzettend grote potentieel van dergelijke vragen, zijn zowel inlevingsvragen als vragen om hypothesen nagenoeg afwezig in de evaluaties van niet-behandelde teksten, zoals te zien is in Figuur 18. Daarenboven is er in geen enkele evaluatie van dit corpus een *follow-up* te vinden bij de hypothesen van de leerlingen (bv. ‘Klopte je verwachting?’), ook al is dit natuurlijk eens zo zinvol.

---

<sup>181</sup> Evaluatie 103 vraag 3C.

<sup>182</sup> Evaluatie 60 vraag 1.

<sup>183</sup> Evaluatie 50 vraag 7.



Figuur 18 Hypothesen en inlevingsvragen.

We kunnen uit het gebrek aan aandacht voor voorkennis, inleiding, visualisaties, inleving en hypothesen concluderen dat frames amper of niet geactiveerd worden in de evaluaties van niet-behandelde teksten. Deze conclusie hoeft niet te verrassen na het vorige hoofdstuk, waar we in Figuur 13 zagen dat amper 3% van alle vragen betrekking heeft op de context.

## Hoofdstuk 4 Adviezen voor de leerkracht

Uit de resultaten vloeien nuttige adviezen voort voor de leerkrachten, die ik hieronder formuleer.

(1) Het is een *conditio sine qua non* dat de vraagstelling de **chronologie** van de tekst volgt, als men het natuurlijke lees- en begripsproces wilt respecteren. In de meeste evaluaties wordt dit nu al correct gedaan. (2) Bovendien moet men aanknopingspunten voorzien als houvast voor tekstbegrip. Dit betekent niet alleen dat men een **inleiding** en **afbeeldingen** moet voorzien, maar ook dat men de voorkennis van de leerling moet activeren door te beginnen met **verkennende vragen** over die inleiding, de afbeeldingen en de gelezen teksten. Op die manier kan de leerling gewapend met de juiste verwachtingen aan de eerste regels beginnen. (3) Ook tijdens de lectuur blijft het belangrijk dat de vraagstelling blijft **terugschakelen naar wat buiten de tekst staat**: vraag om linken met de actualiteit, de cultuurhistorische context en de gelezen teksten. Dit maakt het lezen gemakkelijker en vooral zinvoller. (4) Zet daarnaast geregeld in op **visualisaties**, **inlevingsvragen** en **hypothesen**. Deze vragen hebben een ontzettend hoog rendement, omdat de leerlingen hun denkbeelden concreet moeten maken.

Zorg voor **variatie** in de vraagstelling. (5) Dit betekent in de eerste plaats **variatie in het type vraagstelling**. Gesloten vragen ('Wie wordt bedoeld met') en herformulerende vragen ('Wat doet Caesar dan?') moeten worden afgewisseld met vragen die een open antwoord verwachten, zoals 'Lijkt dit je een goede beslissing?' en 'Vul deze tekening aan o.b.v. het verhaal.' Dergelijke vragen op **macroniveau** zijn vaak onvoldoende vertegenwoordigd in evaluaties. In deze verhandeling kan je meerdere voorbeelden van dergelijke vragen vinden onder hoofdstuk 3.6. (6) Anderzijds moet men vragen over woorden en (enkele) zinnen afwisselen met **vragen over grotere tekstdelen en de hele tekst**. Vragen over de hele tekst zijn momenteel bijzonder schaars in evaluaties niet-behandelde teksten. Er is kortom nood aan meer aandacht voor vragen die op macroniveau werken. (7) De evaluatie opbouwen van micro naar macro is tenslotte opportuun.

(8) Vertalen is niet verboden in een NBT, maar **vertaaltvragen mogen niet overheersen**. Dat betekent dat veel leerkrachten het gewicht van vertalingen moeten terugschroeven: in een derde van alle evaluaties valt meer dan de helft van de punten te verdienen met vertalingen en dat is te veel. Een vaste richtlijn bepalen is weinig zinvol, aangezien het gewicht van vertalingen gerust mag variëren per evaluatie. Als vertalen echter gemiddeld meer dan 25% van je evaluaties bepaalt, kan dit best teruggedrongen worden.

(9) Vragen over **stijl en grammatica** zijn welkom in evaluaties van niet-behandelde teksten, zolang ze **functioneel** ingezet worden voor tekstbegrip. Zo heeft het bijvoorbeeld geen zin om de leerlingen grammaticale fenomenen te laten opzoeken in de tekst. Hetzelfde geldt voor stijlfiguren, wanneer het effect van die figuren niet bevraagd wordt. (10) Zorg er tenslotte voor

dat grammaticale vragen nooit volgen op vragen die een dieper tekstbegrip vereisen. Denk hier opnieuw aan de **chronologie** en breng die grammaticale vragen naar voor, zodat ze het tekstbegrip van de volgende vragen kunnen ondersteunen.

(11) Ten slotte zijn evaluaties de uitgelezen kans voor de leerlingen om zich de **correcte strategieën** eigen te maken. Het is bv. vastgesteld dat leerlingen niet de juiste strategieën inzetten om woordbetekenissen te kiezen. Ze stellen de eerste betekenis van een woord te weinig in vraag. De **attitude om woordbetekenissen in vraag te stellen** kunnen we echter kweken door simpelweg vragen te stellen, zoals 'welke betekenis past hier het best?' De vraagstelling kan daarentegen net foute attitudes in de hand werken. **Vermijd bv. overbodige grammaticale vragen**, aangezien die de indruk wekken dat ambiguïteiten enkel via grammaticale kennis kunnen worden opgelost. (12) De strategieën die de leerlingen toepassen hoeven overigens niet onuitgesproken te blijven: de leerlingen krijgen de kans om te groeien in leesvaardigheid en zelfstandigheid wanneer ze geconfronteerd worden met hun fouten en wanneer ze hun barrières zelf moeten verwoorden. **Procesevaluatie** blijft desondanks volkomen afwezig in nagenoeg alle evaluaties. De meeste evaluaties kunnen dus verrijkt worden door het proces te bevragen. Een voorbeeld van zo'n vraag kan zijn 'Wat begreep je niet goed en waaraan lag dit?'<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Voor verdere tips rond procesevaluatie, zie het project 'Leren Lezen' van Van Houdt e.a. (2005) en het artikel van Hensel (2017).

# Conclusie

Het hoofddoel van dit onderzoek was na te gaan of de vraagstelling die gehanteerd wordt in evaluaties van NBT's uit de tweede en derde graad van het secundair onderwijs effectief tekstbegrip toetst of ten goede komt. Daarnaast onderzocht ik of de aanpak van de geanalyseerde evaluaties – de feitelijk nagestreefde doelstellingen – overeenstemt met wat zowel de vakliteratuur als de leerplannen voorschrijven – de wenselijke en actueel geldende doelstellingen. Daartoe heb ik een corpus van evaluaties niet-behandelde teksten geanalyseerd op basis van een classificatieschema en een lijst van parameters. Deze instrumenten heb ik opgesteld voortbouwend op de belangrijkste concepten uit de vakliteratuur. Dit stelde me in staat om data te verzamelen en te vergelijken met de richtlijnen uit de vakliteratuur en de leerplannen. Ik heb deze gegevens waar relevant ook vergeleken met de resultaten van een gelijkaardig onderzoek door Verhoeven en met de visie van de auteurs van de evaluaties. Deze visie heb ik bevraagd a.d.h.v. een enquête.

De analyse van de evaluaties leidde tot de volgende resultaten. In de eerste plaats stimuleert amper een vierde van de evaluaties een actieve houding ten aanzien van de diverse aspecten van woordkennis. De aandacht voor grammatica is – in tegenstelling tot wat Verhoeven in 1997 vaststelde – niet overmaats aanwezig. Zeker wanneer we in acht nemen dat (controleerende) grammaticale vragen doorgaans relatief licht doorwegen in evaluaties, krijgen we een overwegend positief beeld te zien. Hetzelfde kan niet gezegd worden van vertaalvragen. Vertaalvragen maken gemiddeld 40% van de score uit op evaluaties NBT. Een belangrijke voetnoot hierbij is echter dat het gewicht van vertaalvragen sterk varieert tussen de evaluaties onderling. Verder kunnen we vaststellen dat drie belangrijke concepten uit de literatuur rond tekstbegrip nagenoeg geen aandacht krijgen in de evaluaties. Vragen op macroniveau zijn bijzonder schaars, zowel wat betreft het verwerkingsniveau als het tekstniveau. De afwisseling tussen *bottom-up* en *top-down* lezen wordt dan ook niet gestimuleerd, aangezien de *top* amper deel uitmaakt van de vraagstelling. Ook de *frames* van de leerlingen worden amper geactiveerd. Dit kunnen we opmaken uit de afwezigheid van voorkennis, inleidingen, visualisaties, inleving en hypothesen in de evaluaties. Het proces, tenslotte, is op één uitzondering na hoegenaamd afwezig in elke evaluatie.

Ik onderscheid drie types van evaluaties in mijn corpus en ik ben geneigd te spreken van drie 'generaties', waarbij het gaat om metaforische generaties en de leeftijd van de auteur dus geen rol speelt. Ik noem de eerste groep evaluaties de *eerste generatie* omdat deze manier van evalueren correspondeert met hoe een paar decennia terug doorgaans geëvalueerd werd. Ik heb het over evaluaties waarin vertaalvragen overheersen en waarin (grammaticale) analysevragen dienen om het pad te effenen voor die vertaal oefening. Deze manier van evalueren wordt in de vakliteratuur al langer bekritiseerd, aangezien leerlingen een tekst kunnen vertalen zonder dat ze hem begrepen hebben. Op basis van die kritiek identificeer ik ook een tweede generatie: de groep evaluaties waarin men tegemoetkomt aan deze kritiek. Deze evaluaties worden minder overheerst door vertaalvragen en grammaticale vragen. De aandacht verschuift van vertalen naar tekstbegrip en vaak wordt dit tekstbegrip gepeild met een aaneenschakeling van korte inhoudelijke vragen en vragen naar een parafrase van een of twee zinnen. Daarin schuilt meteen ook de tekortkoming van de tweede generatie: de aandacht is wel verschoven naar tekstbegrip, maar dit tekstbegrip

blijft hangen op een micro- of mesoniveau. De kritiek die ik hierop zou formuleren, is dat leerlingen deze begripsvragen kunnen beantwoorden, zonder dat ze bewust zijn van wat er nu eigenlijk in de tekst is gebeurd. De evaluaties die tegemoetkomen aan deze kritiek, vormen de groep die ik de 'derde generatie' betitel. Dergelijke evaluaties vormen voorlopig een zeer klein aandeel in het corpus. Deze evaluaties hebben aandacht voor de tekst als geheel en voor de context. Aangezien deze evaluaties meer aandacht hebben voor de context, is het ook waarschijnlijker dat zij in lijn liggen met de theorie rond *frames*.

Binnen het bestek van deze masterproef moesten de onderzoeksvraag en de onderzoeksmethode onder andere in functie van haalbaarheid afgebakend worden. Zo had ik niet de nodige expertise om een kwantitatieve methodologie aan te wenden, ook al had dat het onderzoek ten goede kunnen komen. Het was evenmin mogelijk om de verbeteringen en quoterings van de evaluaties mee in rekening te brengen in dit onderzoek, ook al had dit ongetwijfeld interessante resultaten opgeleverd. Deze resultaten zouden bijvoorbeeld een ander licht doen schijnen op de rol van 'vertalen' in evaluaties NBT. Om dezelfde reden zouden interviews met de leerkrachten of een focusgroepgesprek interessant geweest zijn. Dit zou leerkrachten immers de kans geven om toe te lichten waarom ze bepaalde keuzes maken. In een grootschaliger onderzoek zouden de genoemde aspecten van de analyse zeker aan bod moeten komen.

Daarnaast kwamen tijdens dit onderzoek nog andere vragen aan bod die potentieel bieden voor verder onderzoek. Zoals hierboven aangegeven, zou het interessant zijn om de rol van vertalingen in evaluaties NBT dieper uit te spitten. Meerdere artikels uit het besproken volume van de AU zijn waardevolle bronnen m.b.t. dit thema.<sup>2</sup> Er is eveneens verder onderzoek nodig om vast te stellen welk effect het gebruik van vertaalde tekstfragmenten en de bevraging van stijl en metriek hebben op tekstbegrip. Florian merkt daarnaast terecht op dat de grote impact van woordbetekenissen en woordenboeken niet evenredig is met de ondermaatse aandacht voor dit thema in onderzoek. Het zou tenslotte ook interessant zijn om na te gaan wat de bevindingen in de literatuur zijn over een meer geïntegreerde aanpak en wat de effecten zijn van die aanpak in de praktijk. Dan kan immers vastgesteld worden hoe die resultaten zich verhouden tegenover de resultaten van dit onderzoek.

Florian, die het begripsproces van leerlingen Latijn zichtbaar wilt maken, levert belangrijk werk, maar het is nodig dat dit onderzoek aangevuld wordt met onderzoek dat gebruik maakt van nieuwe methodieken. De resultaten van Florian zijn immers gebaseerd op wat leerlingen zelf verwoorden. Dit is in de eerste plaats geen natuurlijke onderzoekssituatie en daarnaast valt wat de leerlingen verwoorden niet noodzakelijk samen met wat ze (onbewust) doen. Nieuwe onderzoeksmethoden zoals *eye-tracking* bieden hier mogelijkheden. Het proces zichtbaar maken is overigens niet alleen noodzakelijk in het onderzoek, er is ook dringend nood aan initiatieven die zorgen voor een inburgering van procesbevraging in de klas.

Digitale hulpmiddelen moeten niet alleen toegepast worden in onderzoek, ze moeten ook onderzocht worden: wat zijn de mogelijkheden en beperkingen van digitale toepassingen, zoals we die vinden op Wiekeboo.nl? Is het voor het vak Latijn denkbaar dat de leraar een coach wordt in een digitaal ondersteunde leeromgeving, zoals we dit steeds meer zien in andere vakken? Het antwoord op deze vragen kennen is van groot belang als we de positie van het vak in het veranderende onderwijs willen bespreken.

---

<sup>2</sup> Doepner e.a. 2017; Losek en Niedermayr 2017; Florian 2013

## Bibliografie

- Budé, A. 1982. "Het ontwikkelen van tekstbegrip", *Kleio*, nr. 12e jg. nr. 3: 97–108.
- Chwalek, burkard. 2017. "Vorschläge für Leistungsüberprüfungen". *Textverstehen und Überprüfungsformen* 4: 44–49.
- Commissie Modernisering Leerplan (CML). 1968. "De doelstellingen van het Grieks en Latijn op gymnasia en gymnasiale afdelingen van Lycea.", *Lampas*, nr. 1: 63–79.
- Corte, Erik de, CT Geerligs, NAJ Lagerweij, JJ Peters, en R Vandenbergh. 1974. *Beknopte didaxologie*. Tjeenk Willink Groningen.
- Crane, Gregory. z.d. "perseus digital library". <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>.
- Czaplinsky, Wiebke, en Jochen Sauer. 2017. "Kompetenzorientierte Diagnose des Textverständnisses mittels freier Schülertexte". *Der altsprachliche Unterricht* 4: 81–87.
- Demoen, Kristoffel. 2008. "Vertalen en gebruik van vertalingen: een megafoon". *PRORA (GENT)* 13 (3): 16–19.
- Doepner, Thomas, Godehard Hesse, Marina Keip, en Stephanie Kurczyk. 2017. "Würdigung und Sinnverständnis". *Der altsprachliche Unterricht* 4: 60–70.
- Florian, Lena. 2013. "Übersetzen und Verstehen im Lateinunterricht. Eine empirische Untersuchung1". *Pegasus-Onlinezeitschrift* 13: 1–15.
- . 2017. "Verstehen sichtbar machen - methodische Anregungen". *Der altsprachliche Unterricht* 4: 24–32.
- George, Marc. 2008. "Tekstbegrip bij niet-behandelde teksten", *Prora*, nr. 3: 9–15.
- Glücklich, Hans-Joachim. 2017. "Textverstehen und Überprüfungsformen". *Textverstehen und Überprüfungsformen* 4: 12–24.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. 2008a. "Leerplan Latijn derde graad 2008/023". <http://pro.g-o.be/blog/documents/2008-023.pdf>.
- . 2008b. "Leerplan Latijn tweede graad 2008/015". <http://pro.g-o.be/blog/documents/2008-015.pdf>.
- . 2010. "Leerplan Nederlands eerste graad a-stroom 2010/003". <http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-003.pdf>.
- Hendrix, Ton, en Hans Hulshof. 1993. "Leesonderwijs verder vorm geven. Van deelvaardigheden naar interactieve tekstanalyse". *Levende Talen Magazine* 80 (480): 253–61.
- Hensel, Andreas. 2017. "überprüfungen von Textverständnis". *Der altsprachliche Unterricht* 4: 2–11.
- Holle, Karl. 2009. "Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen". *Texte lesen. Lesekompetenz–Textverstehen–Lesedidaktik–Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh. S.* 103–65.
- Hulstaert, Kristien. 2016. *Latijn, lezen, zien, begrijpen : de positionele methode in de klas*. Gent : Skribis.
- Jesch, Tatjana. 2009. "Textverstehen". *Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch & Tatjana (Hrsg.)(2009), Texte lesen. Lesekompetenz–Textverstehen–Lesedidaktik–Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh.*
- Jones, Frederick. 1995. "Grammatical ambiguity in Latin". *Mnemosyne* 48 (Fasc. 4): 438–59.
- Kintsch, Walter. 1988. "The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model." *Psychological review* 95 (2): 163.
- Konopak, Bonnie C, John E Readence, en Elizabeth K Wilson. 1994. "Preservice and inservice secondary teachers' orientations toward content area reading". *The Journal of Educational Research* 87 (4): 220–27.
- Koopmans, Wiebe. z.d. "wiebekoo". *Klassieke talen, vertaalhulpen en vertalingen*. <http://www.wiebekoo.nl/>.
- Kroon, Carolin, en Ineke Sluiter. 2010. *Het Geheim van de Blauwe Broer. Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden/Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling. <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/nieuws/rappkt/>.
- Kuhlman, Peter. 2017. "Kompetenzorienterte Klassenarbeiten". *Der altsprachliche Unterricht* 4: 44–50.

- Lindsay, Peter H, en Donald A Norman. 2013. *Human information processing: An introduction to psychology*. Academic press.
- Losek, Fritz, en Hermann Niedermayr. 2017. "Die standardisierte Kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich". *Der altsprachliche Unterricht* 4: 98–104.
- McCaffrey, Daniel V. 2006. "Reading Latin efficiently and the need for cognitive strategies". *When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin* 113: 115–16.
- Meske, Isabell. 2017. "While-reading activities zur Feststellung und Sicherung von Textverständnis in Prüfung und Alltag". *Der altsprachliche Unterricht* 4: 88–97.
- Miller, George A. 1956. "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information." *Psychological review* 63 (2): 81.
- Richardson, Virginia, Patricia Anders, Deborah Tidwell, en Carol Lloyd. 1991. "The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction". *American educational research journal* 28 (3): 559–86.
- Rumelhart, David E. 1994. *Toward an interactive model of reading*. International Reading Association.
- Schmidtke, Nele. 2017. "Der altsprachliche Unterricht", nr. 4–5.
- Searle, John Rogers. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Vol. 626. Cambridge university press.
- Van de Walle, Els, en Toon Van Houdt. 2005. "Het identificeren van lezerstypen als basis van een gedifferentieerde leesvaardigheidstraining". *Kleio* 34: 149–66.
- Van Der Plaat, Annemieke. 2015. "MYTHOI en LOGOI: sprookjes en feiten aangaande het leesonderwijs Grieks". *Taal in tekst Taalbeschouwing en het klassieketalenonderwijs*, Didactica Classica Gandensia, , nr. 51: 39–60.
- Van Dijk, Teun Adrianus, en Walter Kintsch. 1983. "Strategies of discourse comprehension".
- Van Houdt, toon, Els Van de Walle, en Luc Van der stockt. 2005. "Leren Lezen". 2005. <http://millennium.arts.kuleuven.ac.be/lerenlezen/index.html>.
- Van Krieken, Robert. 1981. *Het beantwoorden van vragen bij de vertaling. protocolanalyse als bijdrage tot examenanalyse van het vak Latijn*. Arnhem: Cito.
- . 1984. *Tekstbegrip en tekstbegriptoetsen*. Arnhem: Cito.
- Van Luxemburg, Jan, Mieke Bal, en Willem G Weststeijn. 1992. *Inleiding in de literatuurwetenschap.-7e herz. druk*. Muiderberg: Coutinho.
- Verhoeven, Pim. 1997. "Tekstbegrip in het onderwijs Klassieke Talen: een onderzoek naar de verwezenlijking van nieuwe doelstellingen in het schoolonderzoek Grieks en Latijn". Leiden : s.n.
- Verschueren, Niki, Walter Schaeken, en Géry d'Ydewalle. 2005. "A dual-process specification of causal conditional reasoning". *Thinking & Reasoning* 11 (3): 239–78.
- VVKSO. 2010. "Leerplan Nederlands eerste graad a-stroom D/2010/7841/016". <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2010-016.pdf>.
- . 2013. "Leerplan Grieks - Latijn tweede graad ASO D/2013/7841/002". <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Latijn-Grieks-2013-002.pdf>.
- . 2015. "Leerplan Grieks - Latijn derde graad ASO D/2015/7841/002". <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Grieks-Latijn-2015-002.pdf>.
- Westhoff, Gerard J. 1981. "Voorspellend lezen: een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs; predictive reading, didactics of foreign language reading".

## Bijlage 1: evaluatie 4

|                |                        |                   |
|----------------|------------------------|-------------------|
| <b>Naam:</b>   | <b>Examen Kerstmis</b> | <b>Nr.:</b>       |
|                |                        | <b>2017-2018</b>  |
| <b>Vak:</b>    | <b>Latijn</b>          | <b>Klas: 5 La</b> |
| <b>Leraar:</b> |                        | <b>Datum:</b>     |

### B. Ongeziene tekst: Aen., IV, 648 – 666: Afscheid van het leven

#### Afscheid van het leven<sup>1</sup>

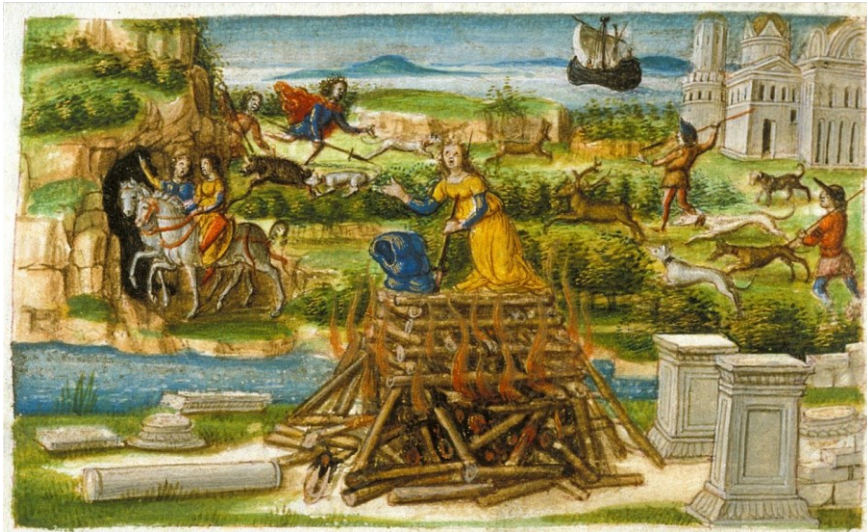
Inleiding:

Zodra Dido begrepen heeft dat Aeneas Carthago hoe dan ook zal verlaten, besluit ze in haar grote verdriet om te sterven. Ze misleidt haar zus Anna en vertelt haar dat een priesteres haar aangeraden heeft om alles wat aan Aeneas herinnert te vernietigen. Ze vraagt haar om op de binnenplaats van het paleis een brandstapel op te richten en daarop de kleren van Aeneas, zijn zwaard enz. te leggen. Anna schrikt van het voorstel, maar vermoedt niet dat Dido het plan heeft opgevat om uit het leven te stappen. Die nacht kan Dido de slaap niet vatten; ze is heel onrustig en valt helemaal ten prooi aan donkere gedachten.

Aeneas daarentegen geniet van een diepe slaap, waarin hij voor de tweede keer bezoek krijgt van Mercurius. Die maant hem aan om zijn vertrek niet langer uit te stellen, want *varium et mutabile semper femina...* Aeneas vertrekt nog dezelfde nacht. Wanneer Dido 's morgens opstaat, ziet ze de vloot uitvaren; ze raakt buiten zichzelf van waanzin en ze vervloekt Aeneas. Dan stuurt ze de dienaars die bij haar is naar Anna. 'Ze snelde naar het binnenste deel van het huis en beklom in waanzin de hoge brandstapel.' (Schuine tekst: vertaling van M. A. Schwartz)

---

<sup>1</sup> Opgelet, dit is een tekst met zware emotionele inhoud. Al gaan we de inhoud niet uit de weg, soms kan die hard aankomen: praten helpt! (Maar natuurlijk niet tijdens het examen, dan moet het stil zijn ☺) [www.1813.be](http://www.1813.be)



Detail of a miniature of several episodes from book IV of Virgil's Aeneid – British Library.

27. Welke elementen uit de inleiding zie je op deze afbeelding? Noteer er drie.

/3

Met opmerkingen [DT1]: Functionele afbeelding.

Met opmerkingen [DT2]: 33 (x3) verkennende vragen

28. Wat verwacht je dat Dido nog gaat doen, vooraleer ze haar wanhoopsdaad uitvoert?

/1

Met opmerkingen [DT3]: Inlevingsvraag & hypothese  
Open vraag

Met opmerkingen [DT4]: 40

Een zinnetje vooraf:

Oculōs sanguineōs<sup>2</sup> volvēns, pallida morte futūrā, altum rogum cōnscendit ēnsemque<sup>3</sup>

Aenēae ēdūxit – mūnus nōn in hunc ūsum datum!

Met opmerkingen [DT5]: Komt niet uit de originele tekst.

29. Wat is een 'rogum'?

/1

Met opmerkingen [DT6]: 1

30. Wat heeft Dido vast?

/1

Met opmerkingen [DT7]: 12

31. Welke twee kleuren kan je in dit zinnetje inbeelden? Welke Latijnse woorden doen je daaraan denken?

/4

Kleur 1: \_\_\_\_\_

Latijns woord 1: \_\_\_\_\_

Kleur 2: \_\_\_\_\_

Latijns woord 2: \_\_\_\_\_

Met opmerkingen [DT8]: 22 (x2)  
22 (x2)  
2 x inlevingsvragen  
Referentie

<sup>2</sup> sanguineus, -a, -um = sanguine plēnus (sanguis: cf. Fr. sang)

<sup>3</sup> ēnsem = gladium

Met opmerkingen [DT9]: Actief voc

**Verg., Aen., IV, 648 – 666: Afscheid van het leven**

Hīc, postquam Iliacas vestes notumque cubile<sup>4</sup>

conspexit, paulum lacrimis<sup>5</sup> et mente<sup>6</sup> morata<sup>7</sup>

650 incubuitque<sup>8</sup> toro dixitque novissima verba

32. Hīc is hier een bijwoord. Waar verwijst hīc naar?

/1

Met opmerkingen [DT10]: 25

33. postquam: tot welk woord moet je lezen om de woordgroep af te ronden die door dit woord wordt ingeleid? Noteer het woord.

/1

Met opmerkingen [DT11]: 18A

34. conspexit: Wat bemerkt Dido? Noteer de Latijnse woorden en vertaal ze.

/2

Met opmerkingen [DT12]: 25 + 12

35. Noteer waarom deze dingen daar liggen (Tip: inleiding!)

/1

Met opmerkingen [DT13]: 33

36. toro: Haal de betekenis uit de context. Noteer de betekenis.

/1

Met opmerkingen [DT14]: 4

37. Welke betekenis is in deze context synoniem voor 'novissima'? Omcirkel het juiste antwoord.

/1

Met opmerkingen [DT15]: 4  
Actief voc

recentissima – ultima – sequentia – īrata

38. dixitque novissima verba: Wat verwacht je na deze woorden?

/1

Met opmerkingen [DT16]: Hypothese  
Met opmerkingen [DT17]: 32

651 "Dulces exuviae, dum fata<sup>9</sup> deusque sinebat,  
accipite hanc animam meque his exsolve curis.

39. Dido spreekt hier de 'exuviae' aan, een woord dat het synoniem is van een ander woord uit 648 – 650. Noteer het juiste woord uit 648 – 650.

/1

Met opmerkingen [DT18]: 1

40. Sinebat: noteer de tijd:

/1

Met opmerkingen [DT19]: 2B

41. 652: dit vers valt uiteen in twee delen. Zet een || waar de splitsing is.

/1

Met opmerkingen [DT20]: 18A

42. Duid in twee kleuren aan welke woorden bij mekaar horen.

/2

Met opmerkingen [DT21]: 9 (x2)

43. Wat vraagt Dido in v. 652?

/2

Met opmerkingen [DT22]: 20 (x2)

<sup>4</sup> cubile, is, o. = lectus, rēs in quā dormis.

<sup>5</sup> lacrima est gutta aquae quam facis quandō flēs, cum trīstis es.

<sup>6</sup> lacrimis et mente = lacrimāns et cōgitāns

<sup>7</sup> morata = morata est < morārī

<sup>8</sup> incumbere, incumbo, incubui: se in lectō iacēre

<sup>9</sup> dulces dum fata...

Vixi et quem dederat cursum fortuna<sup>10</sup> peregi,  
et nunc magna mei sub terras ibit imago.

655 Urbem praeclaram statui, mea moenia vidi,  
ulta<sup>11</sup> virum poenas inimico a fratre recepi<sup>12</sup>

44. 653 – 654: Welke tegenstelling zie je in deze twee verzen? Noteer de Latijnse woorden, de betekenis en leg de tegenstelling uit. Tip: denk omarmend! /5

Latijn 1: \_\_\_\_\_

Betekenis 1: \_\_\_\_\_

Latijn 2: \_\_\_\_\_

Betekenis 2: \_\_\_\_\_

Tegenstelling: \_\_\_\_\_

Met opmerkingen [DT23]: 30

Met opmerkingen [DT24]: 4

Met opmerkingen [DT25]: 30

Met opmerkingen [DT26]: 4

Met opmerkingen [DT27]: 30

45. 'quem dederat cursum fortuna peregi': Noteer een mooie weergave voor deze woorden. /2

Met opmerkingen [DT28]: 19 (x2)

46. In vv. 655 – 656 legt Dido uit wat ze met 'cursum peregi' bedoelt. Noteer de Latijnse woorden en leg ze uit. /6

Met opmerkingen [DT29]: 3 keer 9  
3 keer 12

Latijnse woorden 1: \_\_\_\_\_

Uitleg 1: \_\_\_\_\_

Latijnse woorden 2: \_\_\_\_\_

Uitleg 2: \_\_\_\_\_

Latijnse woorden 3: \_\_\_\_\_

Uitleg 3: \_\_\_\_\_

47. Urbem: Noteer de naam van de stad die bedoeld wordt. /1

Met opmerkingen [DT30]: 33

48. Verbind de juiste naam met het juiste personage. /2

Met opmerkingen [DT31]: 33 (x2)

Sychaeus    O                    O virum

Pygmalion    O                    O fratre

<sup>10</sup> cursum quem fortuna mihi dederat perēgi

<sup>11</sup> ulta = ulciscēns

<sup>12</sup> poenās ab eō recipiō = is mihi poenās dat (ā mē pūnītur)

657 felix, heu<sup>13</sup>, nimium<sup>14</sup> felix, si litora tantum  
numquam Dardaniae tetigissent nostra carinae<sup>15</sup>."

49. Duid in twee verschillende kleuren aan wat bij mekaar hoort. (Tip woordgroep 1: Lees verticaal, tip woordgroep 2: denk omarmend.)

/2

Met opmerkingen [DT32]: 17 (x2)

50. si: welke wijs en tijd volgt hierop?

wijs: \_\_\_\_\_

tijd: \_\_\_\_\_

/2

Met opmerkingen [DT33]: 2A  
2A

51. Welke modaliteit drukt deze wijs en tijd uit?

\_\_\_\_\_

/1

Met opmerkingen [DT34]: 2A

52. Wat zegt Dido dus in deze twee verzen?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

/2

Met opmerkingen [DT35]: 20 (x2)

Dixit, et os impressa toro<sup>16</sup>, "Moriemur inultae,

660 sed moriamur," ait. "Sic, sic iuvat ire sub umbras<sup>17</sup>."

53. os impressa toro: Noteer een mogelijke verklaring waarom Dido dit zou doen.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

/1

Met opmerkingen [DT36]: Goed voorbeeld van coherentie

Met opmerkingen [DT37]: 13

54. Leg het verschil uit tussen 'moriemur' en 'moriamur'.

\_\_\_\_\_

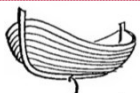
\_\_\_\_\_

/2

Met opmerkingen [DT38]: 18A (x2)

<sup>13</sup> heu = helaas

<sup>14</sup> nimium, bw. = nimis (te)



carina -ae f  
= trabs nāvis infima

<sup>15</sup> carinae = naves

<sup>16</sup> os impressa torō = postquam os torō impressit

<sup>17</sup> sub umbrās: ad Inferōs

Met opmerkingen [DT39]: Visualisatie + actieve VOC.

661 Hauriat hunc oculis<sup>18</sup> ignem crudelis ab alto  
Dardanus, et nostrae secum ferat omina mortis."

55. Wie wordt bedoeld met crudelis Dardanus? Noteer zijn naam.

/1

Met opmerkingen [DT40]: 25

56. Waar bevindt hij zich? Noteer de Latijnse woorden en hun betekenis.

Latijnse woorden: \_\_\_\_\_

Betekenis: \_\_\_\_\_

/2

Met opmerkingen [DT41]: 17  
4

57. Vind je het laatste woord van Dido goed gekozen, waarom wel/niet?

/1

Met opmerkingen [DT42]: 7

58. Van welke gebeurtenis in de Romeinse geschiedenis zijn de 'omina mortis' voorafspiegeling?

een

/1

Met opmerkingen [DT43]: 33

Dixerat, atque illam media inter talia ferro<sup>19</sup>  
conlapsam aspiciunt comites, ensemque cruore

665 spumantem<sup>20</sup> sparsasque manus. It clamor ad alta  
atria; concussam bacchatur fama per urbem.

59. Noteer het onderwerp van aspiciunt.

/1

Met opmerkingen [DT44]: 18A

60. Atque ... manus: duid de woordgroepen in verschillende kleuren aan. Tip: denk omarmend.

/3

Met opmerkingen [DT45]: 18A (x3)

61. Wat wordt er dus allemaal bemerkt?

/3

Met opmerkingen [DT46]: 12 (x3)

1: \_\_\_\_\_

2: \_\_\_\_\_

3: \_\_\_\_\_

<sup>18</sup> haurire oculis = vidēre

<sup>19</sup> ferrō (dat.) = in ferrum (= ēnsem, gladium)

<sup>20</sup> cf. spumantemque dari pecora inter inertia votis / optat aprum

### Vragen bij het geheel.

"Dulces exuviae, dum fata deusque sinebat,  
accipite hanc animam meque his exsolve curis.  
Vixi et quem dederat cursum fortuna peregi,  
et nunc magna mei sub terras ibit imago.

- 655 Urbem praeclaram statui, mea moenia vidi,  
ulta virum poenas inimico a fratre recepi,  
felix, heu, nimium felix, si litora tantum  
numquam Dardaniae tetigissent nostra carinae."  
Dixit, et os impressa toro, "Moriemur inultae,  
660 sed moriamur," ait. "Sic, sic iuvat ire sub umbras.  
Hauriat hunc oculis ignem crudelis ab alto  
Dardanus, et nostrae secum ferat omina mortis."

Met opmerkingen [DT47]: Afsluiten met vragen op macroniveau

62. Toon aan met drie voorbeelden dat tweeledigheid overheerst in de opbouw van deze tekst.

/3

Met opmerkingen [DT48]: 25 (x3)

- 1: \_\_\_\_\_  
2: \_\_\_\_\_  
3: \_\_\_\_\_

63. Er komt slechts tweemaal een enjambement voor. Noteer de twee woordparen die in enjambement staan. (Noteer dus 4 Latijnse woorden).

/2

Met opmerkingen [DT49]: 25 (x2)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

64. Wat is het inhoudelijk verband tussen die twee plaatsen?

/1

Met opmerkingen [DT50]: 30  
Stijlfiguur met tekstbegrip

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Reflectie (bonuspunten te verdienen!)

Met opmerkingen [DT51]: Proces

Welke vragen vond je moeilijk? Waarom?

---

---

---

---

---

---

---

Welke vragen hielpen voor tekstbegrip? Waarom?

---

---

---

---

---

---

---

| Studietijd                                                                                                                                             | Moeilijkheidsgraad                                                                                                                                                                                      | Duur                                                                                                                                                                                               | Resultaat                                                                                                                                                                                                                                        | Einde                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hoeveel tijd heb je gestudeerd? Vul in:<br><br>ik heb ongeveer _____ uren en/of _____ minuten voor dit proefwerk gestudeerd gespreid over _____ dagen. | Wat vond je van dit proefwerk?<br><ul style="list-style-type: none"><li>o Erg makkelijk</li><li>o Makkelijk</li><li>o Niet makkelijk, niet moeilijk</li><li>o Moeilijk</li><li>o Erg moeilijk</li></ul> | Had je voldoende tijd voor dit proefwerk?<br><ul style="list-style-type: none"><li>o Ruim voldoende tijd</li><li>o Voldoende tijd</li><li>o Te weinig tijd</li><li>o Veel te weinig tijd</li></ul> | Voor dit proefwerk verwacht ik<br><ul style="list-style-type: none"><li>o een zeer goed resultaat</li><li>o een goed resultaat</li><li>o een voldoende resultaat</li><li>o een onvoldoende resultaat</li><li>o een zeer zwak resultaat</li></ul> | Heb je dit proefwerk nagelezen?<br>Ja/nee<br>Indien nee, waarom niet?<br><br>Ik geef dit proefwerk af, het is nu _____ (noteer einduur) |

# Analyse evaluatie 4

## Classificatieschema

|           | Aantal | Gewicht | Percentage gewicht |                 | Aantal | Gewicht | Percentage gewicht |
|-----------|--------|---------|--------------------|-----------------|--------|---------|--------------------|
| Kader 1   | 2      | 2       | 3%                 | Kader 18B       | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 2   | 4      | 4       | 6%                 | Kader 19        | 1      | 2       | 3%                 |
| Kader 2A  | 3      | 3       | 4%                 | Kader 20        | 2      | 4       | 6%                 |
| Kader 2B  | 1      | 1       | 1%                 | Kader 21        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 3   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 22        | 2      | 4       | 6%                 |
| Kader 4   | 5      | 5       | 7%                 | Kader 23        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 5   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 24        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 6   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 25        | 5      | 8       | 12%                |
| Kader 7   | 1      | 1       | 1%                 | Kader 26        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 8   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 26A       | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 9   | 4      | 5       | 7%                 | Kader 26B       | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 10  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 27        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 10A | 0      | 0       | 0%                 | Kader 28        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 10B | 0      | 0       | 0%                 | Kader 29        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 11  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 30        | 4      | 4       | 6%                 |
| Kader 12  | 6      | 8       | 12%                | Kader 31        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 13  | 1      | 1       | 1%                 | Kader 32        | 1      | 1       | 1%                 |
| Kader 14  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 33        | 5      | 8       | 12%                |
| Kader 15  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 36        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 16  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 37        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 17  | 2      | 3       | 4%                 | Kader 38        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 18  | 5      | 8       | 12%                | Kader 39        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 18A | 5      | 8       | 12%                | Kader 40        | 1      | 1       | 1%                 |
|           |        |         |                    | Totaal # vragen | 51     | 69      | 100%               |

| Aantal vragen               | Niet-grammaticale analysevragen | Grammaticale analysevragen | Waarvan ondersteunend | Waarvan controlerend | Vertalen | Herformuleren | Expliceren | Interpreteren | Evalueren | Produceren | Totaal |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|---------------|------------|---------------|-----------|------------|--------|
| Woord                       | 2                               | 4                          | 3                     | 1                    | 0        | 5             | 0          | 0             | 1         | 0          | 12     |
| Woordgroep / enkele woorden | 4                               | 0                          | 0                     | 0                    | 0        | 6             | 1          | 0             | 0         | 0          | 11     |
| Zin                         | 2                               | 5                          | 5                     | 0                    | 1        | 2             | 0          | 2             | 0         | 0          | 12     |
| Meerdere zinnen             | 5                               | 0                          | 0                     | 0                    | 0        | 0             | 0          | 4             | 0         | 1          | 10     |
| Context                     | 5                               |                            |                       |                      |          | 0             | 0          | 0             | 0         | 1          | 6      |
| Totaal                      | 18                              | 9                          | 8                     | 1                    | 1        | 13            | 1          | 6             | 1         | 2          | 51     |

| Gewicht vragen              | Niet-grammaticale analysevragen | Grammaticale analysevragen | Waarvan ondersteunend | Waarvan controlerend | Vertalen | Herformuleren | Expliceren | Interpreteren | Evalueren | Produceren | Totaal |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|---------------|------------|---------------|-----------|------------|--------|
| Woord                       | 3%                              | 6%                         | 4%                    | 1%                   | 0%       | 7%            | 0%         | 0%            | 1%        | 0%         | 17%    |
| Woordgroep / enkele woorden | 7%                              | 0%                         | 0%                    | 0%                   | 0%       | 12%           | 1%         | 0%            | 0%        | 0%         | 20%    |
| Zin                         | 4%                              | 12%                        | 12%                   | 0%                   | 3%       | 6%            | 0%         | 6%            | 0%        | 0%         | 30%    |
| Meerdere zinnen             | 12%                             | 0%                         | 0%                    | 0%                   | 0%       | 0%            | 0%         | 6%            | 0%        | 1%         | 19%    |
| Context                     | 12%                             |                            |                       |                      |          | 0%            | 0%         | 0%            | 0%        | 1%         | 13%    |
| Totaal                      | 38%                             | 17%                        | 16%                   | 1%                   | 3%       | 25%           | 1%         | 12%           | 1%        | 3%         | 100%   |

## Parameters

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| Auteur                            | Vergilius |
| Opgaven voor fragment?            | 0         |
| Inleiding?                        | 1         |
| Extra materiaal (bv. afbeelding)? | 1         |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Coherentie                    | 1 |
| Probleembewustheid            | 1 |
| Historische contextualisering | 1 |
| Referentie                    | 1 |
| Totaal Sauer                  | 4 |

|                                                                                   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---|
| Volgen de vragen de structuur van de tekst?                                       | 1 |
| Gaan de vragen van micro- naar macroniveau?                                       | 1 |
| Is het gewicht van vragen op microniveau acceptabel t.o.v. vragen op macroniveau? | 1 |
| Zit er variatie in de vraagstelling?                                              | 1 |

|                                                                     |   |
|---------------------------------------------------------------------|---|
| Aantal open vragen?                                                 | 1 |
| Aantal inlevingsvragen?                                             | 2 |
| Is de vraagstelling helder en ondubbelzinnig?                       | 1 |
| Worden er verkennende vragen gesteld?                               | 1 |
| Bevraging stijlfiguren zonder tekstbegrip?                          | 0 |
| Bevraging stijlfiguren met oog op tekstbegrip?                      | 1 |
| Zijn er begripsvragen én vertaaltvragen over eenzelfde fragment?    | 0 |
| Aandacht voor het proces?                                           | 1 |
| Is de vertaaltvraag de 'kroon' op preliminaire grammaticale vragen? | 0 |
| Zijn er stapelvragen?                                               | 0 |
| Moet de leerling hypothesen formuleren?                             | 1 |

|                                                                                  |   |
|----------------------------------------------------------------------------------|---|
| Wordt het vocabularium (de woordbetekenissen) geactiveerd?                       | 1 |
| Is er een woordverklaring bijgevoegd?                                            | 1 |
| Hoe uitgebreid woordverklaring? (1 tot 6)                                        | 2 |
| Geeft de woordverklaring passende betekenissen (1) of meerdere betekenissen (6)? | 1 |

|                            |                                                                             |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Is de brontekst aangepast? | 1                                                                           |
| Hoe?                       | De eerste twee zinnen van de tekst zijn samengesteld uit eerdere informatie |
| # te vertalen woorden      | 19                                                                          |
| % te vertalen woorden      | 23%                                                                         |
| Aantal woorden             | 83                                                                          |

## Bijlage 2: evaluatie 27

|  |                                            |              |
|--|--------------------------------------------|--------------|
|  | Naam: .....                                |              |
|  | Klas: 6La                                  | Datum: ..... |
|  | Vak: <i>Latijn</i>                         | Leerkracht:  |
|  | <u>Ongeziene tekst: Filosofie: Seneca;</u> | <b>30</b>    |

JE MAG VOOR DEZE OPGAVE GEBRUIK MAKEN VAN :

- woordenboek/woordenlijst
- grammaticaboek
- kladblad
- pen/potlood/markeerstift
- gom/correctieroller (geen schilderwerkjes dus...)
- je gezond verstand ☺

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 5  | Non est philosophia popolare artificium nec ostentationi paratum; non in verbis sed in rebus est. Nec in hoc adhibetur, ut cum aliqua oblectatione consumatur dies, ut dematur otio nausia: animum format et fabricat, vitam disponit, actiones regit, agenda et omittenda demonstrat, sedet ad gubernaculum et per ancipitia fluctuantium derigit cursum. Sine hac nemo intrepide potest vivere, nemo secure; innumerabilia accidunt singulis horis quae consilium exigant, quod ab hac petendum est. |
| 10 | Dicit aliquis, 'quid mihi prodest philosophia, si fatum est? quid prodest, si deus rector est? quid prodest, si casus imperat? Nam et mutari certa non possunt et nihil praeparari potest adversus incerta, sed aut consilium meum occupavit deus decrevitque quid facerem, aut consilio meo nihil fortuna permittit.'                                                                                                                                                                                 |
| 15 | Quidquid est ex his, Lucili, vel si omnia haec sunt, philosophandum est; sive nos inexorabili lege fata constringunt, sive arbiter deus universi cuncta disposuit, sive casus res humanas sine ordine impellit et iactat, philosophia nos tueri debet. [...]                                                                                                                                                                                                                                           |
|    | <a href="#">Seneca, Epistulae morales ad Lucilium, 2.16.3.-2.16.5.</a>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |





**Met opmerkingen [A1]:** Relevante afbeelding boven deze titel.

1. (r.1) *Non est philosophia popolare artificium...* Kan dit kloppen, als je kijkt naar de historische context waarin dit werk is geschreven en de maatschappelijke positie van Seneca op dat moment?

**Met opmerkingen [A2]:** 40 (2) (produceren v/e bespreking over context en inhoud).

Geldt deze uitspraak vandaag nog steeds? Waarom (niet)?

**Met opmerkingen [A3]:** 39 (x2)

2. Seneca schrijft r.3-5 “...[philosophia] animum format et fabricat, vitam disponit, actiones regit, agenda et omittenda demonstrat, sedet ad gubernaculum et per ancipitia fluctuantium

**Met opmerkingen [A4]:** 31 (x3)



*derigit cursum...*” Op welke punten heeft hij gelijk, volgens jou? Of heeft hij ongelijk? Beargumenteer (en gebruik de Latijnse tekst als basis voor je argumenten).

/3

.....

.....

.....

.....

*Quid prodest, si deus rector est... Sive arbiter deus universi cuncta disposuit...*

3. a. Hoe **tijdgebonden** is in jouw ogen de strijd tussen **godsdiens**t en **wetenschap/filosofie**? Vergelijk op dat punt de klassieke oudheid met het huidige leven in België?

Met opmerkingen [A5]: 40 (x2)

- b. Verduidelijk in je eigen woorden het standpunt van Seneca over dit onderwerp.

Met opmerkingen [A6]: 28 (x3)

- a. ....

/2

.....

.....

.....

- b. ....

/3

.....

.....

.....

4. Ben Bijnsdorp vertaalt de zinsnede *Philosophia nos tueri debet* als ‘de filosofie moet onze schuilplaats zijn’. Wat vind jij van deze vertaling? Zou je er iets aan wijzigen? Waarom (niet)?

Met opmerkingen [A7]: 23 (x2)

/2

.....

.....

.....

.....

.....



5. Vertaal een zin/passage naar keuze waarmee jij het EENS bent.

/3

.....

.....

.....

.....

.....

**Met opmerkingen [A8]:** 19 (x2)  
23 (x1)

## VOCABULARIUM&GRAMMATICA

LPD 1, 4, 5, 6, 8, 15

**Met opmerkingen [A9]:** Grammatica na begrip ==> controlerend.

/3

1. **Determineer** en verklaar de vormen uit de bovenstaande tekst:

- consumatur (r.2):
- omittenda (4):
- facerem (r.11):

**Met opmerkingen [A10]:** 2B (0.5) & 18B (0.5)  
2B (0.5) & 18B (0.5)  
2B (0.5) & 18B (0.5)

/2

2. **Hoe** leven de volgende woorden uit de tekst verder in de moderne talen? Geef telkens minstens één voorbeeld naar keuze.

- exigant (r.6): .....
- prodest (r.8): .....

**Met opmerkingen [A11]:** actieve betekenisverlening  
1  
1

/3

3. **Geef** de woordsoort van de volgende woorden uit de tekst:

- populare (r.1): .....
- aliquis (r.8): .....
- nos (r.14): .....

**Met opmerkingen [A12]:** 2B  
2B  
2B

/3

4. **Haal** uit de tekst 3 (verschillende!) stijlfiguren naar keuze en verduidelijk het effect dat ze hebben op de inhoud.

**Met opmerkingen [A13]:** 25  
25  
25  
3 keer stijl met tekstbegrip



- .....
- .....
- .....

/1

5. petendum (r.7) is een GERUNDIUM / GERUNDIVUM (schrapping wat niet past)

Met opmerkingen [A14]: 2B

/1

6. arbiter (r.13): verklaar het gebruik van de naamval: .....

Met opmerkingen [A15]: 18B

.....



# Analyse evaluatie 27

## Classificatieschema

|           | Aantal | Gewicht | Percentage gewicht |                 | Aantal | Gewicht | Percentage gewicht |
|-----------|--------|---------|--------------------|-----------------|--------|---------|--------------------|
| Kader 1   | 2      | 2       | 7%                 | Kader 18B       | 4      | 2,5     | 8%                 |
| Kader 2   | 7      | 5,5     | 18%                | Kader 19        | 1      | 2       | 7%                 |
| Kader 2A  | 7      | 5,5     | 18%                | Kader 20        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 2B  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 21        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 3   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 22        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 4   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 23        | 2      | 3       | 10%                |
| Kader 5   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 24        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 6   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 25        | 3      | 3       | 10%                |
| Kader 7   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 26        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 8   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 26A       | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 9   | 0      | 0       | 0%                 | Kader 26B       | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 10  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 27        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 10A | 0      | 0       | 0%                 | Kader 28        | 1      | 3       | 10%                |
| Kader 10B | 0      | 0       | 0%                 | Kader 29        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 11  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 30        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 12  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 31        | 1      | 3       | 10%                |
| Kader 13  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 32        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 14  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 33        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 15  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 36        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 16  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 37        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 17  | 0      | 0       | 0%                 | Kader 38        | 0      | 0       | 0%                 |
| Kader 18  | 4      | 2,5     | 8%                 | Kader 39        | 1      | 2       | 7%                 |
| Kader 18A | 0      | 0       | 0%                 | Kader 40        | 2      | 4       | 13%                |
|           |        |         |                    | Totaal # vragen | 24     | 30      | 100%               |

| Aantal vragen               | Niet-grammaticale analysevragen | Grammaticale analysevragen | Waarvan ondersteunend | Waarvan controlerend | Vertalen | Herformuleren | Expliceren | Interpreteren | Evalueren | Produceren | Totaal    |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|---------------|------------|---------------|-----------|------------|-----------|
| Woord                       | 2                               | 7                          | 7                     | 0                    | 0        | 0             | 0          | 0             | 0         | 0          | 9         |
| Woordgroep / enkele woorden | 0                               | 0                          | 0                     | 0                    | 0        | 0             | 0          | 0             | 0         | 0          | 0         |
| Zin                         | 0                               | 4                          | 0                     | 4                    | 1        | 0             | 0          | 0             | 2         | 0          | 7         |
| Meerdere zinnen             | 3                               | 0                          | 0                     | 0                    | 0        | 1             | 0          | 0             | 1         | 0          | 5         |
| Context                     | 0                               |                            |                       |                      |          | 0             | 0          | 0             | 1         | 2          | 3         |
| Totaal                      | 5                               | 11                         | 7                     | 4                    | 1        | 1             | 0          | 0             | 4         | 2          | <b>24</b> |

| Gewicht vragen              | Niet-grammaticale analysevragen | Grammaticale analysevragen | Waarvan ondersteunend | Waarvan controlerend | Vertalen | Herformuleren | Expliceren | Interpreteren | Evalueren | Produceren | Totaal |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------|----------|---------------|------------|---------------|-----------|------------|--------|
| Woord                       | 7%                              | 18%                        | 18%                   | 0%                   | 0%       | 0%            | 0%         | 0%            | 0%        | 0%         | 25%    |
| Woordgroep / enkele woorden | 0%                              | 0%                         | 0%                    | 0%                   | 0%       | 0%            | 0%         | 0%            | 0%        | 0%         | 0%     |
| Zin                         | 0%                              | 8%                         | 0%                    | 8%                   | 7%       | 0%            | 0%         | 0%            | 10%       | 0%         | 25%    |
| Meerdere zinnen             | 10%                             | 0%                         | 0%                    | 0%                   | 0%       | 10%           | 0%         | 0%            | 10%       | 0%         | 30%    |
| Context                     | 0%                              |                            |                       |                      |          | 0%            | 0%         | 0%            | 7%        | 13%        | 20%    |
| Totaal                      | 17%                             | 27%                        | 18%                   | 8%                   | 7%       | 10%           | 0%         | 0%            | 27%       | 13%        | 100%   |

## Parameters

| Auteur                                                                            | Seneca |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Opgaven voor fragment?                                                            | 0      |
| Inleiding?                                                                        | 0      |
| Extra materiaal (bv. afbeelding)?                                                 | 1      |
| Coherentie                                                                        | 1      |
| Probleembewustheid                                                                | 1      |
| Historische contextualisering                                                     | 1      |
| Referentie                                                                        | 1      |
| Totaal Sauer                                                                      | 4      |
| Volgen de vragen de structuur van de tekst?                                       | 0      |
| Gaan de vragen van micro- naar macroniveau?                                       | 0      |
| Is het gewicht van vragen op microniveau acceptabel t.o.v. vragen op macroniveau? | 1      |
| Zit er variatie in de vraagstelling?                                              | 1      |
| Aantal open vragen?                                                               | 5      |
| Aantal inlevingsvragen?                                                           | 0      |
| Is de vraagstelling helder en ondubbelzinnig?                                     | 1      |
| Worden er verkennende vragen gesteld?                                             | 0      |
| Bevraging stijlfiguren zonder tekstbegrip?                                        | 0      |
| Bevraging stijlfiguren met oog op tekstbegrip?                                    | 3      |
| Zijn er begripsvragen én vertaolvragen over eenzelfde fragment?                   | 0      |
| Aandacht voor het proces?                                                         | 0      |
| Is de vertaolvraag de 'kroon' op preliminaire grammaticale vragen?                | 0      |
| Zijn er stapelvragen?                                                             | 0      |
| Moet de leerling hypothesen formuleren?                                           | 0      |
| Wordt het vocabularium (de woordbetekenissen) geactiveerd?                        | 1      |
| Is er een woordverklaring bijgevoegd?                                             | 0      |
| Hoe uitgebreid woordverklaring? (1 tot 6)                                         | /      |
| Geeft de woordverklaring passende betekenissen (1) of meerdere betekenissen (6)?  | /      |
| Is de brontekst aangepast?                                                        | 0      |
| Hoe?                                                                              | /      |
| # te vertalen woorden                                                             | 0      |
| % te vertalen woorden                                                             | 0%     |
| Aantal woorden                                                                    | 154    |

## Bijlage 3: Vragenlijst enquête

### 1. E-mailadres \*

---

## Persoonlijke gegevens

---

### 2. Geslacht \*

*Markeer slechts één ovaal.*

- ☐ man
- ☐ vrouw
- ☐ anders

**3. Geboortejaar \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- ☐ 1996
- ☐ 1995
- ☐ 1994
- ☐ 1993
- ☐ 1992
- ☐ 1991
- ☐ 1990
- ☐ 1989
- ☐ 1988
- ☐ 1987
- ☐ 1986
- ☐ 1985
- ☐ 1984
- ☐ 1983
- ☐ 1982
- ☐ 1981
- ☐ 1980
- ☐ 1979
- ☐ 1978
- ☐ 1977
- ☐ 1976
- ☐ 1975
- ☐ 1974
- ☐ 1973
- ☐ 1972
- ☐ 1971
- ☐ 1970
- ☐ 1969
- ☐ 1968
- ☐ 1967
- ☐ 1966
- ☐ 1965
- ☐ 1964
- ☐ 1963
- ☐ 1962
- ☐ 1961
- ☐ 1960
- ☐ 1959
- ☐ 1958
- ☐ 1957
- ☐ 1956

- ☐ 1955
- ☐ 1954
- ☐ 1953
- ☐ 1952
- ☐ 1951
- ☐ 1950
- ☐ < 1950

**4. Hoeveel jaar ervaring als leerkracht klassieke talen heeft u? \***

---

**5. In welke jaren geeft u op dit moment Latijn? \***

*Vink alle toepasselijke opties aan.*

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ Ik geef les op de hogeschool
- ☐ Ik geef les op de universiteit
- ☐ Ik geef momenteel geen Latijn

**6. In welke onderwijskoepel geeft u les? \***

*Vink alle toepasselijke opties aan.*

- ☐ GO!
- ☐ Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- ☐ Anders: \_\_\_\_\_

**7. Welke methode (handboek) gebruikt u? \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- ☐ Pegasus
- ☐ Ars Legendi
- ☐ Geen
- ☐ Anders: \_\_\_\_\_

## **Visie**

---

8. Wanneer evalueert u niet-behandelde teksten? (Voortaan "NBT's".) \*

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Ik evalueer NBT's uitsluitend tijdens de examenperiode.
- ☐ Ik evalueer NBT's enkel doorheen het jaar (dagelijks werk).
- ☐ Ik evalueer NBT's tijdens de examenperiode en doorheen het jaar.

9. Hoe vaak evalueert u gemiddeld niet-behandelde tekst(fragment)en doorheen het schooljaar? \*

Inclusief examens, indien van toepassing. Een benadering is voldoende.

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 20+

10. Hoe zwaar weegt de evaluatie van NBT's bij benadering door in het jaartotaal? \*

Markeer slechts één ovaal per rij.

|             | 5%                    | 10%                   | 15%                   | 20%                   | 25%                   | 30%                   | 40%                   | 50%                   | 60%                   | mij niet bekend       |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| derde jaar  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| vierde jaar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| vijfde jaar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| zesde jaar  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**11. Wie bepaalt het gewicht van deze evaluaties in het jaartotaal? \***

*Vink alle toepasselijke opties aan.*

- ☐ De leerkracht
- ☐ De vakgroep
- ☐ De school

**12. Hoeveel aandacht heeft u voor volgende begripsvragen in uw evaluaties van NBT's ? \***

1 = Ik heb hier geen aandacht voor. 6 = Ik heb hier zeer veel aandacht voor.

*Markeer slechts één ovaal per rij.*

|                                                                                                                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Begripsvragen op woordniveau                                                                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Begripsvragen op zinsniveau                                                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Begripsvragen op het niveau van enkele zinnen (bv. een paragraaf of een complexe samengestelde zin)              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Begripsvragen op het niveau van grotere tekstdelen (bv. vragen naar de relaties tussen verschillende tekstdelen) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vragen naar de context waarin de tekst zich situeert (bv. de culturele, of historische omstandigheden)           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**13. Hoe vaak vraagt u bij de evaluatie van een NBT om... \***

1= nooit 6= zeer vaak

*Markeer slechts één ovaal per rij.*

|                                                                                                                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| iets vast te stellen op grammaticaal vlak (bv. "In welke naamval staat dit woord?")                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| iets vast te stellen op inhoudelijk vlak (bv. "Wat doet hij/zij daarna?")                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| iets te herformuleren in eigen woorden.                                                                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| samen te vatten.                                                                                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| te vertalen.                                                                                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| iets toe te lichten. (bv. "Verklaar je antwoord", of "Waaruit leid je dat af?")                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| iets te interpreteren. (bv. "Wat is de intentie van de auteur?")                                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| een mening / waarde-oordeel te geven. (bv. "Vind je Plutarchus' houding een goed voorbeeld van zelfbeheersing?") | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**14. In welke mate bevorderen de volgende opgaven volgens u het tekstbegrip van de leerlingen? \***

1 = Ze bevorderen het tekstbegrip niet. 6 = Ze bevorderen het tekstbegrip in zeer sterke mate.

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Opgaven die de voorkennis activeren | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vertaalopdrachten                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grammaticale ondersteuningsvragen   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grammaticale controlevragen         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meningen formuleren                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**15. Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? \***

1 = absoluut niet geschikt; 6 = zeer geschikt

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                                                                                       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Vertaal.                                                                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Leg uit in eigen woorden/parafraseer.                                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vat de inhoud van paragraaf x in eigen woorden samen.                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Maak een tekening waarin je de gebeurtenissen van paragraaf x weergeeft.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rangschik de prenten chronologisch.                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Haal de fouten uit de vertaling.                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kies de beste vertaling en motiveer.                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Verdeel in woordgroepen.                                                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wie/wat wordt bedoeld met?                                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Geef je mening over ...                                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zou jij hetzelfde gedaan hebben?                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Waarom doet hij dit?                                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Waar staat in de tekst dat...?                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hoe zou het dagboek van personage x eruit zien?                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wat is het onderwerp van deze zin?                                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vergelijk de inhoud van de tekst met dit modern opiniestuk.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hoe zou personage X hierop reageren?                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Welk woord in deze tekst staat op een afwijkende plaats en wat is het effect hiervan? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Welke van de onderstaande stellingen over paragraaf x zijn juist? Motiveer.           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**16. In welke mate wegen de volgende onderdelen gemiddeld door in uw evaluaties van NBT's?**

\*

1 = Dit onderdeel weegt amper of niet door op mijn evaluaties. 6 = Dit weegt zeer zwaar door op mijn evaluaties.

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                                                                                                      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Grammaticale vragen                                                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vertaalvragen                                                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Begripsvragen                                                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vragen die leerlingen een link laten leggen tussen de NBT en behandelde teksten.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vragen over behandelde cultuuritems, die betrekking hebben op deze tekst.                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vragen over de inleiding bij de Latijnse tekst.                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opgaven die vragen om de tekst te vergelijken met een moderne tekst.                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Opgaven die vragen om het tekstfragment te vergelijken met een vertaald fragment van dezelfde tekst. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**17. In welke mate bent u het eens met volgende stellingen? \***

1 = niet eens 6 = helemaal eens

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                                                                                                                                                                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Bij een niet-behandelde tekst mag men vragen stellen die als doel hebben de grammaticale kennis te controleren.                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Begrijpen is moeilijker dan vertalen.                                                                                                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In het brein van een ervaren vertaler wordt de tekst eerst begrepen en daarna pas vertaald.                                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grammaticale kennis is essentieel voor tekstbegrip.                                                                                                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kennis van de context is essentieel voor tekstbegrip.                                                                                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mijn evaluaties van NBT's beantwoorden aan de richtlijnen van het leerplan.                                                                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Beginnende lezers focussen meer dan ervaren lezers op de grote bouwstenen / macrostructuren van een tekst om tot begrip te komen. Ze lezen m.a.w. meer top-down. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**18. Wat moet een evaluatie NBT volgens u toetsen? \***

1 = Dit onderdeel hoeft niet getoetst te worden in een NBT; 6 = Dit moet zeker getoetst worden.

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                                                                         | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Heeft de leerling de tekst begrepen?                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kent de leerling het basisvocabularium?                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kent de leerling de grammaticale regels?                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kan de leerling de geleerde grammatica toepassen?                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kan de leerling creatief omgaan met de inhoud?                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kan de leerling de tekst vertalen?                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kan de leerling linken leggen met het heden?                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kan de leerling linken leggen met eerder verworven kennis?              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kan de leerling linken leggen met eerder gelezen teksten?               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Begrijpt de leerling de onderlinge relatie tussen zinnen en paragrafen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Vragenlijst

Bedankt voor uw tijd en inzet.

U heeft reeds 18 van de 34 vragen beantwoord. Daarenboven worden de vragen steeds makkelijker te beantwoorden. Het einde komt dus in zicht.

**19. In welke mate steunen leerlingen volgens u op volgende pijlers bij het maken van vertalingen? \***

1 = niet 6 = in sterke mate

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Tekstbegrip         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Woordbegrip         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Grammaticale kennis | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**20. In welke mate zijn deze beweringen voor u van toepassing? \***

1 = helemaal niet 6 = in sterke mate

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                                                                                        | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ik laat mijn evaluaties van NBT's nalezen door collega's.                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In mijn vakgroep wordt (formeel of informeel) besproken hoe wij tekstbegrip evalueren. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ik heb nascholing(en) gevolgd m.b.t. dit thema.                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**21. In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het opstellen van evaluaties NBT? \***

1 = Ik ervaar hier nooit problemen mee. 6 = ik ervaar hier in sterke mate problemen mee.

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                                                       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|-------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Keuze geschikt fragment                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inschatten tijd voor oplossen.                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inschatten beheersingsniveau van de leerlingen        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Heldere vragen formuleren.                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Een eerlijk scoringssysteem opstellen.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Een voor uzelf hanteerbaar scoringssysteem opstellen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**22. In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het verbeteren van evaluaties NBT? \***

1 = Ik ervaar hier nooit problemen mee. 6 = Ik ervaar hier in sterke mate problemen mee.

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                                                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| De beoordeling van sommige vragen is subjectief. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Geen duidelijke, transparante puntenverdeling    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Scoringssysteem blijkt te tijdrovend.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**23. Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? \***

1 = Leerlingen maken hier geen fouten tegen. 6 = Leerlingen maken hier vaak fouten tegen.

Markeer slechts één ovaal per rij.

|                                                    | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
|----------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Kennis van woordenschat                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kennis van grammatica                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Afbakenen van woordgroepen                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Herkennen van naamvallen                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kiezen van de juiste betekenis van een woord       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zinnen inhoudelijk aan elkaar verbinden            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Een beeld vormen van wat er in de tekst gebeurt    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rekening houden met randinformatie (bv. inleiding) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Begrijpen van de vraagstelling                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**24. Welke leesmethode hanteert u? \***

Markeer slechts één ovaal.

- ☐ Lineair /dynamisch / natuurlijk / functioneel
- ☐ Analytisch
- ☐ Anders: \_\_\_\_\_

**25. Bent u geïnteresseerd om deel te nemen aan een focusgroepgesprek over het onderwerp van dit onderzoek? \***

In dit gesprek zouden de voorlopige resultaten van dit onderzoek besproken worden.

*Markeer slechts één ovaal.*

- ☐ Ja
- ☐ Nee

## Materiaalwerving

U zit in de laatste fase van deze vragenlijst.

U kunt nu een evaluatie ter beschikking stellen voor dit onderzoek. Ik benadruk nogmaals dat alle documenten uitsluitend voor dit onderzoek zullen dienen.

Gelieve rekening te houden met onderstaande criteria en de volgende (en laatste) 6 vragen te beantwoorden.

## Criteria

---

- Selecteer een evaluatie NBT voor de tweede of derde graad.
- U kunt zowel een examen als een toets selecteren.
- Voeg indien mogelijk ook een verbeter sleutel of een ingevulde versie toe. Dit is echter niet verplicht.
- Voeg indien nodig de tekstenbundel en/of woordverklaring toe die de leerlingen ook krijgen.

**26. Uploadzone \***

Verzonden bestanden:

**27. Voor welke doelgroep(en) heeft u deze evaluatie gemaakt? \***

*Vink alle toepasselijke opties aan.*

- ☐ Leerlingen van het derde middelbaar
- ☐ Leerlingen van het vierde middelbaar
- ☐ Leerlingen van het vijfde middelbaar
- ☐ Leerlingen van het zesde middelbaar

**28. Hoe tevreden bent u over deze evaluatie? \***

*Markeer slechts één ovaal.*

|            | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |             |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| Ontevreden | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Zeervredend |

**29. Hier kunt u desgewenst motiveren waarom u al dan niet tevreden bent over deze evaluatie.**

---

---

---

---

---

**30. Hoeveel minuten krijgen de leerlingen voor deze evaluatie? \***

---

---

**31. Wat mogen de leerlingen gebruiken? \***

*Vink alle toepasselijke opties aan.*

- ☐ Woordenlijst / woordenboek
- ☐ Grammaticaal naslagwerk
- ☐ Hun volledige cursus
- ☐ Anders: \_\_\_\_\_

**32. Wie heeft deze evaluatie opgesteld? \***

*Vink alle toepasselijke opties aan.*

- ☐ U heeft de evaluatie volledig zelf gemaakt.
- ☐ U heeft zich gebaseerd op een bestaande evaluatie.
- ☐ U heeft de evaluatie samen met een collega opgesteld.
- ☐ Een collega heeft de evaluatie opgesteld.
- ☐ De evaluatie is afkomstig van een handboek.
- ☐ U heeft de evaluatie online gevonden.
- ☐ Anders: \_\_\_\_\_

**33. Heeft u deze evaluatie eerder al opgegeven? \***

*Markeer slechts één ovaal.*

- ☐ Ja
- ☐ Ja, maar ik bracht wijzigingen aan.
- ☐ Nee

**34. Ruimte voor opmerkingen.**

Heeft u opmerkingen bij deze enquête?

---

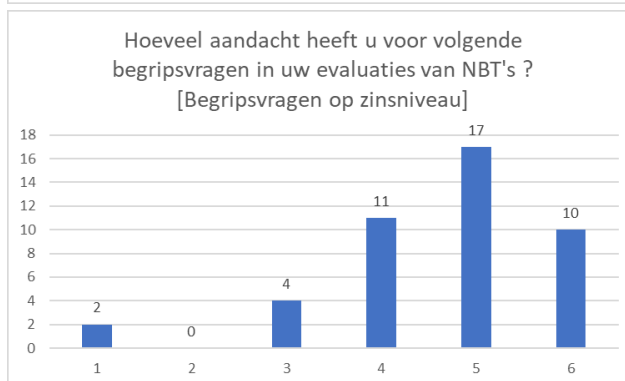
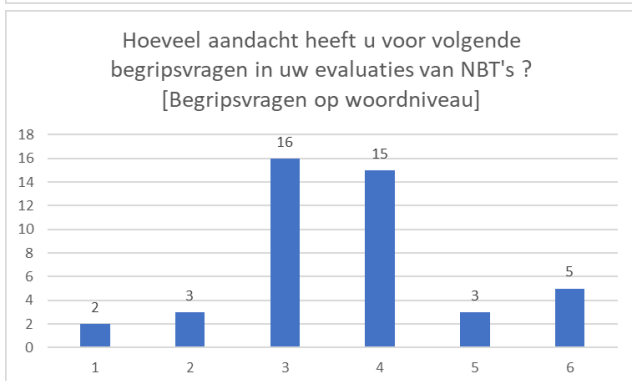
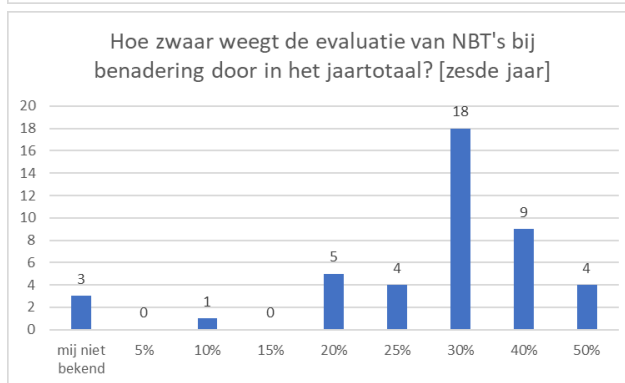
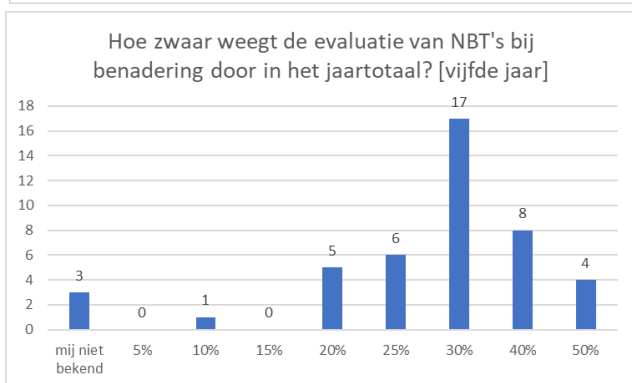
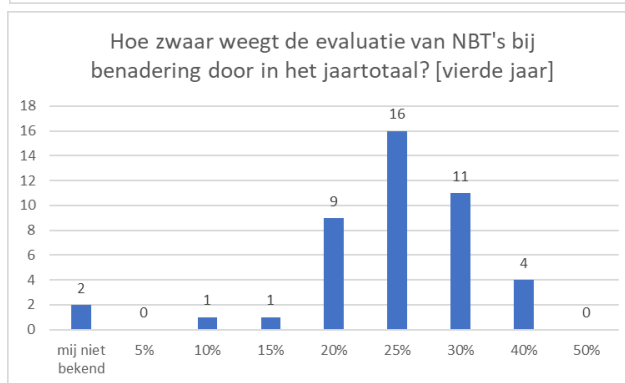
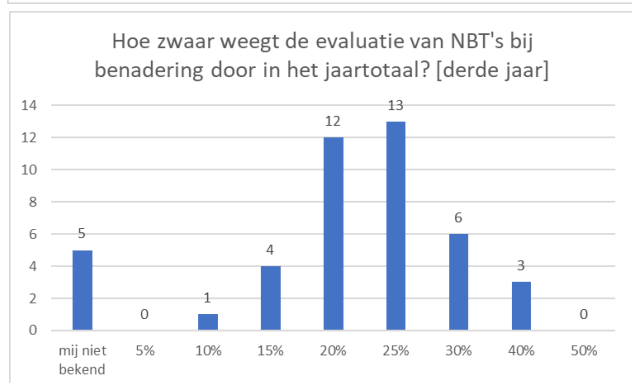
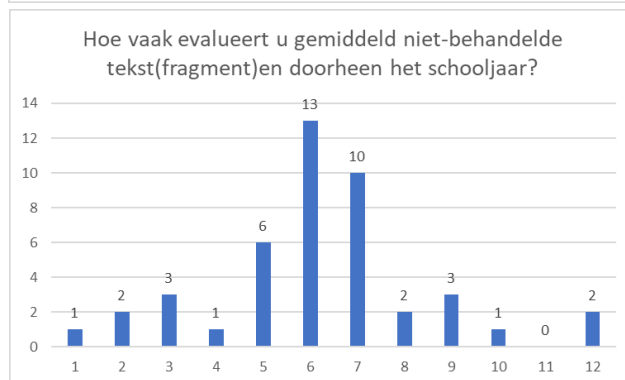
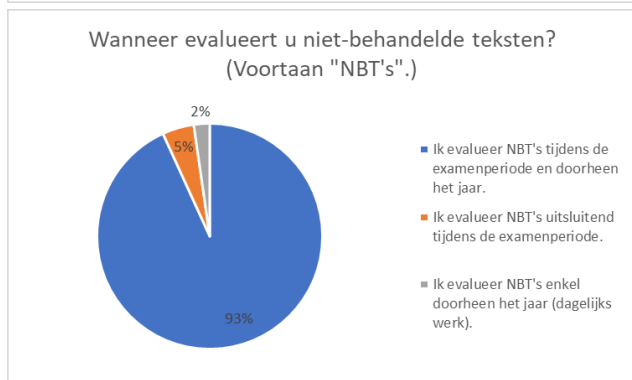
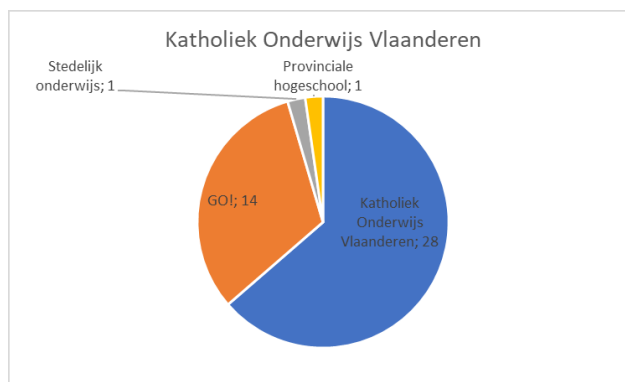
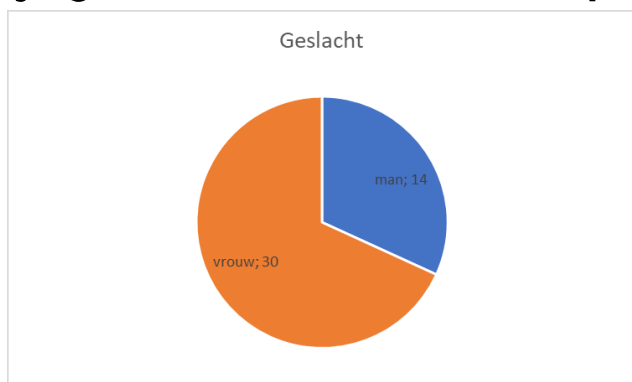
---

---

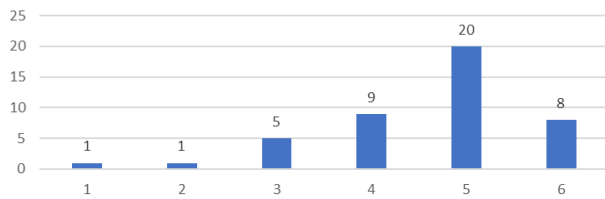
---

---

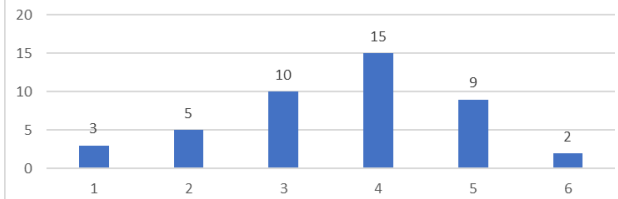
## Bijlage 4: Grafieken o.b.v. enquête



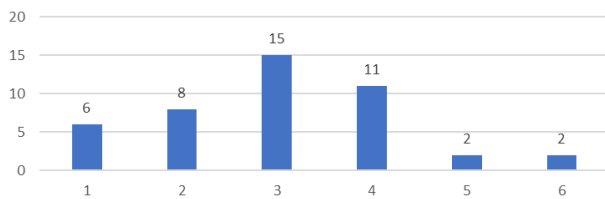
Hoeveel aandacht heeft u voor volgende begripsvragen in uw evaluaties van NBT's ?  
[Begripsvragen op het niveau van enkele zinnen (bv. een paragraaf of een complexe samengestelde zin)]



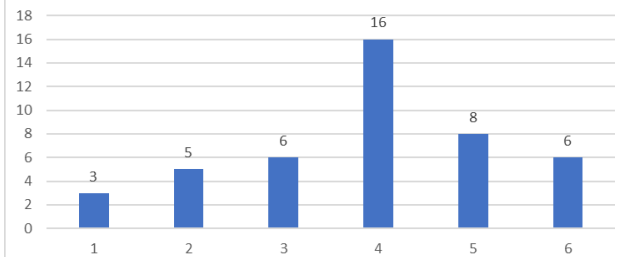
Hoeveel aandacht heeft u voor volgende begripsvragen in uw evaluaties van NBT's ?  
[Begripsvragen op het niveau van grotere tekstdelen (bv. vragen naar de relaties tussen verschillende tekstdelen)]



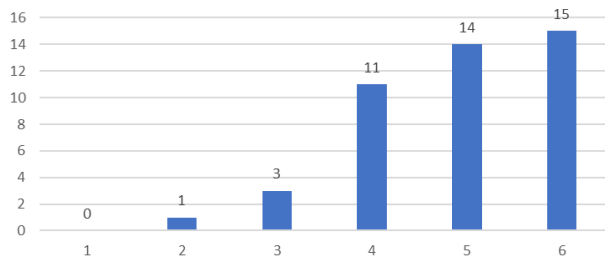
Hoeveel aandacht heeft u voor volgende begripsvragen in uw evaluaties van NBT's ?  
[Vragen naar de context waarin de tekst zich situeert (bv. de culturele, of historische omstandigheden)]



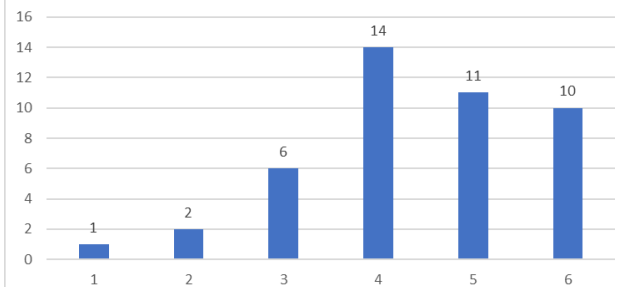
Hoe vaak vraagt u bij de evaluatie van een NBT om... [iets vast te stellen op grammaticaal vlak (bv. "In welke naamval staat dit woord?")]



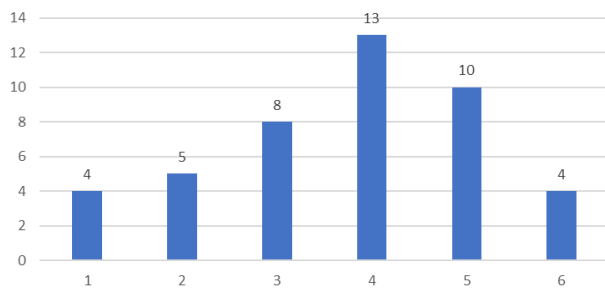
Hoe vaak vraagt u bij de evaluatie van een NBT om... [iets vast te stellen op inhoudelijk vlak (bv. "Wat doet hij/zij daarna?")]



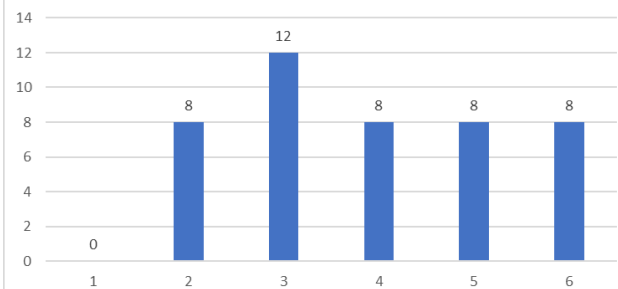
Hoe vaak vraagt u bij de evaluatie van een NBT om... [iets te herformuleren in eigen woorden.]



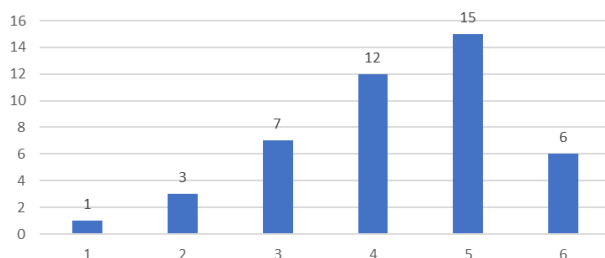
Hoe vaak vraagt u bij de evaluatie van een NBT om... [samen te vatten.]



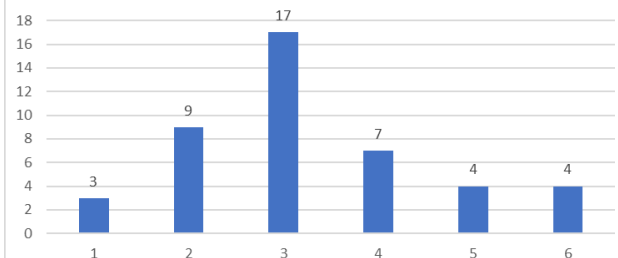
Hoe vaak vraagt u bij de evaluatie van een NBT om... [te vertalen.]



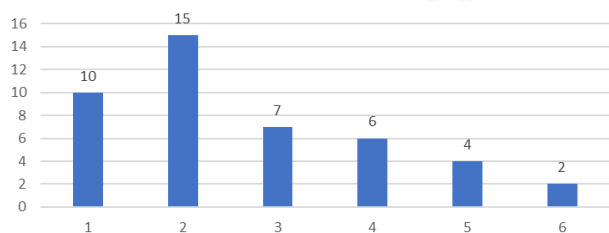
Hoe vaak vraagt u bij de evaluatie van een NBT om... [iets toe te lichten. (bv. "Verklaar je antwoord", of "Waaruit leid je dat af?")]



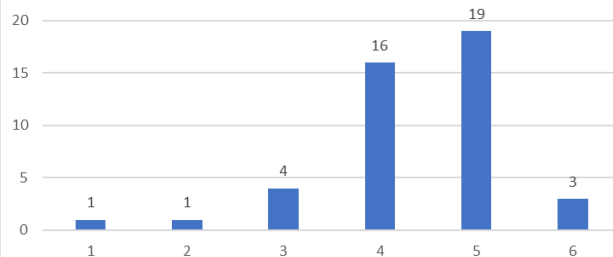
Hoe vaak vraagt u bij de evaluatie van een NBT om... [iets te interpreteren. (bv. "Wat is de intentie van de auteur?")]



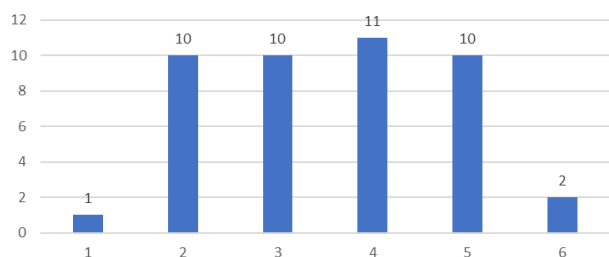
Hoe vaak vraagt u bij de evaluatie van een NBT om... [een mening / waarde-oordeel te geven. (bv. "Vind je Plutarchus' houding een goed voorbeeld van zelfbeheersing?")]



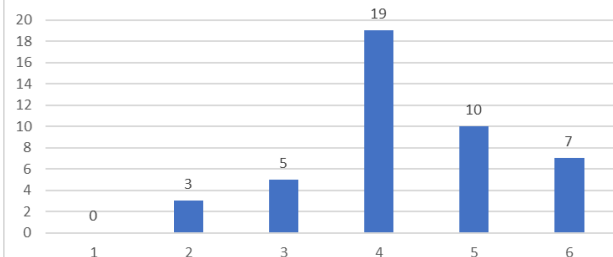
In welke mate bevorderen de volgende opgaven volgens u het tekstbegrip van de leerlingen? [Opgaven die de voorkennis activeren]



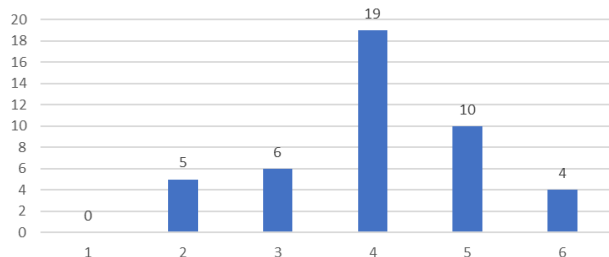
In welke mate bevorderen de volgende opgaven volgens u het tekstbegrip van de leerlingen? [Vertaalopdrachten]



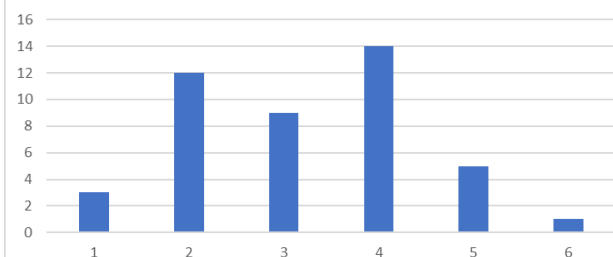
In welke mate bevorderen de volgende opgaven volgens u het tekstbegrip van de leerlingen? [Grammaticale ondersteuningsvragen]



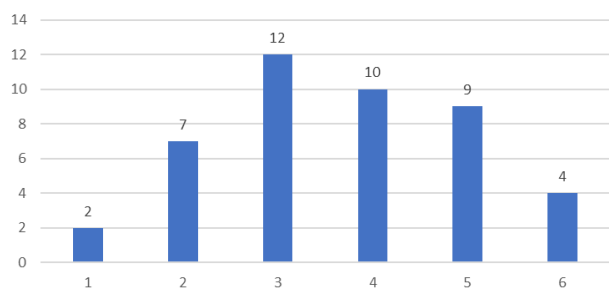
In welke mate bevorderen de volgende opgaven volgens u het tekstbegrip van de leerlingen? [Grammaticale controlevragen]



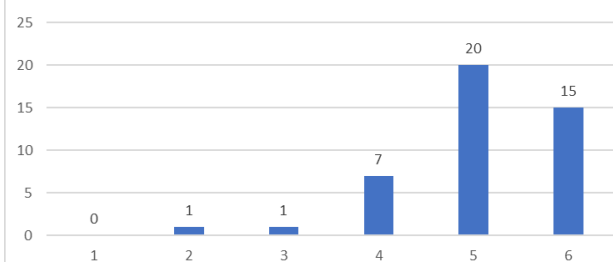
In welke mate bevorderen de volgende opgaven volgens u het tekstbegrip van de leerlingen? [Meningen formuleren]



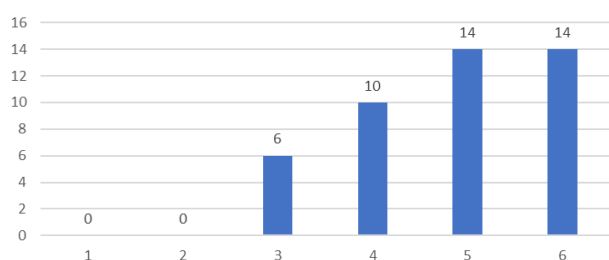
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Vertaal.]



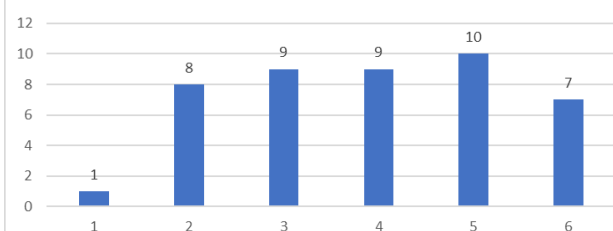
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Leg uit in eigen woorden/ paraphraseer.]



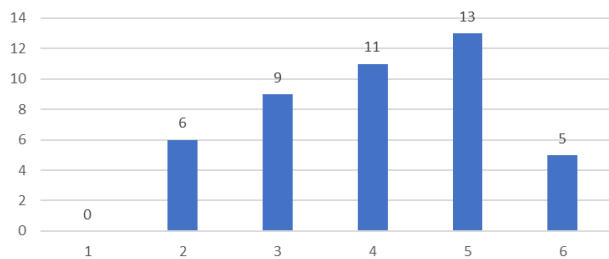
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Vat de inhoud van paragraaf x in eigen woorden samen.]



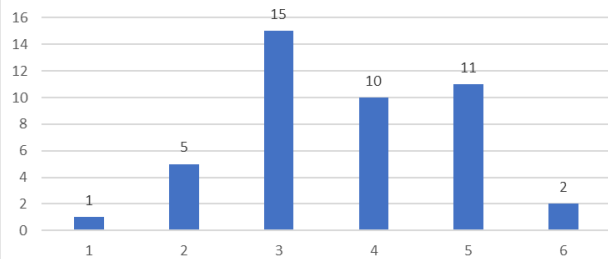
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Maak een tekening waarin je de gebeurtenissen van paragraaf x weergeeft.]



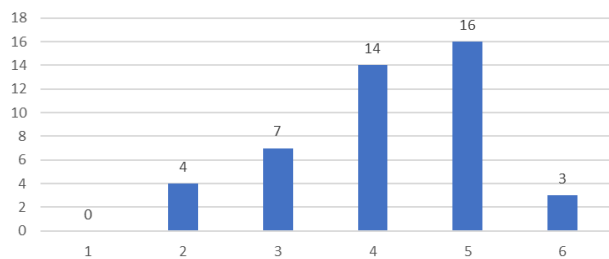
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Rangschik de prenten chronologisch.]



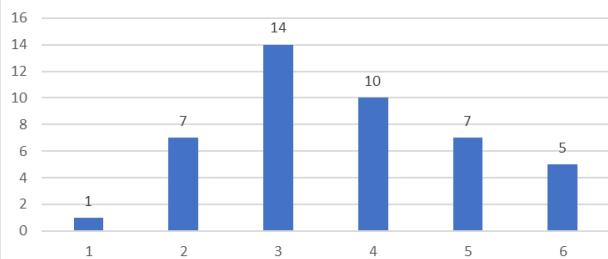
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Haal de fouten uit de vertaling.]



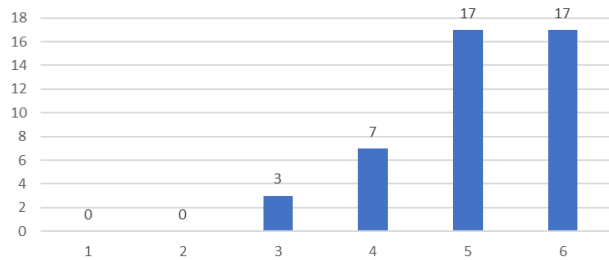
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Kies de beste vertaling en motiveer.]



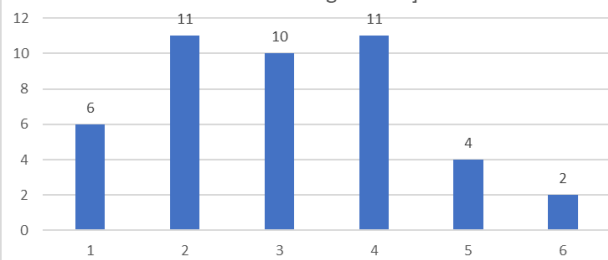
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Verdeel in woordgroepen.]



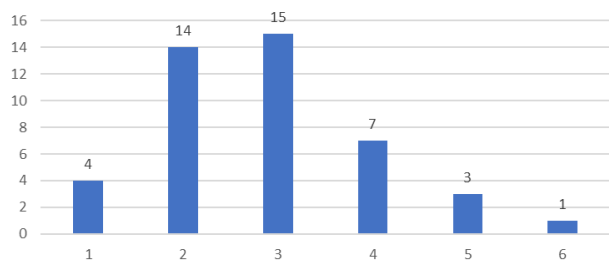
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Wie/wat wordt bedoeld met?]



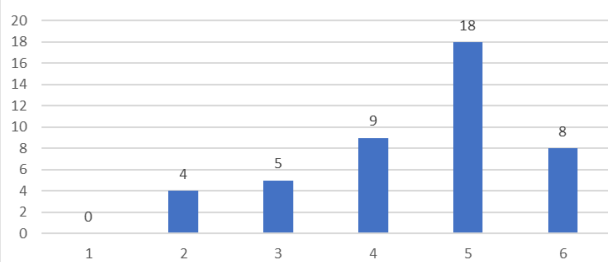
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Geef je mening over ...]



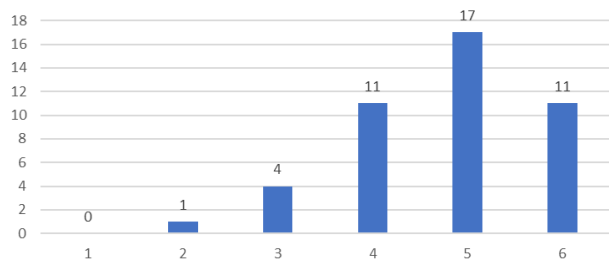
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Zou jij hetzelfde gedaan hebben?]



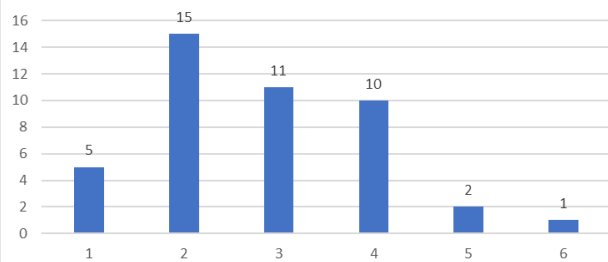
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Waarom doet hij dit?]



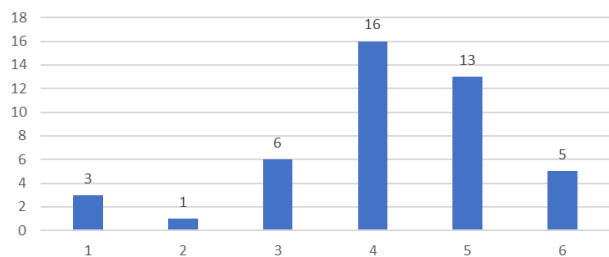
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Waar staat in de tekst dat...?]



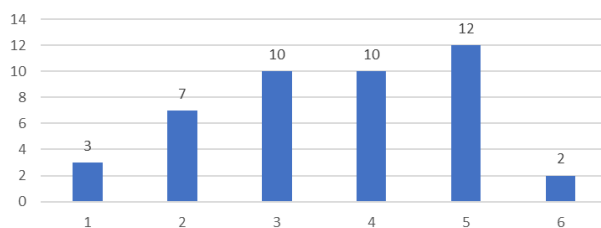
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Hoe zou het dagboek van personage x eruit zien?]



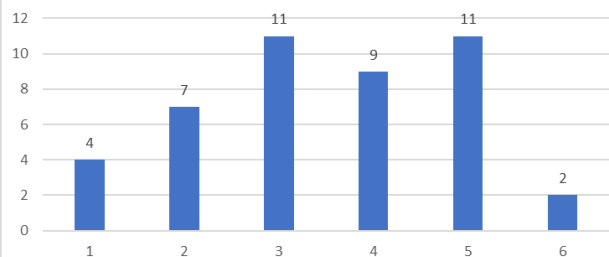
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Wat is het onderwerp van deze zin?]



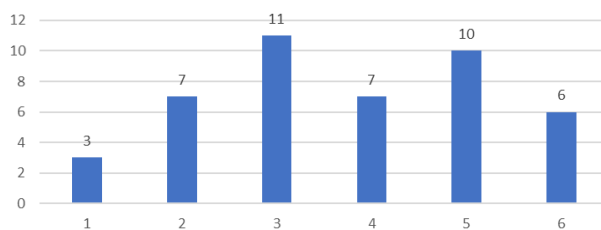
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Vergelijk de inhoud van de tekst met dit modern opiniestuk.]



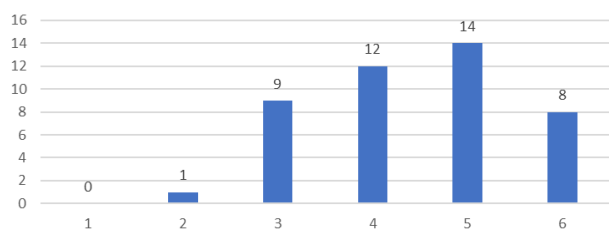
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Hoe zou personage X hierop reageren?]



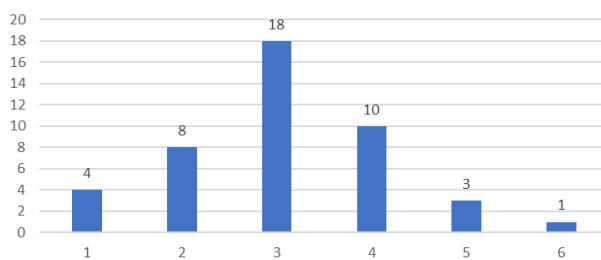
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Welk woord in deze tekst staat op een afwijkende plaats en wat is het effect hiervan?]



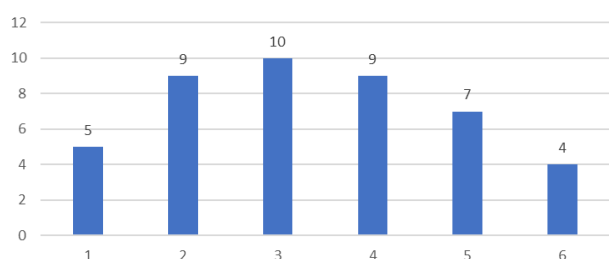
Hoe geschikt zijn deze vragen om het tekstbegrip te peilen in de evaluatie van een NBT? [Welke van de onderstaande stellingen over paragraaf x zijn juist? Motiveer.]



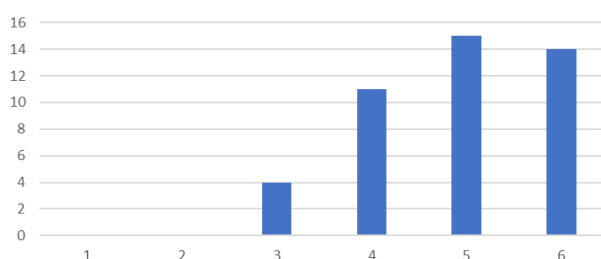
In welke mate wegen de volgende onderdelen gemiddeld door in uw evaluaties van NBT's? [Grammaticale vragen]



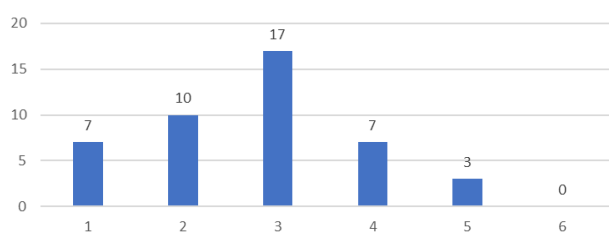
In welke mate wegen de volgende onderdelen gemiddeld door in uw evaluaties van NBT's? [Vertaaltvragen]



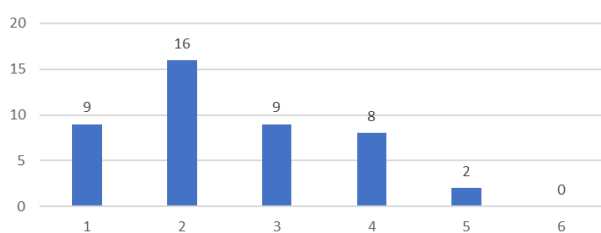
In welke mate wegen de volgende onderdelen gemiddeld door in uw evaluaties van NBT's? [Begripsvragen]



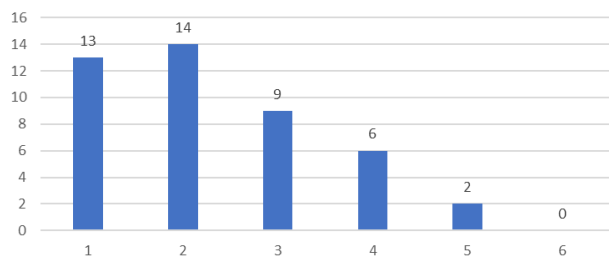
In welke mate wegen de volgende onderdelen gemiddeld door in uw evaluaties van NBT's? [Vragen die leerlingen een link laten leggen tussen de NBT en behandelde teksten.]



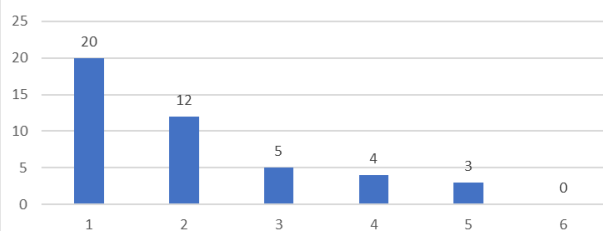
In welke mate wegen de volgende onderdelen gemiddeld door in uw evaluaties van NBT's? [Vragen over behandelde cultuuritems, die betrekking hebben op deze tekst.]



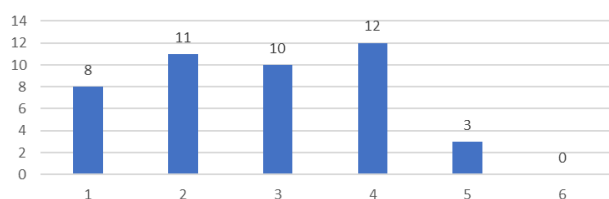
In welke mate wegen de volgende onderdelen gemiddeld door in uw evaluaties van NBT's? [Vragen over de inleiding bij de Latijnse tekst.]



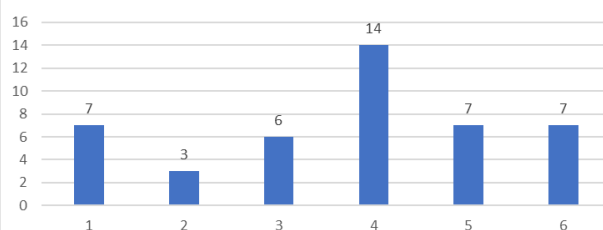
In welke mate wegen de volgende onderdelen gemiddeld door in uw evaluaties van NBT's? [Opgaven die vragen om de tekst te vergelijken met een moderne tekst.]



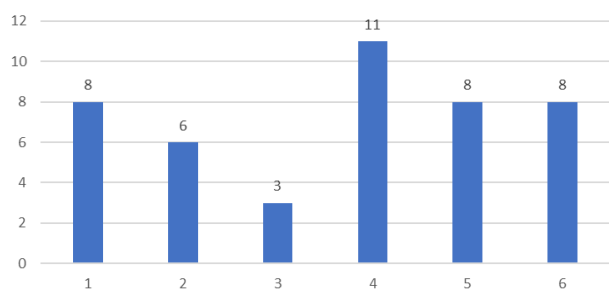
In welke mate wegen de volgende onderdelen gemiddeld door in uw evaluaties van NBT's? [Opgaven die vragen om het tekstfragment te vergelijken met een vertaald fragment van dezelfde tekst.]



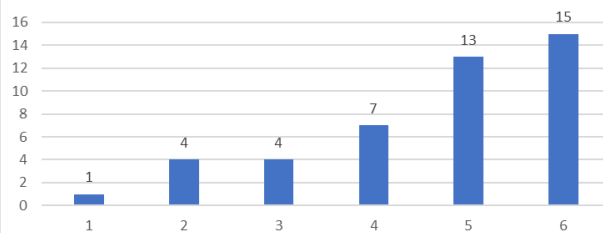
In welke mate bent u het eens met volgende stellingen? [Bij een niet-behandelde tekst mag men vragen stellen die als doel hebben de grammaticale kennis te controleren.]



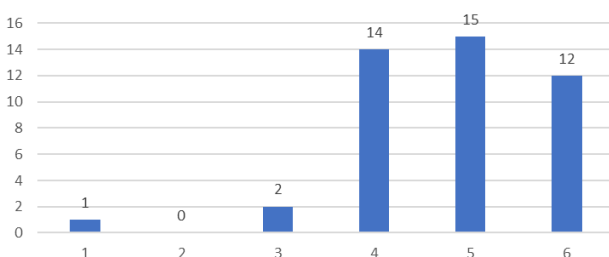
In welke mate bent u het eens met volgende stellingen? [Begrijpen is moeilijker dan vertalen.]



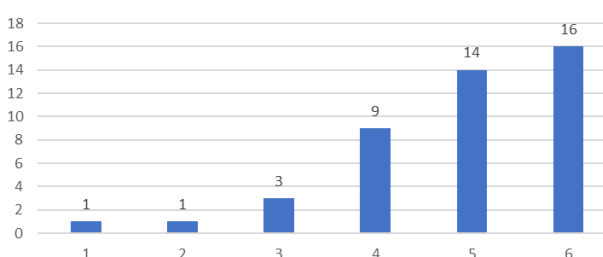
In welke mate bent u het eens met volgende stellingen? [In het brein van een ervaren vertaler wordt de tekst eerst begrepen en daarna pas vertaald.]



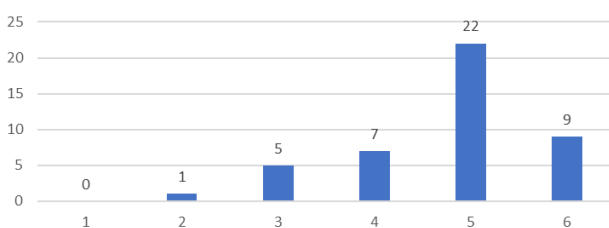
In welke mate bent u het eens met volgende stellingen? [Grammaticale kennis is essentieel voor tekstbegrip.]



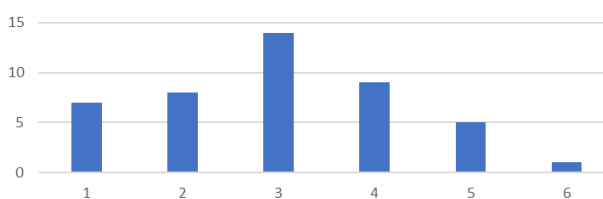
In welke mate bent u het eens met volgende stellingen? [Kennis van de context is essentieel voor tekstbegrip.]

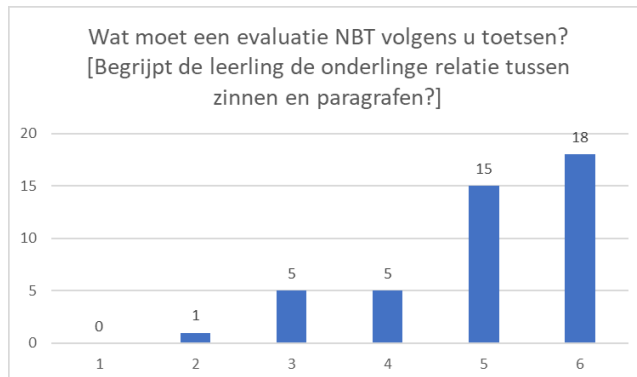
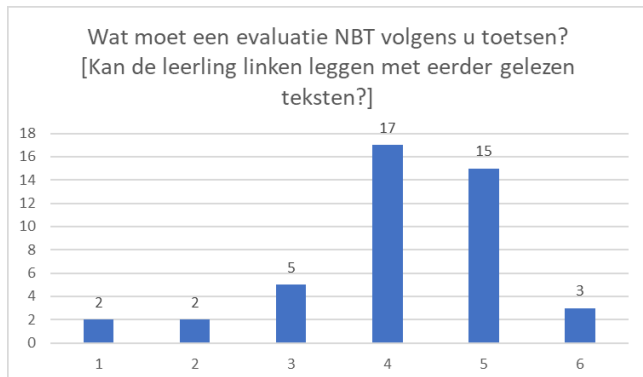
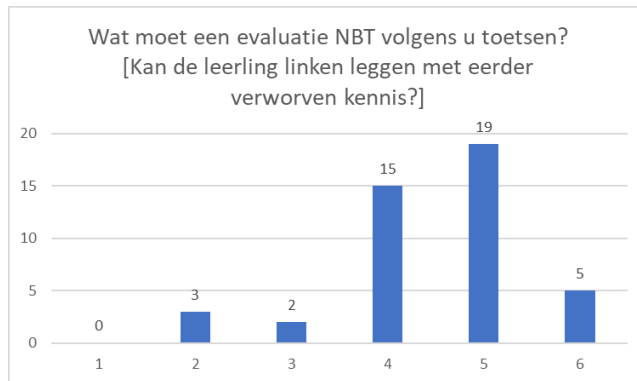
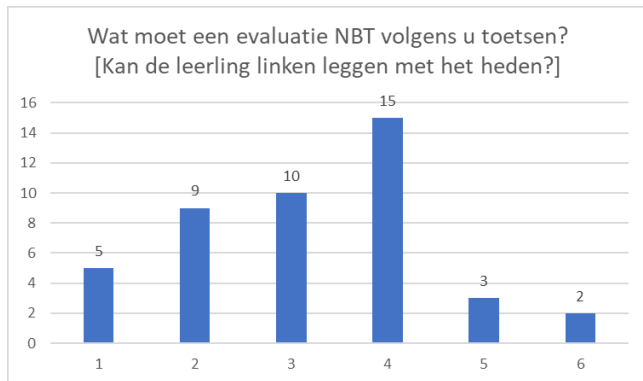
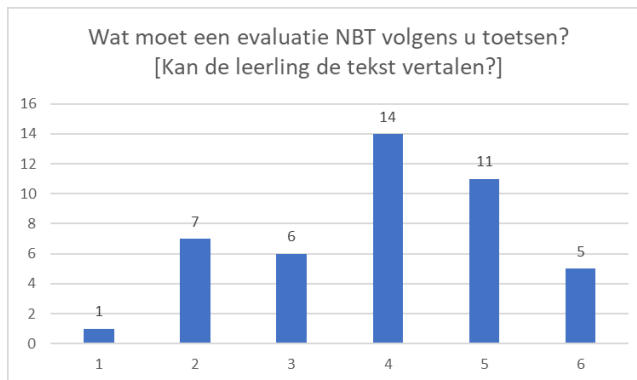
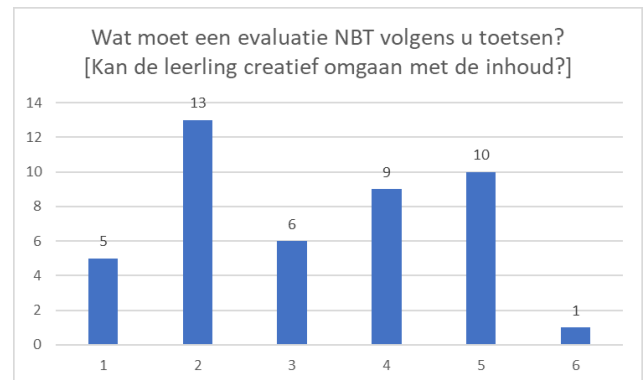
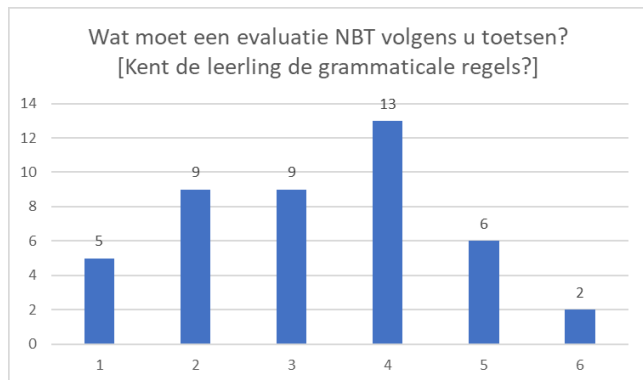
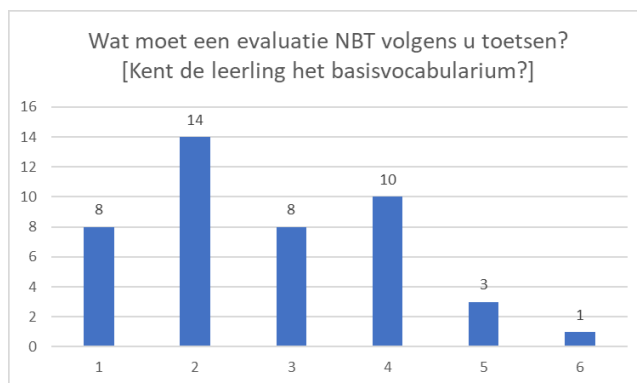
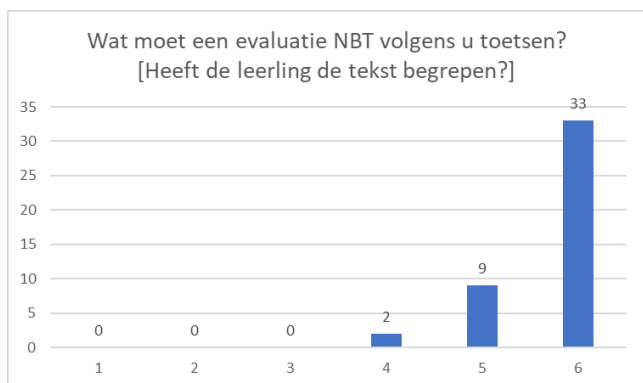


In welke mate bent u het eens met volgende stellingen? [Mijn evaluaties van NBT's beantwoorden aan de richtlijnen van het leerplan.]

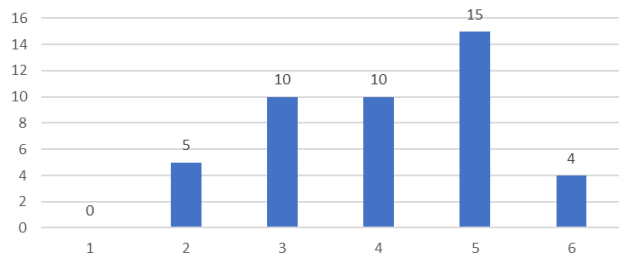


In welke mate bent u het eens met volgende stellingen? [Beginnende lezers focussen meer dan ervaren lezers op de grote bouwstenen / macrostructuren van een tekst om tot begrip te komen. Ze lezen m.a.w. meer top-down.]

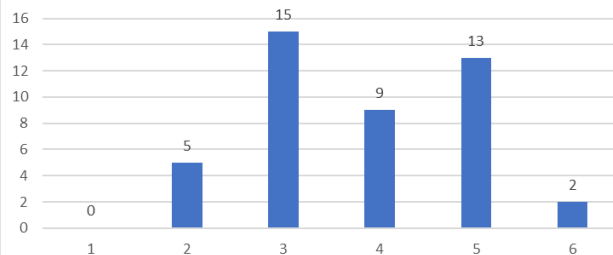




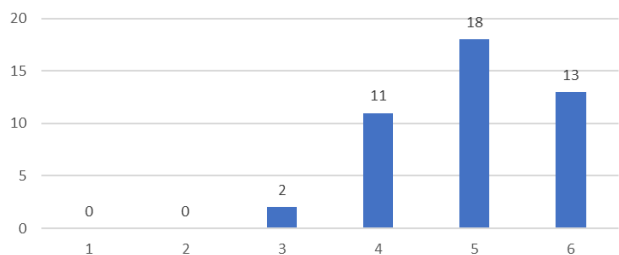
In welke mate steunen leerlingen volgens u op volgende pijlers bij het maken van vertalingen?  
[Tekstbegrip]



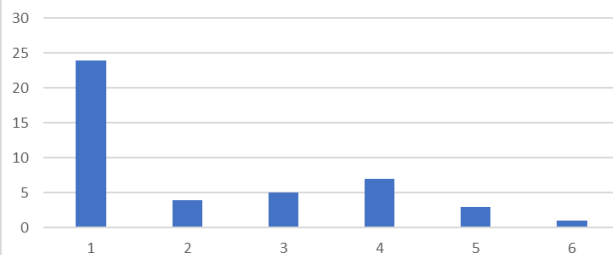
In welke mate steunen leerlingen volgens u op volgende pijlers bij het maken van vertalingen?  
[Grammaticale kennis]



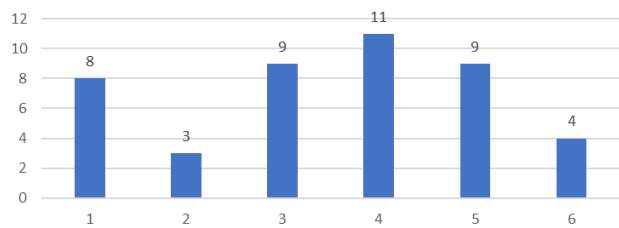
In welke mate steunen leerlingen volgens u op volgende pijlers bij het maken van vertalingen?  
[Woordbegrip]



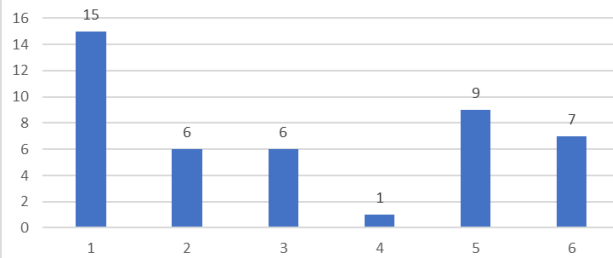
In welke mate zijn deze beweringen voor u van toepassing? [Ik laat mijn evaluaties van NBT's nalezen door collega's.]



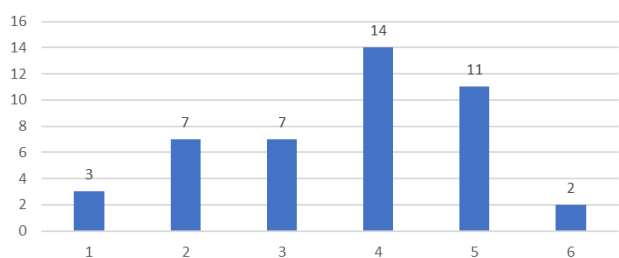
In welke mate zijn deze beweringen voor u van toepassing? [In mijn vakgroep wordt (formeel of informeel) besproken hoe wij tekstbegrip evalueren.]



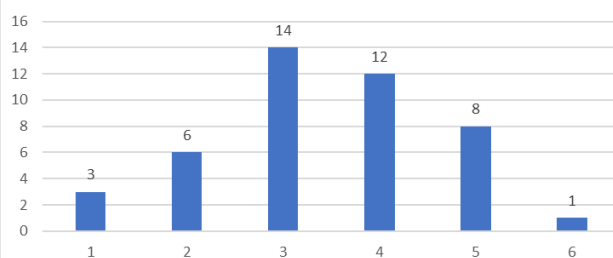
In welke mate zijn deze beweringen voor u van toepassing? [Ik heb nascholing(en) gevolgd m.b.t. dit thema.]



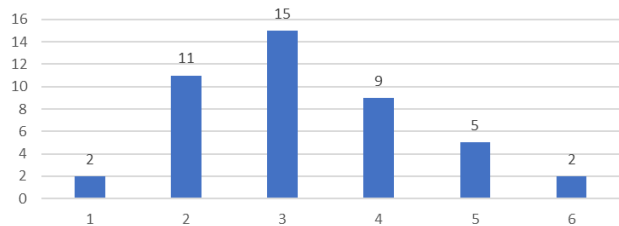
In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het opstellen van evaluaties NBT? [Keuze geschikt fragment]



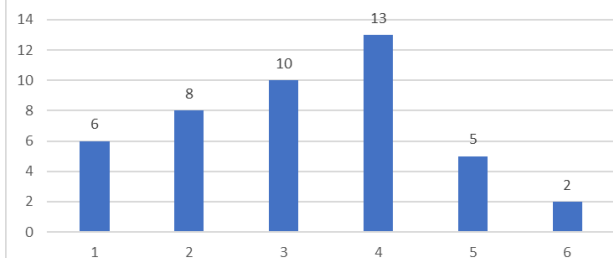
In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het opstellen van evaluaties NBT? [Inschatten tijd voor oplossen.]



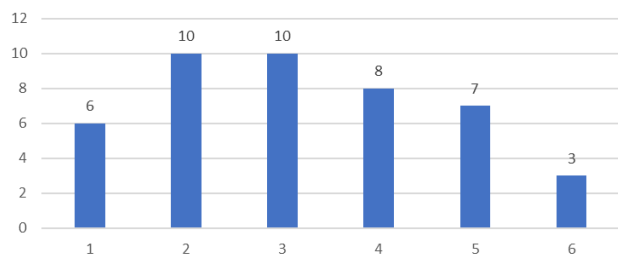
In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het opstellen van evaluaties NBT? [Inschatten beheersingsniveau van de leerlingen]



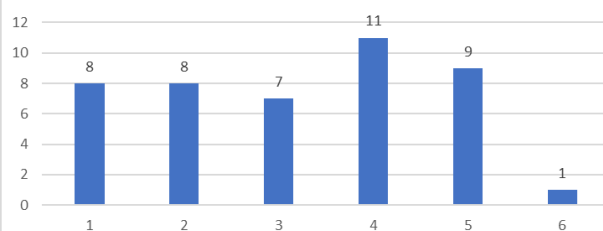
In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het opstellen van evaluaties NBT? [Heldere vragen formuleren.]



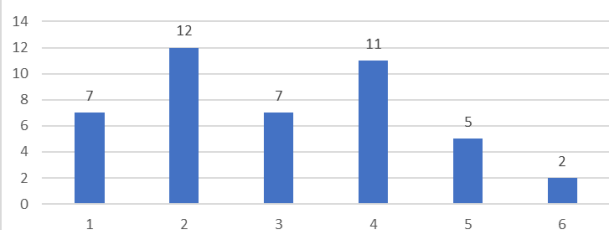
In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het opstellen van evaluaties NBT? [Een eerlijk scoringssysteem opstellen.]



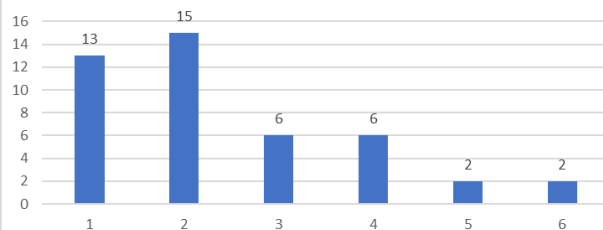
In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het opstellen van evaluaties NBT? [Een voor uzelf hanteerbaar scoringssysteem opstellen.]



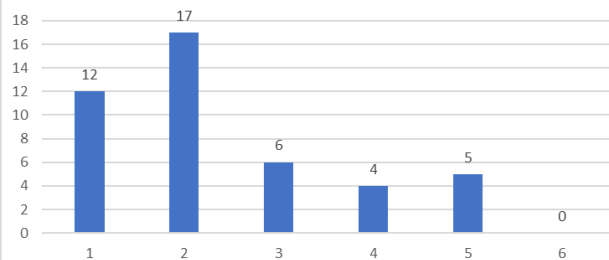
In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het verbeteren van evaluaties NBT? [De beoordeling van sommige vragen is subjectief.]



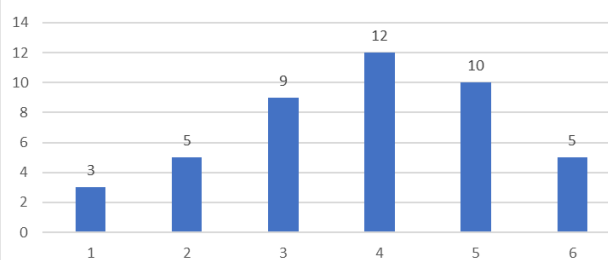
In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het verbeteren van evaluaties NBT? [Geen duidelijke, transparante puntenverdeling]



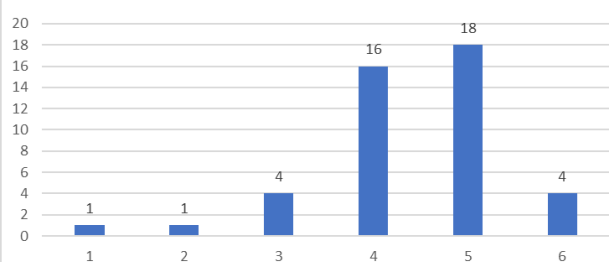
In welke mate ervaart u volgende zaken als problematisch bij het verbeteren van evaluaties NBT? [Scoringssysteem blijkt te tijdrovend.]



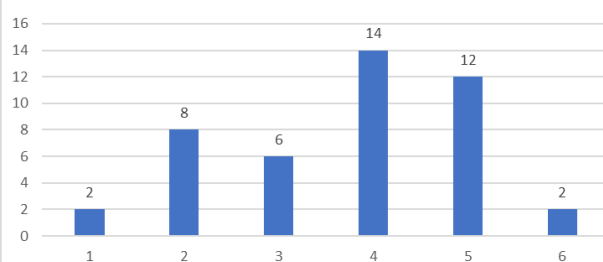
Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? [Kennis van woordenschat]



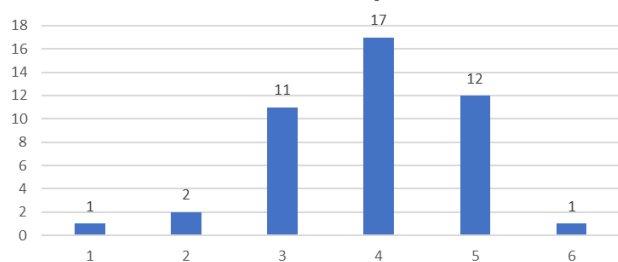
Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? [Kennis van grammatica]



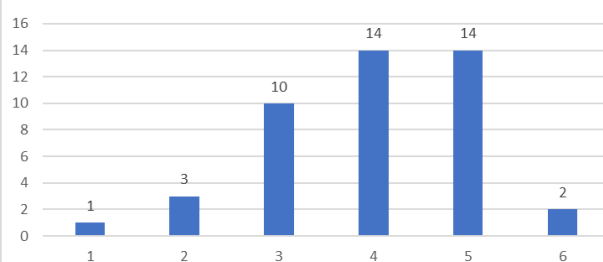
Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? [Afbakenen van woordgroepen]



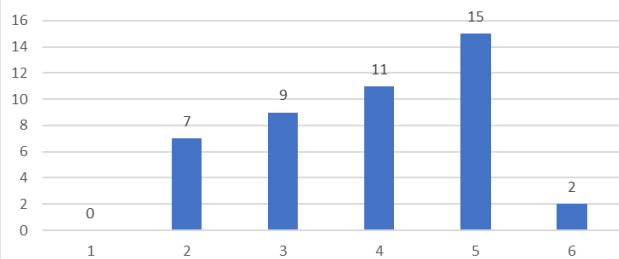
Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? [Herkennen van naamvallen]



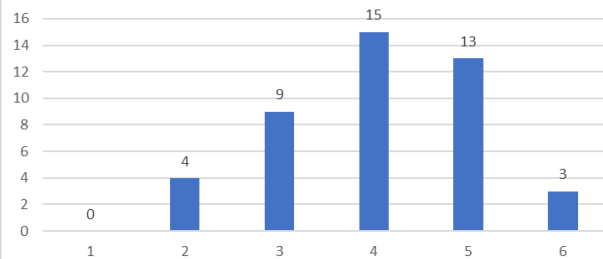
Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? [Kiezen van de juiste betekenis van een woord]



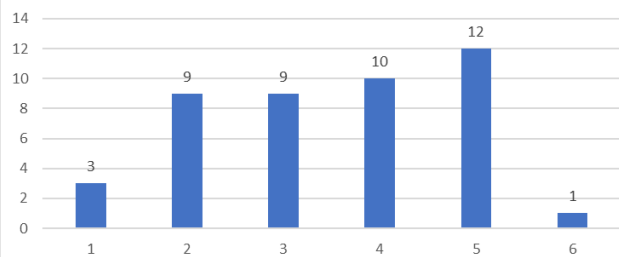
Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? [Zinnen inhoudelijk aan elkaar verbinden]



Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? [Een beeld vormen van wat er in de tekst gebeurt]



Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? [Rekening houden met randinformatie (bv. inleiding)]



Welke aspecten zijn voor uw leerlingen moeilijk bij de evaluatie van een NBT? [Begrijpen van de vraagstelling]

