

WOORDENSCHAT EN LEERBOEKEN

EEN VERGELIJKING VAN DE WOORDENSCHATDIDACTIEK IN
VLAAMSE EN NEDERLANDSE LEERBOEKEN LATIJN VOOR
BEGINNERS

Aantal woorden: 9017

Tine De Keulenaer

Studentennummer: 01507089

Promotor: Prof. dr. Katja De Herdt

Verkorte Educatieve Masterproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de Educatieve
Master in de in de talen (verkort traject): taal- en letterkunde

Academiejaar: 2019 – 2020, Educatieve Masteropleiding

Preambule

Door de coronamaatregelen is het onderzoeksopzet van deze masterproef gewijzigd, maar het onderwerp ‘woordenschatdidactiek van Latijn’ is behouden.

Oorspronkelijk was het de bedoeling om een empirisch onderzoek rond woordenschatverwerving uit te voeren in enkele klassen van het eerste jaar Latijn. In elke klas krijgen de leerlingen op drie verschillende wijzen nieuwe Latijnse woordenschat aangereikt. De leerlingen leren woorden volgens de *paired-associate* methode aan de hand van een tweetalige woordenlijst, met deze methode zijn de leerlingen vertrouwd. Daarnaast presenteren ze in kleine groepjes op hun eigen manier een woord aan hun klasgenoten. Tenslotte passen ze onder begeleiding de *keyword method* toe. Dit is een mnemotechnische leer methode waarbij de leerlingen een visuele voorstelling koppelen aan elk woord.

Meteen na het toepassen van elke leer methode volgt een eerste test om na te gaan wat het leereffect van de methode is. Een volgende posttest vindt een week later plaats, zodat ook het effect op langere termijn duidelijk wordt. De verschillende leer methodes en hun resultaten worden vervolgens vergeleken om zo de voor- en nadelen van de verschillende methodes vast te stellen. Hierbij is het belangrijk na te gaan in welke mate ze inzetbaar zijn in de klas.

Dit onderzoek is in zijn totaliteit niet kunnen doorgaan omwille van de coronamaatregelen. Aangezien het praktische onderzoek aan de basis lag van de masterproef, werd het opzet van mijn educatieve masterproef volledig aangepast. In overleg met mijn promotor werd het onderzoeksopzet geheroriënteerd met behoud van het onderwerp ‘woordenschatdidactiek van Latijn voor beginners’. Deze educatieve masterproef heeft nu als opzet het vergelijken van de woordenschatdidactiek in de meest gebruikte Vlaamse en Nederlandse leerboeken Latijn.

Deze preambule werd in overleg tussen de student en de promotor opgesteld en door beiden goedgekeurd.

Voorwoord

Deze educatieve masterproef besluit mijn verkorte educatieve masteropleiding in de talen. De keuze om onderzoek te doen naar Latijnse woordenschatdidactiek was snel gemaakt. Mijn promotor Prof. dr. Katja De Herdt heeft mijn interesse voor het onderwerp opgewekt en door haar lessen is deze interesse nog toegenomen. Haar wil ik in de eerste plaats bedanken voor haar goede begeleiding en ondersteuning bij het schrijven van deze masterproef.

Daarnaast wil ik ook Prof. dr. Sarah Candry bedanken voor haar inbreng bij het ontwerpen van het praktijkonderzoek dat jammer genoeg door de huidige omstandigheden niet is kunnen doorgaan. Desondanks bleef ze bereid om als commissaris van deze masterproef op te treden.

Verder gaat mijn dank uit naar Michael Buijckx voor zijn inbreng over woordenschatverwerving in Nederlandse leerboeken. Hij was steeds bereid een antwoord te geven op mijn vragen.

De uitgeverijen Staal & Roeland, Eisma edumedia en Pelckmans dank ik voor hun aanvullende informatie.

Tenslotte wil ik nog mijn ouders en vrienden bedanken voor hun steun tijdens deze bijzondere periode die veel aanpassing vroeg.

Inhoud

| | |
|--|----|
| Preambule | 2 |
| Voorwoord | 3 |
| Lijst van gebruikte figuren | 6 |
| Lijst van gebruikte tabellen | 6 |
| Abstract | 7 |
| 0. Inleiding | 8 |
| 1. Woordenschatdidactiek van Latijn | 10 |
| 1.1 Kenmerken van Latijnse woordenschatverwerving | 10 |
| 1.2 Receptieve en productieve woordenschat..... | 10 |
| 1.3 Keuze van de woordenschat | 11 |
| 2. Onderzoeksopzet..... | 13 |
| 2.1 Onderzoek naar leerboeken | 13 |
| 2.2 Didactiek voor beginnende leerlingen Latijn..... | 13 |
| 2.3 Analyse op basis van de criteriacatalogoog voor leerboeken van Mirjam Daum | 13 |
| 3. Keuze van de leerboeken | 15 |
| 4. Analyse van de leerboeken | 17 |
| 4.1 Algemene criteria | 17 |
| 4.1.1 Woordvormingsleer..... | 17 |
| 4.1.2 Gebruik van afbeeldingen | 19 |
| 4.1.3 Herhaling van de woordenschat in teksten en oefeningen | 19 |
| 4.1.4 Ruimte voor persoonlijke associaties | 23 |
| 4.1.5 Leefwereld van de leerlingen | 23 |
| 4.1.6 Moderne verwante woorden als leerhulp | 24 |
| 4.2 Presentatie binnen de woordenschateenheden..... | 25 |
| 4.3 Betekenisopgaven | 27 |
| 4.4 Semantische aspecten..... | 29 |
| 4.5 Morfosyntactische aspecten | 30 |

| | | |
|-----|--|----|
| 4.6 | Fonologische aspecten | 31 |
| 4.7 | Woordenschattoefeningen..... | 33 |
| 5. | Besluit en aanbevelingen | 35 |
| | Aanbevelingen voor woordenlijsten en ander woordenschatleermateriaal: | 35 |
| 6. | Conclusie | 37 |
| | Literatuurlijst | 38 |
| | Bijlagen | 42 |
| | Bijlage 1 – Criteriacatalogoog voor woordenschatconceptie in leerboeken Latijn | 42 |
| | Bijlage 2 – Overzicht van de criteria tabellen | 44 |
| | Algemene criteria | 44 |
| | Presentatie binnen de woordenschateenheden..... | 44 |
| | Betekenisopgaven | 45 |
| | Semantische aspecten..... | 46 |
| | Morfosyntactische aspecten | 46 |
| | Fonologische aspecten | 47 |
| | Woordenschattoefeningen..... | 47 |

Aantal woorden: 9017

Lijst van gebruikte figuren

| | |
|--|----|
| Figuur 1: Typical Pattern of forgetting (Schmitt, 2000, p. 131) | 20 |
| Figuur 2: Pattern of forgetting with expanding rehearsal (Schmitt, 2000, p. 131) | 21 |
| Figuur 3: Vergeetcurve <i>Drillster</i> (Schmitz, 2016) | 22 |

Lijst van gebruikte tabellen

| | |
|--|----|
| Tabel 1: Basisgegevens van de leerboeken | 17 |
| Tabel 3: Criteria in verband met de presentatie binnen de woordenschatseenheden..... | 26 |
| Tabel 4: Criteria in verband met betekenisopgaven | 29 |
| Tabel 5: Criteria in verband met de semantische aspecten | 30 |
| Tabel 6: Criteria in verband met de morfosyntactische aspecten | 31 |
| Tabel 7: criteria in verband met fonologische aspecten | 32 |
| Tabel 8: Criteria in verband met woordenschattoefeningen | 34 |
| Tabel 2: Algemene criteria | 44 |

Abstract

Deze masterproef onderzoekt de actuele woordenschatdidactiek in drie Vlaamse en Nederlandse leerboeken Latijn voor beginners. De leerboeken worden geanalyseerd op basis van de criteriacatalogoog voor woordenschatconceptie in leerboeken van Mirjam Daum (2016). Hierbij komen woordvorming, gebruik van afbeeldingen, herhaling, ruimte voor persoonlijke associaties, leefwereld van de leerlingen, taalverwantschap, presentatie binnen de woordenlijst, betekenisopgaven, semantische aspecten, morfosyntactische aspecten, fonologische aspecten en woordenschattoefeningen aan bod. Op basis van deze analyse worden aanbevelingen gegeven voor het Latijnonderwijs in Vlaanderen.

0. Inleiding

Bij de studie van Latijn staat het lezen van Latijnse teksten van in het begin centraal. Dit wordt ook zo aangegeven in de leerplannen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) en het Gemeenschapsonderwijs (GO!). Zo zegt het KOV (2019): “De hoofddoelstelling van de vakken Latijn en Grieks is teksten te begrijpen naar vorm en inhoud door ze te ontleden en te interpreteren” (p. 11). Het vak Latijn omvat echter niet alleen lectuur: de teksten gaan samen met hun culturele context, voor het tekstbegrip zijn ook kennis van grammatica en woordenschat vereist en ook andere vaardigheden, zoals analytisch denken en samenwerken, komen aan bod. Woordenschatverwerving is zeer belangrijk voor een vak als Latijn dat gericht is op lectuur. Voor een goed tekstbegrip moet immers 95% van de gebruikte woordenschat gekend zijn (Laufer, 1989, p. 320), voor leesplezier zelfs 98 à 99% (Hirsch & Nation, 1992, p. 692). Kent de lezer minder dan van 80% van de woorden, dan kan hij de tekst zelfs helemaal niet begrijpen (Nation, 2006, p. 147). Woordenschatkennis is de basisvereiste om een tekst in een vreemde taal te kunnen begrijpen, dit geldt ook voor het Latijn.

Voor verschillende leerlingen blijft het studeren van woordenlijsten een afschrikkend effect hebben. Leerlingen ondervinden moeilijkheden om alle woordenschat op korte tijd te verwerven en raken gedemotiveerd. Woordenschatdidactiek moet dan ook de nodige aandacht krijgen, aangezien woordenschatverwerving – zeker in het begin – een zeer belangrijk onderdeel is van het vak Latijn. Woordenschatverwerving vraagt vrij veel tijd en inzet van de leerlingen, terwijl in de klas hieraan in verhouding weinig tijd wordt gependend. Voor de moderne vreemde talen en vooral voor het Engels is al veel wetenschappelijk didactisch onderzoek verricht naar woordenschatverwerving.¹ Er is echter een belangrijk verschil tussen moderne vreemde talen en Latijn (en Oudgrieks), aangezien hier enkel een passieve kennis van de woordenschat wordt verwacht. Daarom kan de woordenschatdidactiek ook niet zomaar overgenomen worden van de moderne vreemde talen, vakspecifiek onderzoek is nodig. Binnen de Latijnse vakdidactiek is nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek naar woordenschatdidactiek beschikbaar. Hoewel de laatste jaren het aantal wetenschappelijke publicaties stijgt, blijven verschillende aspecten tot nog toe onbehandeld. In het Nederlandse taalgebied is er in het algemeen weinig vakdidactisch onderzoek voor Latijn en Grieks.² De publicaties zijn veelal gebaseerd op praktijkervaring van leraren klassieke talen en zijn zeker waardevol, maar hun

¹ Een standaardwerk is het boek van Nation (2006) *Teaching Vocabulary in another Language* dat ook in deze masterproef gebruikt zal worden.

² Een belangrijk onderzoek over woordenschatdidactiek binnen het Nederlands taalgebied is de masterscriptie van Jolien Vanheule uit 2015: *Latijnse woorden: blokken of inoefenen? Een onderzoek naar de effectiviteit en de evaluatie van de paired-associate-methode en de involvement-load-methode bij Latijnse woordenschatverwerving en -herhaling*. Dit onderzoek was een belangrijke bron van informatie bij deze educatieve masterproef.

bevindingen zijn niet wetenschappelijk onderbouwd. Meer wetenschappelijk onderzoek met bewijsvoering is dus noodzakelijk, wat tot nieuwe inzichten en toepassingsmogelijkheden kan leiden.

De meerderheid van de Vlaamse secundaire scholen gebruikt voor het aanvangsonderwijs Latijn een leerboek. Daarom vormen deze leerboeken een goed vertrekpunt voor het onderzoek naar de actuele woordenschatdidactiek. In deze masterproef onderzoeken we welke woordenschatdidactiek toegepast wordt in enkele veel gebruikte Vlaamse en Nederlandse leerboeken Latijn voor beginners, namelijk *Pegasus novus 1*, *SPQR 1* en *Minerva 1*. Bij de analyse van de boeken staan twee onderzoeksvragen centraal: welke aspecten van woordenschatdidactiek komen reeds aan bod in de leerboeken? Welke aspecten blijven onderbelicht en verdienen meer aandacht? Om deze vragen te beantwoorden maken we gebruik van de criteriataloog van Mirjam Daum (2016). Zij stelde een catalogoog op van 29 belangrijke criteria waaraan een woordenlijst in een leerboek moet voldoen om woordenschatverwerving bij de leerlingen zoveel mogelijk te bevorderen. Op basis van de analyse van de woordenschatdidactiek in de leerboeken kunnen suggesties en aandachtspunten gegeven worden. Dit onderzoek kan wijzen op de hiaten in de woordenschatdidactiek van leerboeken, op de aspecten die verdere aanvulling of uitwerking vragen, hetzij door de uitgevers, hetzij door de individuele leerkrachten. Er mag niet vergeten worden hoe belangrijk de inbreng van de leerkracht is, wat hij met het leer materiaal doet, heeft nog altijd het meest invloed op het leerproces van de leerlingen. Het is belangrijk dat het Latijns vocabularium op een effectieve en motiverende manier wordt aangebracht. Misschien kunnen de resultaten van dit onderzoek bijdragen tot leer materiaal dat de effectieve en efficiënte woordenschatverwerving van leerlingen bevordert.

In het eerste hoofdstuk wordt bekeken wat de specifieke kenmerken van Latijnse woordenschatverwerving zijn, hierbij komen enkele belangrijke begrippen uit de woordenschatdidactiek aan bod. In het tweede hoofdstuk wordt de onderzoeksopzet uiteengezet. De keuze voor de drie leerboeken komt in hoofdstuk drie aan bod. In het vierde hoofdstuk volgt de eigenlijke analyse van de leerboeken. Bij deze analyse wordt de opbouw van de criteriataloog van Daum (2016) gevolgd. Zij verdeelt haar catalogoog in zeven subcategorieën die ook in dit onderzoek elk afzonderlijk besproken worden. Hoofdstuk 5 vormt het besluit van de analyse van de leerboeken en stelt enkele aanbevelingen voor woordenschatonderricht voor. Hoofdstuk 6 bestaat uit de slotconclusie waarin de belangrijkste inzichten van dit onderzoek samengebracht worden.

1. Woordenschatdidactiek van Latijn

1.1 Kenmerken van Latijnse woordenschatverwerving

Latijnse woordenschatverwerving onderscheidt zich op een aantal essentiële punten van het leren van woordenschat uit moderne vreemde talen. Jeroen Vis (2013, p. 25) vat deze verschillen tussen klassieke en moderne talen samen. Latijn is een 'dode' taal die niet meer wordt gesproken, de input die de leerlingen krijgen is bijgevolg bijna uitsluitend schriftelijk. Daarnaast wordt om dezelfde reden enkel receptieve, schriftelijke taalkennis van de leerlingen verwacht. Terwijl bij het onderricht van moderne talen communicatie de hoofddoelstelling is, is het klassieke talenonderwijs gericht op tekstbegrip en literatuurstudie. De productieve vaardigheden (spreken en schrijven) komen bij de studie van Latijn nagenoeg niet aan bod. Leerlingen komen buiten de klascontext ook nooit actief in contact met de taal. Dit houdt in dat ze in het eerste jaar van nul starten en dat alle kennis in lescontext moet verworven worden. Latijn wordt dus uitsluitend expliciet³ geleerd.

Latijnse woorden staan soms ver van de dagelijkse leefwereld van de jonge leerling. Dit heeft twee belangrijke redenen: de woorden zijn afkomstig uit een andere tijd met een eigen cultuur die afwijkt van onze hedendaagse realiteit. Bovendien komen de woorden die leerlingen moeten leren uit literaire teksten die vaker een gespecialiseerd thema als onderwerp hebben zoals oorlog of filosofie.

Eigen aan het Latijn is ook het belang van de 'aanvullende gegevens' bij de woordenschat, enkel de vertaling van woorden leren volstaat niet. Dit legt Vanheule (2015) uit. "Het Latijn kent een uitgebreid naamvallensysteem, waardoor woorden zelden in hun noemvorm in een tekst verschijnen. Leerlingen moeten dus niet alleen de vertaling van het grondwoord kennen, maar ook in verbogen vormen het grondwoord kunnen herkennen" (p. 35). Zo moet de leerling bijvoorbeeld bij substantieven naast de vertaling ook steeds de genitiefvorm en het genus leren. Deze aanvullende gegevens zijn het moeilijker om te leren dan een vertaling, aangezien ze abstract zijn.

1.2 Receptieve en productieve woordenschat

In de woordenschatdidactiek wordt onderscheid gemaakt tussen receptieve en productieve woordenschatbeheersing en -kennis.

Receptieve en productieve woordenschatbeheersing gaat terug op het onderscheid tussen de receptieve (lezen en luisteren) en productieve (schrijven en spreken) vaardigheden. Nation (2006) geeft hiervan een genuanceerde definitie:

³ Expliciet leren is een bewuste activiteit, waarbij de leerling nieuwe informatie ziet en er selectief aandacht aan besteedt (Ellis, 1994, p. 219).

“Essentially, receptive vocabulary use involves perceiving the form of a word while listening or reading and retrieving its meaning. Productive vocabulary use involves wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form” (p. 25).

Daarnaast worden ook receptieve en productieve woordenschatkennis tegenover elkaar geplaatst. Receptieve kennis zorgt ervoor dat een woord receptief gebruikt kan worden, productieve kennis dat een woord productief gebruikt kan worden (Nation, 2006, pp. 23-27).

Receptieve kennis en beheersing van een woord is gemakkelijker te verwerven, aangezien deze minder kennis van informatie vereisen dan productieve woordkennis en -beheersing. De leerlast van een woord dat enkel receptief gekend moet zijn is dus lager. De leerlast of *learning burden* van een woord is de hoeveelheid inspanning die vereist is om het te leren (Nation, 2006, p. 23). Voor het vak Latijn wordt enkel receptieve woordenschatkennis van de leerling verwacht, omdat tekstbegrip en niet communicatie centraal staat. Latijnse woorden moeten dus ook enkel receptief geleerd worden.

1.3 Keuze van de woordenschat

In de eerste plaats is de keuze van de te leren woorden zeer belangrijk. Alle taalkennis staat bij Latijn in het teken van lectuur (KOV, 2019, p. 12). Woordenschatkennis is geen doel op zich, maar moet bijdragen tot tekstbegrip. Aangezien woordenschatverwerving intensieve leerarbeid van de leerling vraagt, is het doel voor Latijn de leerling zo weinig mogelijk – maar goed gekozen – basiswoorden te laten leren, waarmee toch een grote tekstdekking⁴ wordt bereikt. Zoals in de inleiding al werd vermeld, is om tot tekstbegrip te komen een tekstdekking van 95% nodig.

Welke woorden dit precies moeten zijn is moeilijker te bepalen, er zijn verschillende criteria mogelijk waarop men zich kan baseren. In de praktijk opteert men vooral voor een selectie van woorden die frequent voorkomen in auteursteksten die in het secundair onderwijs worden gelezen. In 1974 publiceerde het Laboratoire d'Analyse Statistique des Langues Anciennes (L.A.S.L.A.) in Luik een frequentieanalyse van Latijnse woorden in een representatief geacht corpus teksten (Buijx, 2020, p. 2). Veel leerboeken hebben deze frequentielijst gebruikt om een basisvocabularium op te stellen. De leerboeken die we verder zullen onderzoeken, baseren zich alle drie op een dergelijke frequentielijst. Welke teksten in de hogere jaren van het secundair worden gelezen is niet strikt bepaald en de selectie wisselt, wat aanleiding geeft tot kritische opmerkingen bij het gebruik van de frequentielijsten.

⁴ De tekstdekking of *coverage* is het percentage woorden van een tekst die de lezer begrijpt.

In dit onderzoek gaan we hier echter niet dieper op in, de focus ligt op de manier waarop de gekozen leerwoordenschat wordt aangeboden en aangebracht.

2. Onderzoeksopzet

Dit onderzoek heeft tot doel zicht te krijgen op de actuele woordenschatdidactiek van Latijn in het secundair onderwijs. Hiervoor wordt een beschrijvend, vergelijkend onderzoek gevoerd gebaseerd op kwantitatieve data verkregen uit drie actuele leerboeken Latijn.

We onderzoeken welke aspecten van de woordenschatdidactiek reeds aan bod komen in Vlaamse en Nederlandse leerboeken van Latijn voor beginners en welke aspecten onderbelicht blijven en meer aandacht verdienen.

2.1 Onderzoek naar leerboeken

In de meeste Vlaamse scholen wordt gebruik gemaakt van een leerboek voor het vak Latijn. Daarom vormen leerboeken het onderzoeksobject in deze analyse van de actuele woordenschatdidactiek.

De keuze van leerkrachten om een leerboek te gebruiken lijkt logisch wanneer we naar de mogelijke voordelen kijken. Het gebruik van leerboeken bespaart de leerkracht heel wat tijd. Volgens López-Jiménez (2010, p. 156) kunnen leerboeken in positieve zin beschreven worden als: (1) het startpunt voor de klas en de leraar, dat zou moeten leiden tot creatieve en spontane improvisatie, adaptatie en interactie; (2) een springplank voor ideeën om te reageren op actuele trends in de toegepaste taalkunde; (3) een bronnenboek voor leermateriaal en ideeën; (4) een potentiële syllabus en (5) een referentie voor grammatica en woordenschat zonder de creativiteit van de leraar te onderdrukken.

Dit is echter een ideaalbeeld. Er bestaan zeker goede leerboeken, maar het is belangrijk om steeds kritisch met het materiaal om te gaan. De leerkracht moet nagaan in welke mate het boek aan de leer- en lesbehoeften voldoet. Dit onderzoek geeft een overzicht van criteria waarmee een leerboek Latijn op vlak van woordenschatdidactiek rekening kan houden. Zo kan het ondersteuning bieden om de nodige aanvullingen aan het leermateriaal toe te voegen.

2.2 Didactiek voor beginnende leerlingen Latijn

We onderzoeken drie leerboeken voor het eerste jaar Latijn. Aangezien dan het grootste aantal nieuwe woorden wordt aangeleerd en de fundamentele van de woordenschatkennis vooral in de aanvangsfase worden gelegd, is een doordachte didactiek uitermate belangrijk in het eerste jaar.

2.3 Analyse op basis van de criteriataloog voor leerboeken van Mirjam Daum

De analyse van de leerboeken staat centraal in dit onderzoek. De basis voor deze analyse is het Duitse boek van Mirjam Daum (2016) *Wortschatz und Lehrbuch: Ein Kriterienkatalog für die Wortschatzkonzeption in Lateinlehrwerken*. Zij heeft zelf onderzoek gevoerd naar

woordenschatverwerving bij Latijn en stelde op basis van inzichten uit de cognitieve psychologie een criteriacatalogoog voor woordenschatdidactiek op. De aanzet tot haar onderzoek was de vaststelling dat bij de lectuur van Latijnse teksten woordenschat vaak een groot probleem vormt, waardoor de inhoud van de tekst naar de achtergrond verdwijnt met als gevolg dat de motivatie van de leerlingen vermindert. Meer inzicht in de woordenschatdidactiek leek haar dus nodig. Op basis van haar verworven inzichten stelde ze een bondige en overzichtelijke catalogoog van criteria op die snel laat zien welke aspecten van de woordenschatstudie onvoldoende aan bod komen in leerboeken.

We ondersteunen deze criteria met verder wetenschappelijk didactisch onderzoek rond woordenschatverwerving en we passen ze toe op een selectie van Vlaamse en Nederlandse leerboeken. In dit onderzoek proberen we deze catalogoog die gericht is op het Duitse onderwijs om te zetten in aanbevelingen die bruikbaar zijn voor het Latijnonderwijs in Vlaanderen.

3. Keuze van de leerboeken

Bij de analyse van de woordenschatdidactiek in leerboeken worden drie lesmethodes bestudeerd, namelijk *Pegasus novus*, *SPQR* en *Minerva*. We bekijken telkens het leerboek voor het eerste jaar Latijn.

Pegasus novus 1 is met voorsprong de meest gebruikte lesmethode in Vlaanderen. Het leerwerkboek sluit aan bij het leerplan van het Katholiek Onderwijs en is gericht op vier lessen Latijn per week (met mogelijke afwijking van een lesuur). Dit was het enige beschikbare leerboek dat rekening hield met de onderwijshervorming in België die in september 2019 werd ingevoerd in het eerste jaar van het secundair.⁵

De lesmethode bestaat uit een leerwerkboek met grammatica, teksten en oefeningen, een cultuurbundel en een aparte woordenschatbundel met de woordenschat per onderdeel, woordenschatoefeningen en een alfabetische overzichtslijst. Bij aankoop van het leerwerkboek krijgt de leerling ook toegang tot de digitale leeromgeving. Die bevat een digitale versie van het leerwerkboek, extra oefeningen en extra ondersteuningsmateriaal, zoals video's, geluidsopnames en afbeeldingen. Wat betreft woordenschatmateriaal worden er een woordentrainer als app en remediërende woordenschatoefeningen aangeboden.

Voor het GO! zijn er momenteel geen leerboeken beschikbaar die aangepast zijn aan de laatste onderwijshervorming, de leerkrachten moeten met eigen cursussen werken. Daarom is *Pegasus novus* als enige Vlaamse leerboek opgenomen in dit onderzoek.

In Nederland zijn er meer verschillende lesmethodes dan in België, in dit onderzoek worden twee recente leerboeken opgenomen. *SPQR* is in Nederland de meest gebruikte lesmethode Latijn in de onderbouw.⁶ Deze lesmethode is voorzien voor iedere urentabel, wat in de praktijk meestal neerkomt op twee of drie lessen Latijn per week in het eerste jaar. Het leerboek werd dit jaar herzien en vanaf september 2020 gaat de vernieuwde versie in gebruik. Het is deze vernieuwde versie die werd opgenomen in dit onderzoek. De methode bestaat uit een taal- en cultuurboek, dat gebruikt wordt gedurende de eerste drie jaren Latijn (onderbouw van het gymnasium), en een hulpboek. Dit hulpboek bevat de grammatica, woordenschat en oefeningen bij de Latijnse teksten en cultuur uit het taal- en cultuurboek die voorzien zijn voor het eerste jaar. De basiswoorden per les bevinden zich achteraan in het hulpboek, gevolgd door een alfabetische overzichtslijst. Er is ook een digitale leeromgeving, maar

⁵ Vanaf september 2020 is er ook een herziene versie van *Ars legendi* beschikbaar, namelijk *Ars legendi Veni*. Dit leerboek sluit eveneens aan bij de leerplandoelstellingen van het KOV. Het boek was echter nog niet beschikbaar tijdens het uitvoeren van dit onderzoek.

⁶ Dit werd schriftelijk bevestigd door de uitgeverij van het boek *Staal & Roeland*.

die moet afzonderlijk aangekocht worden. Via de digitale leeromgeving krijgt de leerling toegang tot uitlegvideo's, voorlezers en *drillster*oefeningen bij de lessen. *Drillster* is een programma dat het mogelijk maakt om woordenschat (en grammatica) in te oefenen en te *drillen* op basis van een wetenschappelijk onderbouwd herhalingschema.

Daarnaast is ook *Minerva* aan een opmars bezig, dit is een vrij nieuwe lesmethode uitgebracht in 2015. De methode bestaat uit twee delen die samen in zes à zeven jaaruren doorlopen kunnen worden. Enkel deel 1 wordt in dit onderzoek geanalyseerd. De lesmethode bestaat uit een tekstboek en een oefenboek en is op een gelijkaardige manier ingedeeld als *SPQR*. In het tekstboek staan de cultuurteksten, de Latijnse leesteksten en de grammatica en in het oefenboek de oefeningen bij elk onderdeel en de te leren woordenschat. In elk hoofdstuk bevindt zich een woordenschatblok gevolgd door een bijhorende oefening, achteraan in het oefenboek staan alle leerwoorden nog eens herhaald per hoofdstuk. Achteraan in het tekstboek staat nog een alfabetische woordenlijst. Ook *Minerva* biedt een digitale leeromgeving aan waarvan de licentie afzonderlijk aangekocht moet worden. Deze leeromgeving biedt het leerboek digitaal aan, met een aangepaste lay-out en extra functies, er worden ook uitlegfilmpjes bij de grammatica aangeboden. De leeromgeving geeft ook toegang tot *Drillster* waarmee de leerling – net als bij *SPQR* – de leerwoordenschat kan inoefenen.

4. Analyse van de leerboeken

In dit hoofdstuk worden de leerboeken *Pegasus novus 1*, *SPQR 1* en *Minerva 1* geanalyseerd op basis van de criteriataloog van Mirjam Daum. Een volledig vertaald overzicht van de criteriataloog is als bijlage (*Bijlage 1*) toegevoegd aan deze masterproef. De criteria van Daum worden in verband gebracht met andere didactische onderzoeken om zo te komen tot een synthese van mogelijkheden voor woordenschatdidactiek in leerboeken.

In dit hoofdstuk wordt meermaals gebruik gemaakt van tabellen om aan te geven welke leerboeken aan welke criteria voldoen. Als een leerboek aan een criterium voldoet, wordt dit aangeduid met 'ja', indien niet met 'neen'. Voldoet een leerboek in beperkte mate aan het criterium, dan wordt '+/-' gebruikt. Sommige criteria zijn niet van toepassing (n.v.t.) in de geanalyseerde leerboeken.

Voor de eigenlijke analyse van de leerboeken wordt aangevat, bekijken we nog kort onderstaande tabel met enkele basisgegevens over de drie leerboeken waarmee toch rekening gehouden moet worden bij de vergelijking van de boeken. Hieruit kunnen we afleiden dat de leerlingen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen in het eerste jaar meer Latijn krijgen dan de Nederlandse gymnasiasten en ook meer woordenschat moeten kennen.

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|-----------------------------|------------------------|---------------|------------------|
| Aantal uren Latijn per week | 4 | 2-3 | 2-3 |
| Aantal leerwoorden | 688 | 301 | 525 |

Tabel 1: Basisgegevens van de leerboeken

4.1 Algemene criteria

4.1.1 Woordvormingsleer

Daum raadt aan om leerlingen de basis van de woordvormingsleer van het Latijn bij te brengen. Het aanbrengen van de woordvormingsleer is volgens haar op twee vlakken belangrijk. Zo kunnen leerlingen de betekenis van onbekende verwante woorden toch afleiden. Daarnaast helpt het hen inzicht te krijgen in de syntactische opbouw van een zin, aangezien ze woorden aan de hand van de woordvormingsprincipes gemakkelijk in de correcte woordklasse kunnen onderbrengen (Daum, 2016, p. 94). Andere onderzoekers (onder andere Nagy & Andersen, 1984; White, Power & White, 1989; Bauer & Nation, 1993) bevestigen het belang van kennis van de woordvormingsprincipes van een vreemde taal, dit verkleint namelijk de leerlast van nieuwe verwante woorden. Volgens Nation (2006, p. 24) kunnen leraren de *learning burden* van woorden inperken door zich te richten op systematische patronen binnen de vreemde taal, zodat latere woordenschatverwerving vergemakkelijkt wordt. Voor

het Latijn is daarbij aandacht voor affixen belangrijk. Door affixen en hun betekenis te leren kunnen leerlingen nieuwe woordenschat verwerven. Kennis van affixen en woordstammen helpt leerlingen ook om onbekende woorden in verband te brengen met reeds gekende woorden (Nation, 2006, p. 264). Volgens Schmitt en Meara (1997) zijn morfologie en associaties gerelateerd. Wanneer meer elementen opgenomen worden in een woordfamilie door een toenemende controle over het morfologische systeem, zal er een grotere reeks potentiële associaties zijn, aangezien iedere afgeleide vorm verschillende associaties met zich meebrengt. Deze uitbreiding van woordfamilies en associaties helpt de leerling bij het opbouwen van een flexibel en terugvindbaar vocabularium (Van der Plaats, 2015, p. 271).

Om gebruik te kunnen maken van woorddelen moeten leerlingen verschillende zaken weten (Nation, 2006, p. 272-274). Voor receptief gebruik, moeten ze in staat zijn om te herkennen dat een complex woord bestaat uit delen en dat deze delen ook kunnen voorkomen in andere woorden. Daarnaast moeten de leerlingen weten wat de onderdelen betekenen. Bovendien moeten ze in staat zijn om te zien hoe de betekenissen van de stam en affix gecombineerd worden om een nieuwe maar gerelateerde betekenis te maken. Controle verwerven over de woordvormingsprincipes moet gezien worden als een leerproces op lange termijn, inzicht in woordvorming moet stap voor stap uitgebouwd worden. De relatie tussen de kennis van woordenschat en woordvormingsprincipes is niet eenzijdig: enerzijds, hoe meer woorden een leerling kent, hoe meer inzicht hij krijgt in de woordvormingsprincipes en anderzijds, hoe uitgebreider zijn kennis daarvan is, hoe beter hij die kan toepassen om nieuwe woorden te verwerven.

Woordvormingsleer in de leerboeken

In *Pegasus novus 1* zijn er verschillende kaders opgenomen in de woordenlijst, hierin komen al vanaf het eerste hoofdstuk woordvormingsprincipes aan bod. Er wordt bijvoorbeeld uitgelegd dat er van sommige woorden zowel een mannelijke als vrouwelijke vorm bestaat (*deus – dea*) en verder in de bundel worden enkele affixen en hun betekenis besproken.

Uitleg van de woordvormingsprincipes maakt in *SPQR* en *Minerva* geen deel uit van het vocabulariumleermateriaal. Hierbij moeten we wel de opmerking maken dat er – zeker in *SPQR 1* – minder woorden gezien worden en dat woordvormingsleer in de lesmethoden voor hogere jaren mogelijks wel aan bod komt. Toch is het goed om leerlingen van in het begin vertrouwd te maken met enkele woordvormingsprincipes, dit verruimt immers op een snelle manier hun woordenschatkennis (Daum, 2016, p. 94).

4.1.2 Gebruik van afbeeldingen

Algemeen is aanschouwelijkheid een belangrijk principe binnen de didactiek en afbeeldingen dragen hiertoe in sterke mate bij. Underwood (1989) wees op het belang van het visueel geheugen bij het leerproces: “We remember images better than words, hence we remember words better if they are associated with images” (p. 19). Daum (2016, pp. 34-36, 94) spreekt bij de codering van woorden in het geheugen over het *picture superiority effect*: visuele beschrijvingen garanderen in de regel een hoger herinneringseffect dan verbale en leiden tot een betere verankering.

Voor de moderne vreemde talen is al meermaals de effectiviteit van duale woordenschatannotaties bestaande uit tekst + afbeelding aangetoond (Chun & Plass, 1996; Kost, Foss & Lexini, 1999; Al-Seghayer, 2001; Yeh & Wang, 2003). De leerders geven zelf aan dat ze het leren van woordenschat met behulp van visuele hulpmiddelen verkiezen, deze studiemethode werkt motiverend. Daarnaast behaalt in testsituaties de groep die woordenschat leert aan de hand van de schriftelijke vertaling in combinatie met een afbeelding, in de verschillende onderzoeken de beste resultaten, beter dan wanneer enkel tekst of enkel afbeelding wordt aangeboden. Het is dus aanbevolen om bij de leerwoordenschat verduidelijkende afbeeldingen toe te voegen. Volgens Daum (2016, pp. 94-95) is het vooral belangrijk om abstracte concepten te visualiseren, omdat deze woorden weinig *Bildlichkeit* bezitten en daardoor moeilijker in het geheugen opgeslagen worden, terwijl concrete begrippen vanzelf onmiddellijk een beeld oproepen en zo beter in het geheugen verankerd worden.

Gebruik van afbeeldingen in de leerboeken

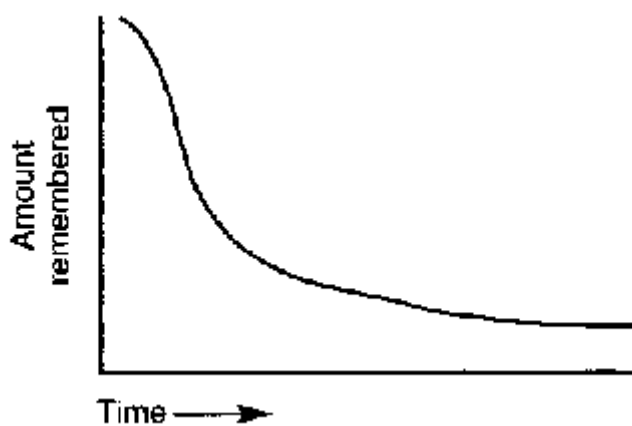
In geen van de drie leerboeken worden afbeeldingen toegevoegd in de woordenschateenheden ter ondersteuning van het leerproces van de leerling. *Pegasus novus* gebruikt wel veel afbeeldingen bij de woordenschattoefeningen. Op deze manier worden bepaalde concepten toch nog met een illustratie verduidelijkt, maar dus enkel als de leerling de oefening maakt. Ook morfosyntactische en semantische eigenschappen en relaties kunnen visueel aangetoond worden (Daum, 2016, pp. 35, 95), wat sporadisch in de woordenschattoefeningen van *Pegasus novus* gebeurt. Afbeeldingen kunnen gemakkelijker gebruikt worden in een digitale leeromgeving, toch maakt enkel *Pegasus novus* hier gebruik van. In de woordentrainer van *Pegasus novus*, die bestaat uit digitale woordkaartjes, is bij nagenoeg elk woord een afbeelding geplaatst, enkel bij functiewoorden niet.

4.1.3 Herhaling van de woordenschat in teksten en oefeningen

Het feit dat woordenschat aangroeiend wordt geleerd leidt tot de implicatie dat woorden meerdere keren ontmoet en herhaald moeten worden voor ze echt gekend zijn (Schmitt, 2007, p. 831). Het aantal nodige herhalingen hangt onder meer af van de leerlast van het woord en de noodzaak van de leerder om het woord te kennen.

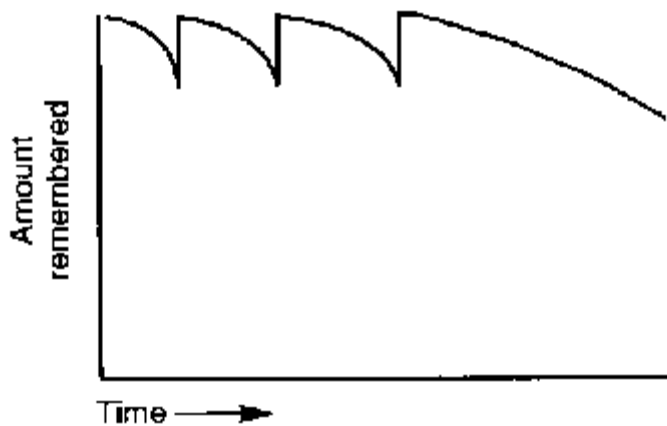
Niet zozeer de herhaling op zich, maar wel het terug ophalen van de betekenis van woorden uit het geheugen is daarbij het belangrijkste (Baddely, 1990, p. 156). Dit proces wordt *retrieval* genoemd. Wanneer de betekenis van een woord succesvol in herinnering wordt geroepen, zal de volgende *retrieval* van datzelfde woord vlotter verlopen (Vanheule, 2015, p. 21). Het toepassen van *retrieval* speelt een belangrijke rol bij het succes van leren met woordkaarten (Nation, 2006, p. 79).

Figuur 1 toont dat we woorden het snelst vergeten vlak nadat we ze voor de eerste keer geleerd hebben. Na dit eerste grote verlies neemt de vergeetcurve in snelheid af. Het is bijgevolg belangrijk om woorden te herhalen kort na de leersessie, maar na verloop van tijd wordt dit steeds minder essentieel.



Figuur 1: Typical Pattern of forgetting (Schmitt, 2000, p. 131)

Als woorden herhaald worden, krijgen we een andere vergeetcurve te zien. Figuur 2 illustreert dat wanneer er volgens exponentieel toenemende tijdsintervallen wordt herhaald, het steeds langer duurt vooraleer eenzelfde woord vergeten wordt. *Spaced repetition* leidt tot een betere verwerking van woorden en zorgt ervoor dat ze een lange tijd onthouden zullen worden (Nation, 2006, p. 76). Een ideaal herhalingschema houdt er dus rekening mee dat men vlak na de eerste leeractiviteit een aantal snel opeenvolgende herhalingen moet inlassen, maar dat na verloop van tijd de herhalingen met steeds grotere tussenpauzes uitgevoerd kunnen worden (Pimsleur, 1967 geciteerd uit Vanheule, 2015, p. 22). Dergelijke herhalingschema's kunnen leraren en leerboeken helpen om woordenschat te hernemen op een gefundeerde manier, maar zijn het nuttigst als een gids voor leerlingen bij het studeren (Schmitt & Schmitt, 1995, p. 139).



Figuur 2: Pattern of forgetting with expanding rehearsal (Schmitt, 2000, p. 131)

Daum (2016, pp. 95-96) beveelt aan dat woorden en hun verschillende betekenissen niet enkel voorkomen in de vertaaltekst die aansluit bij de woordenschaat, maar ook in daaropvolgende teksten en oefeningen. Op deze manier worden de woorden in verschillende contexten herhaald, zodat de verschillende semantische relaties verankerd worden in het mentale lexicon van de leerling. Het is immers belangrijk om woorden in verschillende contexten te kunnen herkennen en begrijpen. Bovendien, hoe meer verbindingen er in het netwerk van concepten in het geheugen gemaakt worden, hoe beter het woord onthouden wordt (*spreading activation theory*). Tenslotte kan zo ook vermeden worden dat de leerling vasthoudt aan een vaste gekende vertaling. Nation (2006) vat op gepaste wijze het belang van herhaling samen:

“Repetition is essential for vocabulary learning because there is so much to know about each word that one meeting with it is not sufficient to gain this information, and because vocabulary items must not only be known, they must be known well so that they can be fluently accessed. Repetition thus adds to the quality of knowledge and also to the quantity or strength of this knowledge” (pp. 74, 76).

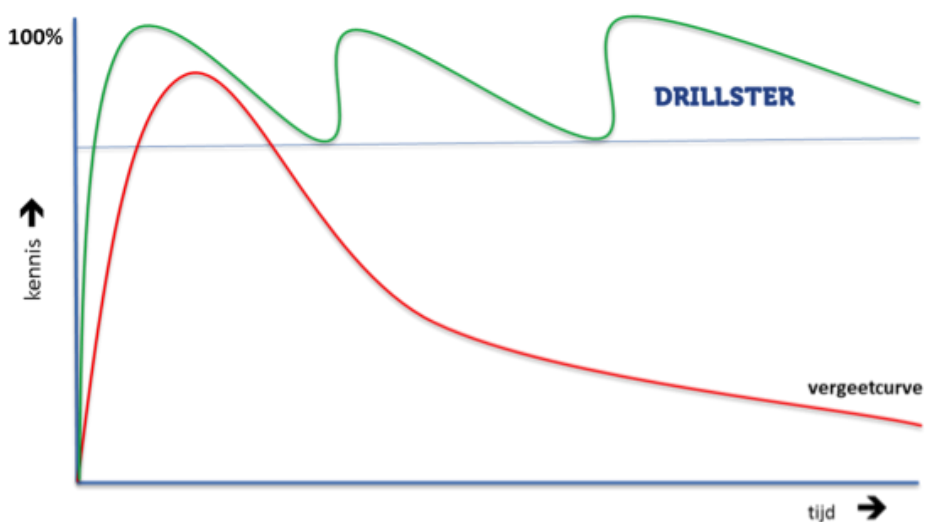
Herhaling van woordenschat in de leerboeken

De bestudeerde lesmethodes doen moeite om de geleerde woorden te herhalen in latere teksten en oefeningen. Ze vallen zoveel mogelijk terug op reeds gekende woordenschat en aangezien deze in het eerste jaar nog vrij beperkt is, keren woorden regelmatig terug in de verschillende leesteksten en oefeningen. SPQR geeft zelf aan in zijn informatiebrochure (2019) dat herhaling voor hen centraal staat: “Herhaling en regelmaat zijn ook sleutelwoorden bij de gedegen opbouw van de woordenschat in SPQR: per tekst wordt een vergelijkbaar aantal nieuwe basiswoorden aangeboden, die in de volgende Latijnse teksten en grammatica-oefeningen met regelmaat terugkomen.” In de

docentenhandleiding wordt dit geconcretiseerd: “Ieder basiswoord komt minstens gemiddeld twee keer per thema voor, dus een basiswoord dat wordt ingevoerd in thema 1 komt in de hele leergang (drie jaar) minstens 16x voor, een woord dat wordt ingevoerd in thema 2 minstens 14x, een woord dat wordt ingevoerd in thema 3 minstens 12x, enz. Dit is voor 97% van de basiswoorden gelukt. In de regel komen basiswoorden veel vaker terug.” *SPQR* bevordert dus zeker herhaling van de basiswoordenschat in zijn leerboeken.

In *Pegasus novus* worden de meest frequente woorden in het vet aangeduid in de woordenschatlijst. Deze woorden maken deel uit van de te leren basiswoordenschat (van 750 woorden) en komen regelmatig terug in teksten en oefeningen. De leerkracht kan meer aandacht besteden aan de studie en herhaling van deze woorden. De woordentrainer van *Pegasus novus* biedt digitale woordkaarten aan, hiermee kan de leerling op eigen tempo woorden inoefenen. De leerling kan de woorden die nog herhaling vragen aanduiden en zo verkrijgt hij een persoonlijke studiehulp.

Zowel *SPQR* als *Minerva* maken gebruik van het programma *Drillster* in hun digitale leeromgeving. *Drillster* is een programma dat leerlingen helpt om hun woordenschatkennis te onderhouden op basis van een wetenschappelijk ondersteund herhalingschema. Het *Drillster*-algoritme is gebaseerd op het *Leitner systeem* dat ook rekening houdt met de eerder besproken vergeetcurve (zie figuur 3). *Drillster* bepaalt de optimale volgorde en frequentie van de te leren items voor iedere individuele gebruiker. Hierdoor kan de leerling meer leren in minder tijd en wordt het geleerde langer onthouden (Schmitz, 2016).



Figuur 3: Vergeetcurve bij gebruik van *Drillster* (Schmitz, 2016)

4.1.4 Ruimte voor persoonlijke associaties

Volgens Mietzel (2006, p. 298, geciteerd in Daum, 2016, p. 33) volgt de diepste verwerking van informatie, wanneer ontdekt wordt dat die voor de eigen persoon van belang is of kan zijn. Ditzelfde idee ligt aan de basis van de *involvement load hypothesis*: een grotere betrokkenheid van de leerling bij het leerproces leidt tot betere leerresultaten (Hulstijn & Laufer, 2001). Deze betrokkenheid omvat drie aspecten: *need*, *search* en *evaluation*. Leerresultaten zijn beter wanneer de leerling de noodzaak voelt om de betekenis van een woord te leren kennen (*need*), wanneer ze zelf zoeken naar de betekenis van een woord (*search*) en wanneer ze de woordbetekenis vergelijken met vergelijkbare woorden of de context waarin het nieuwe woord gegeven is (*evaluation*) (Vis, 2013, p. 224). Bij de *evaluation* wordt de betekenis van een woord verder verwerkt en worden er verbanden gelegd tussen het nieuwe woord en de reeds bekende woorden. Volgens Daum (2016, p. 96) vormen persoonlijke associaties werkzame aanknopingsmogelijkheden in het mentale semantische netwerk die ook in de moedertaal voorkomen. Zowel volledige vrije associaties als verbanden met woorden uit gekende talen zijn mogelijk. Zelf associaties en ezelsbruggetjes maken vraagt creativiteit van de leerling en omdat ze door de leerling zelf gevonden zijn, vormen ze gepersonaliseerde ondersteuning bij zijn leerproces. De betrokkenheid van de leerling bij zijn leerproces kan motiverend werken.

Ruimte voor persoonlijke associaties in de leerboeken

In de woordenlijst van *Pegasus novus 1* is er ruimte voorzien voor het toevoegen van persoonlijke associaties van de leerlingen bij elk woord. Bij bepaalde woorden zijn er al verwante moderne woorden aangevuld, bij andere woorden is de taal aangegeven waarin een (duidelijk) verwant woord bestaat, de leerling kan dit zelf aanvullen. Bij de overige woorden is de ruimte volledig vrij.

In de woordenschaten van *SPQR* is het mogelijk eigen associaties toe te voegen. De woordenschaten in *Minerva 1* laten weinig plaats voor persoonlijke associaties van de leerling. In geen van de drie leerboeken is hier echter veel aandacht aan besteed.

4.1.5 Leefwereld van de leerlingen

Om leerlingen te motiveren is het belangrijk om in te spelen op hun leefwereld. Ze verliezen snel de interesse in onbekende ideeën en concepten die niet in verband worden gebracht met hun eigen wereld. Dit kan verklaard worden aan de hand van de principes die in het vorige onderdeel (4.1.4 *supra*) al aan bod kwamen. Het is belangrijk om leerlingen te betrekken bij het leerproces en ze moeten de relevantie inzien van wat ze leren (*need*). Wanneer leerlingen zich op een of andere manier betrokken voelen bij de leerinhouden, zullen die beter onthaald worden en bijblijven. Dit kan bewerkstelligd worden door de actuele cultuur met de Romeinse te confronteren (Daum, 2016, p. 96).

Hierbij wordt dan gebruikt gemaakt van woorden uit themavelden die betrekking hebben op de leerlingen zelf, zoals school, familie, religie, vrije tijd...

Leefwereld van de leerlingen in de leerboeken

De drie lesmethodes zijn ingedeeld op basis van thema's, elk thema bevat lees- en cultuurteksten waarbij ook leerwoordenschat aansluit. Alle drie leggen ze hierbij de link met de eigen cultuur en opvattingen. *SPQR* maakt systematisch de vergelijking tussen de Romeinse en de eigentijdse cultuur. Daarnaast komt het doorleven van de *Latinitas* in onze wereld uitgebreid aan bod. Zo moeten de leerlingen bijvoorbeeld de vormgeving en het gebruik van een Romeinse tempel (*templum*) vergelijken met een kerk of moskee. *Pegasus novus* en *Minerva* doen dit minder systematisch, maar ook daar zijn voorbeelden te vinden van verwijzingen naar en vergelijkingen met onze wereld, zoals de vergelijking tussen de gladiatorenspelen (*ludi*) en voetbal. Verder gebruiken *Pegasus novus* en *Minerva* soms eigentijdse elementen in de woordenschattoefeningen. Zo moeten de leerlingen bijvoorbeeld Latijnse woorden combineren met emoticons en een passende Latijnse merknaam vinden voor moderne producten.

4.1.6 Moderne verwante woorden als leerhulp

Door gekende woorden uit de moderne talen als woordhulp te gebruiken wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd, wat de hoeveelheid nieuwe informatie vermindert en dus de leerlast van de woordenschat inperkt (Daum, 2016, p. 97; Nation, 2006, p. 24). Hierbij is het belangrijk dat de leerling steeds zelf een verband ziet tussen de nieuwe leerwoorden en de moderne woorden als leerhulp. Als de moderne hulpwoorden de leerling onbekend zijn of als hun betekenis te ver afwijkt van het Latijn, maken ze het net lastiger voor de leerling. Dit wil echter niet zeggen dat moeilijke verwante woorden helemaal niet aan bod mogen komen. De confrontatie met dergelijke woorden kan het etymologisch inzicht van de leerling bevorderen en helpen om de Latijnse verwante woorden op een dieper niveau te verwerken. Door Latijnse woorden in verband te brengen met verwante woorden uit moderne talen ontstaan interlinguale netwerken die het opnemen en verwerken van talige informatie kunnen ondersteunen (Daum, 2016 pp. 97-98).

Moderne verwante woorden als woordhulp in de leerboeken

In alle drie de leerboeken wordt ingespeeld op de verwantschap tussen Latijn en de moderne talen, vooral in *Pegasus novus* en *Minerva* wordt hier veel aandacht aan besteed.

Zoals we zagen in 4.1.4 (*supra*) wordt in *Pegasus novus* bij bepaalde woorden uit de woordenlijst ofwel een verwant woord toegevoegd, ofwel wordt enkel de taal aangegeven waarin een bekend verwant

woord voorkomt, dat door de leerling zelf moet worden aangevuld. *Pegasus novus* let erop dat dit woorden zijn die de leerling kent.

In *Minerva* volgt na elke woordenschatteenheid een oefening waarbij de leerling op zoek moet gaan naar taalverwantschap, vooral met moderne vreemde talen, maar ook tussen Latijnse woorden onderling. Daarbij wordt het Latijn ook gebruikt om de betekenis van een moeilijker modern woord te verklaren. Zo wordt bijvoorbeeld aan de leerlingen gevraagd om uit te leggen wat een 'serviele' houding is, wanneer ze het woord *servus* leren. Op deze manier komen soms toch woorden aan bod die voor de leerling onbekend zijn of nu een andere betekenis hebben gekregen, maar door de oefening te maken wordt de betekenis van deze woorden duidelijk. Dergelijke woorden zijn niet zozeer een hulpmiddel om het Latijnse woord te leren, dan wel een mogelijkheid om de woordenschat op een dieper niveau te verwerken.

SPQR schenkt aandacht aan woordverwantschap met de moderne talen in opdrachten aansluitend bij de cultuur en de teksten, maar moderne verwante woorden worden niet als leerhulp bij het vocabularium gebruikt.

4.2 Presentatie binnen de woordenschatteenheden

De presentatie van woorden en hun betekenisopgaven speelt een niet te onderschatten rol bij de woordenschatverwerving.

Het positie-effect is een belangrijk criterium bij de ordening van de woorden, want de plaats waar het woord in de leerfase wordt aangeboden heeft invloed op de mate waarin dat woord onthouden wordt (Daum, 2016, p. 33). Woorden die aan het begin (*primacy effect*) of aan het einde (*recency effect*) van de woordenschatteenheid worden aangeboden, worden beter onthouden. Moeilijke woorden of complexe begrippen worden dus best aangeboden aan het begin of aan het einde van de woordenschatteenheid.

Woorden die op vlak van uitspraak of vorm op elkaar lijken, mogen niet in onmiddellijke nabijheid van elkaar opgenomen worden. Gelijkende woorden met verschillende betekenissen worden moeilijker onthouden (*Ranschburg fenomeen*) (Daum, 2016, p. 38). Er is ook risico op interferentie: op elkaar gelijkende woorden die samen worden geleerd, kunnen door de leerling dikwijls moeilijk uit elkaar gehouden worden.

De ordening van woorden op basis semantische relaties (*chunking*) laat toe meer woorden in een keer te verwerken. Het is zinvol ook reeds gekende woorden hierbij te hernemen en te wijzen op de semantische relatie met de nieuwe woorden, wat kan helpen bij het leren van nieuwe woorden.

Presentatie binnen de woordenschateenheden in de leerboeken

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|------------------------|---------------|------------------|
| a) Opvallend moeilijke woorden of woorden met complexe betekenissen worden in het begin en op het einde van de woordenschateenheden aangebracht. | Neen | Neen | Neen |
| b) Woorden die op vlak van uitspraak of vorm op elkaar lijken, komen niet samen in onmiddellijke nabijheid voor, - tenzij hun verschillen en gelijkenissen uitdrukkelijk tot onderwerp genomen worden. | +/- Ja | +/- Neen | Ja Neen |
| c) Binnen de woordenschateenheden zijn de woorden zoveel mogelijk op grond van semantische relaties zinvol ingedeeld. - Ook reeds gekende woorden worden hierbij terug opgenomen en in deze indeling geïntegreerd. | Neen Neen | Neen Neen | Neen Neen |

Tabel 3: Criteria in verband met de presentatie binnen de woordenschateenheden

Pegasus novus deelt de woorden per woordschateenheid in op woordsoort in alfabetische volgorde. De substantieven zijn nog verder ingedeeld volgens klasse en geslacht en de werkwoorden volgens hun vervoegingsmodel. Op het einde van elke hoofdstuk (dat meerdere woordschateenheden omvat) bevindt zich een lijst met 'valse vrienden'. Hier worden op elkaar gelijkende woorden bewust naast elkaar geplaatst om de aandacht van de leerling te vestigen op het verschil tussen die woorden. Deze lijst moet betekenisverwarring tegengaan.

In *SPQR* staan de leerwoorden binnen een woordschateenheid telkens alfabetisch gerangschikt. De leerwoorden komen steeds uit een leestekst. In de woordhulp bij de tekst staan de leerwoorden in het vet aangeduid. De leerling kan ook deze lijst gebruiken om de woorden te leren in een andere volgorde.

Minerva biedt leerwoorden bij een tekst een eerste keer aan in een woordblok tussen de oefeningen. Hierin staan de woorden in de volgorde waarin ze in de daaropvolgende leestekst voorkomen. Vervolgens wordt de woordschateenheid herhaald achteraan in het oefenboek. Deze woordschateenheid bevat dezelfde woorden, maar nu worden ze in een andere, willekeurige volgorde aangeboden. Op deze manier wordt het gevaar van systeemscheiding verminderd. Door de woorden in een andere volgorde te leren, kan vermeden worden dat het woord enkel onthouden wordt op basis van de volgorde in de woordschateenheid.

De drie lesmethodes schenken geen speciale aandacht aan het uit elkaar plaatsen van op elkaar gelijkende of verwante woorden. Toch valt het weinig voor dat deze woorden vlak bij elkaar voorkomen, doordat de woordenschat niet aangeboden wordt in een lange alfabetische woordenlijst,

maar wel in beperkte woordenschateenheden. In *Minerva* is de kans hierop nog kleiner, omdat de woorden niet alfabetisch geordend zijn. In de digitale leeromgeving worden de woorden bij alle drie in een wisselende willekeurige volgorde aangeboden wanneer de leerlingen de woorden inoefenen.

Binnen de woordenschateenheden worden de woorden niet gebundeld op basis van hun semantische relaties. De woordenschateenheden sluiten echter aan bij een specifieke tekst of oefening rond een thema, waardoor er toch vaak semantische relaties zijn tussen de woorden.

4.3 Betekenisopgaven

Het is belangrijk te proberen de leerlast bij het verwerven van woordenschat zoveel mogelijk te beperken. In functie hiervan moet bij het kiezen van de betekenisopgaven rekening gehouden worden met enkele criteria die hierbij een positieve rol kunnen spelen. De Nederlandse betekenisopgaven moeten deel uitmaken van de actieve woordenschat van de leerlingen, zo niet kan de leerling ook het Latijnse concept niet volledig begrijpen. Indien nodig kan door toevoeging van een verdere verklaring een onbekende betekenisopgave toch nog duidelijk gemaakt worden.

Wanneer de betekenisopgave in eenzelfde syntactisch patroon voorkomt als het Latijnse woord, is er voor de leerling minder leerlast (Nation, 2006, p. 55). Daarmee wordt ook vermeden dat er een foute invulling van de semantische rollen optreedt en dat de tekstinhoud verkeerd wordt begrepen. In een voorbeeldzin of een woordgroep met een Nederlandse vertaling erbij kunnen de semantische en morfologische eigenschappen van het woord verduidelijkt worden. Bij voorkeur wordt er gekozen voor vaak voorkomende collocaties van woorden, die we in ons geheugen opslaan (*memorised sequences*), en waarnaar we kunnen teruggrijpen (Nation, 2006, p. 56). De woorden worden in een context beter in het geheugen opgeslagen.

In de mate van het mogelijke worden de Latijnse woorden met een neutrale basisbetekenis weergegeven. Dit om te voorkomen dat de eerst aangegeven betekenis het moeilijk maakt om in een andere context een andere, aangepaste weergave van het woord te vinden. Bij woorden met een complexe betekenis is het aan te raden om naast die basisbetekenis ook andere betekenissen aan te brengen in aanvullende (voorbeeld)zinnen met Nederlandse vertaling. In tegenstelling tot afwijkingen van de basisbetekenis die door de context duidelijk worden, moeten polyseme of homonyme betekenisverschillen afzonderlijk geleerd worden (Nation, 2006, p. 49), omdat hierachter vaak verschillende concepten schuilen. Dergelijke betekenisverschillen moeten door een aangepaste tekstopmaak aan de leerlingen duidelijk gemaakt worden.

Herhaling is bij het leren van woordenschat zeer belangrijk. Wanneer de verschillende betekenisopgaven van een woord over meerdere woordenschateenheden verdeeld zijn, worden

verdere betekenissen aangebracht met herhaling van de reeds gekende betekenissen. Zo kunnen nieuwe en reeds gekende betekenissen door de leerling aan elkaar gekoppeld worden. Het is aangewezen dat in de vertaalteksten de woorden enkel voorkomen met de betekenissen, die de leerlingen bekend zijn of van de geleerde grondbetekenis afleidbaar zijn.

Betekenisopgaven in de leerboeken

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR</i> | <i>Minerva</i> |
|---|----------------------------|-------------|----------------|
| a) De Nederlandse betekenisopgaven maken deel uit van de actieve woordenschat van de leerlingen of, indien dit niet het geval is, worden ze door een verklaring aangevuld die aan dat criterium voldoet. | Ja | Ja | Ja |
| b) De Nederlandse betekenisopgaven zijn zo gekozen dat hun syntactisch patroon overeenkomt met het Latijnse, voor zover dat mogelijk is met het oog op een leerlingvriendelijke woordverklaring. Wanneer dit niet mogelijk is, wordt gewezen op de verschillen. | Ja | Ja | Ja |
| c) Latijnse woorden worden in de mate van het mogelijke aan de hand van een neutrale basisbetekenis verklaard. | +/- | +/- | Neen |
| d) Semantische en morfologische eigenschappen van de grondbetekenis zijn verduidelijkt in een voorbeeldzin of in een woordgroep van bij voorkeur vaak voorkomende collocaties, die voor een beter begrip in het Nederlands vertaald wordt. | Neen | Neen | Neen |
| e) De grondbetekenis wordt aangevuld met verder afwijkende betekenissen in voorbeeldzinnen met Nederlandse vertaling, voor zover het woord een breder betekenisveld bezit. | Neen | Neen | Neen |
| f) Het leerboek maakt een duidelijk onderscheid tussen van de grondbetekenis afleidbare betekenisveranderingen en polysemie of homonymie. | Neen | Ja | Ja |
| g) Indien de verschillende betekenisopgaven over meerdere woordenschateenheden verdeeld zijn, worden verdere betekenissen aangebracht met herhaling van de reeds gekende betekenissen. | n.v.t. | n.v.t. | n.v.t. |
| h) In de vertaalteksten komen de woorden enkel voor met de betekenissen, die de leerlingen bekend zijn of van de geleerde grondbetekenis afleidbaar zijn. | Ja | Ja | Ja |

Tabel 4: Criteria in verband met betekenisopgaven

Op vlak van betekenisopgaven zijn de drie leerboeken zeer gelijklopend: ze hebben duidelijk aandacht besteed aan het kiezen van de passende Nederlandse betekenisopgaven, maar ze gebruiken geen voorbeeldzinnen om bepaalde aspecten van de betekenisopgaven te verduidelijken. De Nederlandse vertalingen van de leerwoorden zijn in de drie leerboeken met zorg uitgekozen en maken deel uit van de actieve woordenschatkennis van de leerlingen. Ongekende, moeilijke Nederlandse vertalingen worden vermeden. De lesmethodes proberen ook Nederlandse betekenisopgaven te kiezen die hetzelfde syntactisch patroon hebben als het Latijnse leerwoord. Zo wordt bijvoorbeeld in *SPQR* bij het leerwoord *favere (+ dat.)* gekozen voor de betekenisopgave 'steun geven aan' in de plaats van 'steunen' of 'begunstigen'.

Er wordt in de leerboeken niet naar gestreefd om een basisbetekenis te vinden om dan de contextuele varianten af te leiden, maar in *Pegasus novus* en *SPQR* wordt toch geprobeerd om een beperkt aantal betekenissen te geven, die vrij neutraal zijn. *Minerva* daarentegen geeft veel meer betekenisopgaven.

Pegasus novus maakt als enige geen onderscheid tussen polysemie en synonymie. *SPQR* en *Minerva* duiden gevallen van polysemie met een nummer aan. In de twee Nederlandse lesmethodes wordt in de woordenschatteenheden nooit gebruik gemaakt van voorbeeldzinnen. Ook in de woordenlijst van *Pegasus novus 1* zijn er amper voorbeeldzinnen terug te vinden, enkel de werkwoorden *gerere* en *videri* worden semantisch verduidelijkt met voorbeeldzinnen.

4.4 Semantische aspecten

Volgens Daum (2016, p. 105) moeten concepten, die in de moedertaal niet of in een afwijkende vorm voorkomen, door illustraties en/of uitgebreide beschrijvingen aangebracht worden. Illustraties zijn vooral geschikt om concreta te visualiseren. Omdat beelden beter blijven dan schriftelijke beschrijvingen, moeten ook abstracta zoveel mogelijk met illustraties voorgesteld worden, eventueel aangevuld met verbale verklaringen. Door te wijzen op de eventuele verschillen tussen de concepten in het Latijn en de moedertaal, wordt ook de cultuurkennis verder ontwikkeld.

Concepten komen meestal niet geïsoleerd voor, maar zijn in *handelingsschemata* met andere concepten verbonden. Ook deze schemata kunnen culturele verschillen laten zien. Om de schemata die aan de basis liggen van de lesteksten makkelijker te begrijpen, moet de betekenis van de geleerde woorden met hun concepten binnen deze schemata duidelijk gemaakt worden (bijvoorbeeld door een inleidende Nederlandse tekst).

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|----------------------------|---------------|------------------|
| a) Concepten, die in de moedertaal niet of in een afwijkende vorm voorkomen, worden door illustraties en/of uitgebreide beschrijvingen aangebracht, waarbij gewezen wordt op eventuele verschillen. | n.v.t. | n.v.t. | n.v.t. |
| b) De handelingsschemata die aan de basis liggen van de leesteksten worden toegelicht en de rollen van de concepten, die met de te leren woorden gepaard gaan, verduidelijkt. | Ja | Ja | Ja |

Tabel 5: Criteria in verband met de semantische aspecten

Het is duidelijk dat de leerboeken ervoor hebben gekozen om complexe concepten zoveel mogelijk uit de woordenschaten te mijden. In het eerste jaar Latijn komen de meest complexe begrippen nog niet aan bod. Ongekende concepten komen in de leerboeken vooral voor bij het cultuurgedeelte. Hier worden deze concepten uitgebreid besproken en er worden dikwijls afbeeldingen gebruikt om de concepten te illustreren. De drie leerboeken besteden veel aandacht aan hun cultuurgedeelte. Leesteksten worden telkens ingeleid en voorafgegaan door een aansluitend cultuurgedeelte

4.5 Morfosyntactische aspecten

Daum (2016, p. 106) benadrukt dat informatie die zonder context wordt aangebracht abstract blijft. Daarom raadt ze aan om morfosyntactische aspecten zo veel mogelijk met voorbeeldzinnen te verduidelijken. Het is belangrijk om deze aspecten goed te kennen, deze kennis is immers nodig woorden in een zinscontext te begrijpen. Zeker bij het Latijn, dat een naamvalsysteem heeft, moeten hiervoor de verschillende woordvormen en syntactische patronen gekend zijn.

Morfosyntactische aspecten in de leerboeken

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|----------------------------|---------------|------------------|
| a) De verschillende valenties en vaste naamvalverbindingen van de woorden zijn bij alle opgegeven betekenissen telkens in een voorbeeldzin met Nederlandse vertaling verduidelijkt. | Neen | Neen | Neen |
| b) Alleen de naamvalverbindingen die afwijken van het syntactisch patroon in de moedertaal worden vermeld met de naamval. ⁷ | Neen | Ja | Ja |

⁷ Dit criterium is belangrijker voor het Duits dan voor het Nederlands. Aangezien ook het Duits een naamvallensysteem heeft, is het aangewezen om aan te duiden wanneer de naamval in het Duits niet overeenkomt met het Latijn. Dit om te vermijden dat er interferentie van de moedertaal is.

| | | | |
|--|------|------|------|
| c) Voegwoorden worden in een zin met Nederlandse vertaling aangebracht. | +/- | Neen | Neen |
| d) Voornaamwoorden worden aanvankelijk met een referentiewoord geïntroduceerd, waarbij de woorden ook over twee of meerdere voorbeeldzinnen verdeeld kunnen zijn. Een Nederlandse vertaling wordt ook hier toegevoegd. | +/- | Neen | Neen |
| e) De functie van morfologische woordenschatkennis, zoals bijvoorbeeld genitiefuitgangen of stamtijden, wordt bij de eerste introductie herhaaldelijk in de context van een zin met Nederlandse vertaling duidelijk gemaakt. | Neen | Neen | Neen |

Tabel 6: Criteria in verband met de morfosyntactische aspecten

Zoals blijkt uit de tabel hebben de leerboeken een gelijklopende aanpak om morfosyntactische aspecten van woordenschat aan te brengen. Terwijl Daum (2016, pp. 106-108) telkens aanraadt om morfosyntactische aspecten met behulp van voorbeeldzinnen aan te brengen, wordt dit in de drie lesmethodes niet gedaan.

Enkel *Pegasus novus* gebruikt soms voorbeeldzinnen in de woordenlijst, maar doet dit niet consequent bij de verschillende aspecten die Daum vermeldt. De eerste voegwoorden en voegwoorden met een specifieke woordvolgorde worden aangebracht met een voorbeeldzin. Verder wordt een deel van de voorzetsels en voornaamwoorden aan de hand van een voorbeeldzin verduidelijkt. Bij alle voorbeeldzinnen in *Pegasus novus* wordt ook de Nederlandse vertaling gegeven.

Vaste naamvalverbindingen die afwijken van het syntactisch patroon in het Nederlands worden vermeld in de woordenschateenheden van *SPQR* en *Minerva*. Met uitzondering van de vaste naamvallen bij de voorzetsels, vermeldt *Pegasus novus* geen naamvalverbindingen.

De morfosyntactische aspecten die Daum noemt, komen aan bod in het grammaticagedeelte en de aansluitende oefeningen van de leerboeken. Bij de grammatica worden voorbeeldzinnen gebruikt, maar daarin komen niet alle leerwoorden aan bod.

4.6 Fonologische aspecten

Uitspraak is een belangrijk onderdeel van de woordenschatverwerving, zelfs bij een 'dode' taal als het Latijn. In Vlaanderen wordt van de leerlingen verwacht dat ze Latijnse woorden uitspreken volgens de algemene regels van de Latijnse uitspraak en met aandacht voor de juiste klemtoon (KOV, 2019, p.

12).⁸ In Nederland zijn er geen precieze richtlijnen, maar in de leerboeken komen de klassieke uitspraakregels ook steeds aan bod. Het Latijn heeft vrij eenvoudige uitspraakregels, die grotendeels overeenkomen met het Nederlands, en de uitspraak van letters is zeer consistent. Leerlingen kunnen snel de belangrijkste fonologische aspecten leren.

Het kunnen uitspreken van een woord gaat ook samen met de verwerving ervan. Ellis en Beaton (1993, pp. 546-555) toonden aan dat het vlot kunnen uitspreken en verstaan van woorden bijdraagt tot het vlot en effectief opslaan van een nieuw woord in het geheugen. De leerlast van woorden die moeilijker zijn om uit te spreken ligt daarentegen een stuk hoger. Van der Plaat (2015, pp. 269-271) wijst daarom op het belang van auditieve input: “Veel auditieve input versnelt de automatisering van fonologische patronen.” Het biedt grote voordelen om de visuele input van een woordenlijst te combineren met auditieve input, aangezien bij auditieve verwerking een beroep wordt gedaan op een ander aspect van het functioneren van ons brein dan bij visuele verwerking (Van der Plaat, 2015, p. 271). Een gecombineerde verwerking zal de verankering van het woord in het geheugen versterken (Daum, 2016, p. 109).

Fonologische aspecten in de leerboeken

| | <i>Pegasus</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|----------------|---------------|------------------|
| | <i>novus 1</i> | | |
| a) Bij nieuwe aangeboden woorden wordt de kwantiteit van de klinkers aangeduid. | Ja | Neen | Neen |
| b) De leerwoordenschat is niet enkel visueel, maar ook auditief beschikbaar, waarbij auditieve en visuele prikkelingen met elkaar gekoppeld zijn. | Ja | Ja | Neen |

Tabel 7: criteria in verband met fonologische aspecten

In *Pegasus novus 1* worden lange klinkers systematisch aangeduid met een macron, bijvoorbeeld *virgō*. Op deze manier kunnen de leerlingen steeds weten hoe ze de nieuwe woorden moeten uitspreken, al speelt vooral de leraar hierbij een belangrijke rol. Zijn uitspraak zal als voorbeeld dienen voor de leerlingen. In *SPQR* wordt enkel de kwantiteit aangegeven van de stamklinker van de werkwoorden die *monēre* volgen (steeds de lange *ē*), om onderscheid te maken met de werkwoorden volgens *tegēre*. Ook in *Minerva* worden enkel kwantiteitstekens gebruikt om dit onderscheid aan te geven, maar hier

⁸ Hierbij wordt de volgende richtlijn aan de leerkrachten gegeven: “Je hebt aandacht voor de Ciceroniaanse uitspraak en prosodie. In de lespraktijk is het vooral nodig om de algemeen aanvaarde uitspraakregels te volgen: de correcte uitspraak van letters en het woordaccent.” (KOV, 2019, p. 12)

wordt niet enkel de lange stamklinker *ē* aangeduid, maar ook de korte stamklinker *ĕ*, bijvoorbeeld *tenēre – bibĕre*. Woordaccenten worden in de lesmethodes niet aangeduid.

Via de woordentrainer app van *Pegasus novus* en via *Drillster* bij *SPQR* kunnen de leerlingen alle woorden met een correcte uitspraak beluisteren, *Minerva* bieden deze mogelijkheid niet. Het is bij alle drie de lesmethodes wel mogelijk om de leesteksten waarin de leerwoorden voorkomen te beluisteren via de digitale leeromgeving.

4.7 Woordenschattoefeningen

Verschillende onderzoekers hebben binnen de vreemde talendidactiek reeds aandacht besteed aan woordenschattoefeningen (onder andere Wallace 1982; Hulstijn & Laufer, 2001; Nation, 2006). Hierbij werd aangetoond dat oefeningen belangrijk zijn voor de retentie van woordenschat op langere termijn. Oefeningen helpen de leerlingen om de woordenschat in hun geheugen te verankeren. Woordenschat inoefenen is ook wat de *involvement load hypothesis* (4.1.4 *supra*) propageert. Over het belang van woordenschattoefeningen voor het vak Latijn heeft Jolien Vanheule (2015) een belangrijke bijdrage geleverd, zij toont met haar onderzoek aan dat leerlingen Latijnse woorden beter onthouden door ze te herhalen via oefeningen die beantwoorden aan de *involvement load hypothesis*.

Daum (2016, p. 109-110) geeft drie criteria voor woordenschattoefeningen in haar catalogoog, hierbij staat het idee centraal dat leerlingen in contact gebracht moeten worden met de morfosyntactische en semantische eigenschappen van nieuwe woorden. De oefeningen moeten associaties bevorderen met reeds gekende woorden en woorden uit moderne talen. Woord- en taalverwantschap en het creëren van associaties staat dus voor Daum centraal. Deze aspecten keren steeds terug, omdat ze bijdragen aan een betere verwerking van woordenschat.

We moeten ook een opmerking maken bij criterium (a), Daum raadt aan om de leerlingen productieve woordenschattoefeningen te laten maken. In onderzoek van Mondria en Wiersma (2004) en Zhong (2012) werd echter aangetoond dat productief leren niet zorgt voor een betere receptieve woordkennis. Aangezien productief leren meer tijdrovend is en geen meerwaarde biedt voor Latijn, is het dus beter om te focussen op receptief leren. Dergelijke productieve oefeningen kunnen de leerlingen wel uit de dagen wat motiverend kan zijn voor de sterke leerlingen.

Woordenschattoefeningen in de leerboeken

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|------------------------|---------------|------------------|
| a) Het leerboek bevat oefeningen die het maken van een vrije zin- of woordgroep vragen, waarbij de nieuwe woorden samen | Neen | Neen | Neen |

| | | | |
|--|----|------|----|
| met hun belangrijkste morfosyntactische en semantische eigenschappen geïntegreerd worden. | | | |
| b) De leerlingen worden ertoe aangezet om semantische en grammaticale verbanden binnen de leerwoordenschat vast te stellen. | Ja | Neen | Ja |
| c) De leerlingen worden ertoe aangezet om semantische en grammaticale verbanden tussen Latijnse leerwoordenschat en woorden uit de moedertaal of ruim gekende vreemde talen vast te stellen. | Ja | +/- | Ja |

Tabel 8: Criteria in verband met woordenschatoefeningen

Productieve woordenschatoefeningen zoals Daum ze beschrijft komen niet aan bod in de leerboeken.

Pegasus novus 1 toont op vlak van woordenschatoefeningen opvallende vernieuwing in vergelijking met de vorige versie van het leerboek. In de aparte woordenschatbundel volgt op elk hoofdstuk een verzameling oefeningen die de leerlingen gemakkelijk zelfstandig kunnen maken. De correctiesleutel van de oefeningen bevindt zich achteraan in de woordenschatbundel. De oefeningen zijn zeer gevarieerd en trainen de verschillende aspecten van de woordenschatkennis. Ook in de digitale leeromgeving en in het leerwerkboek zelf worden nog enkele woordenschatoefeningen aangeboden.

In *SPQR* komen geen afzonderlijke woordenschatoefeningen voor, maar opdrachten bij woordenschat worden opgenomen in de oefeningen bij de cultuur- en leesteksten. De focus ligt hierbij sterk op taalverwantschap.

Minerva biedt net als *Pegasus* een gevarieerd en vernieuwend aanbod van woordenschatoefeningen.

5. Besluit en aanbevelingen

Uit de analyse kunnen we afleiden dat de bestudeerde leerboeken al aandacht besteden aan woordenschatdidactiek. Ze bieden meer aan dan enkel de tweetalige woordenlijst zoals vroeger de norm was. Toch blijven enkele aspecten nog steeds onderbelicht. Een opvallende afwezigheid in de leerboeken zijn voorbeeldzinnen. Terwijl al meermaals werd aangetoond dat woorden leren in context meer effect heeft, vindt dit in leerboeken Latijn geen ingang. In leerboeken van Frans of Engels daarentegen is het normaal om in de woordenlijsten voorbeeldzinnen op te nemen. De woordenschattoefeningen zijn vernieuwend en gevarieerd, maar met uitzondering daarvan blijft men vrij sterk vasthouden aan de lijstvorm zonder meer.

Een belangrijke vernieuwing van de laatste jaren is de digitale leeromgeving die wordt aangeboden door de leerboeken. Deze wordt steeds verder uitgebreid en biedt vele nieuwe mogelijkheden. Het kan voordelig zijn om in te zetten op de bijzondere functies die in een dergelijke omgeving mogelijk zijn.

De Nederlandse leerboeken liggen dichter qua concept en aanbod bij elkaar, de aandachtspunten liggen daar duidelijk anders dan in Vlaanderen. Het valt op dat er veel criteria zijn waar rekening mee gehouden moet worden, terwijl ook deze lijst zeker niet exhaustief is. Alle criteria toepassen is moeilijk en soms moeten er keuzes gemaakt worden.

Aan de hand van de analyse van de leerboeken kunnen enkele aanbevelingen voor woordenschatdidactiek van Latijn voor het onderwijs in Vlaanderen opgesteld worden. Deze hangen vanzelfsprekend nauw samen met de criteriacatalogoog van Daum.

Aanbevelingen voor woordenlijsten en ander woordenschatleermateriaal:

- Begin al in het eerste jaar Latijn met het aanbrengen van enkele woordvormingsprincipes. Doe dit geleidelijk aan en aan de hand van verschillende voorbeelden.
- Maak gebruik van een combinatie van tekst en afbeelding om abstracte of onbekende concepten aan te brengen.
- Voeg in de digitale leeromgeving een afbeelding toe aan de woordkaarten.
- Zorg voor de herhaling van alle leerwoorden in de leesteksten en oefeningen. Streef ernaar om de verschillende contextbetekenissen van een woord aan bod te laten komen.
- Geef leerlingen de ruimte om zelf etymologische, semantische of andere persoonlijke associaties aan de woordenlijst toe te voegen.

- Breng Latijnse begrippen in contact met de leefwereld van de leerlingen.
- Besteed aandacht aan de verwantschap tussen Latijnse woorden en woorden uit moderne talen, zowel in oefeningen als in de woordenlijst.
- Hou bij het bepalen van de woordvolgorde in de woordenschatteenheid rekening met de positie van de complexe leerwoorden en 'valse vrienden'.
- Maak in de woordenlijst gebruik van themavelden: hierin worden nieuwe leerwoorden die semantisch gerelateerd zijn, bijeen geplaatst en ook reeds geleerde woorden die erbij aansluiten worden opnieuw opgenomen.
- Kies in de mate van het mogelijke voor een neutrale basisbetekenis.
- Maak door de tekstopmaak duidelijk onderscheid tussen polysemie en contextuele varianten.
- Maak gebruik van voorbeeldzinnen met vertaling om nieuwe of complexe morfosyntactische en semantische aspecten van het Latijnse woord te verduidelijken.
- Geef kwantiteitstekens en woordaccenten aan in de woordenlijst en geef leerlingen de mogelijkheid om Latijnse woorden te beluisteren (in de digitale leeromgeving).
- Bied een gevarieerd aanbod aan van woordenschatoefeningen met daarbij ook enkele ludieke oefeningen om de leerlingen te motiveren.

6. Conclusie

Lange tijd bleef woordenschatdidactiek van Latijn een onderbelicht onderzoeksthema. De laatste jaren echter groeide de aandacht voor het onderwerp en dat is ook merkbaar in de leerboeken.

We zagen dat Latijnse woordenschatverwerving zich op verschillende vlakken onderscheidt van de moderne talen. Bijgevolg kan de woordenschatdidactiek van de moderne vreemde talen niet zomaar overgezet worden naar de klassieke talen. Toch zijn een groot deel van de inzichten ook bruikbaar voor de studie van het Latijn. Men moet vooral in gedachten houden dat bij de studie van Latijn enkel een receptieve woordenschatkennis wordt verwacht. Er bestaat echter nog weinig wetenschappelijk onderzoek dat nagaat welke didactische principes effectief transponeerbaar zijn en in welke mate ze doeltreffend zijn bij de studie van Latijn. Meer experimenteel onderzoek hierover is nodig.

Om de actuele woordenschatdidactiek van Latijn in het Nederlandse taalgebied te onderzoeken, hebben we de leerboeken *Pegasus novus 1*, *SPQR 1* en *Minerva 1* vergeleken en geanalyseerd. Bij de analyse van de leerboeken zagen we dat bepaalde aspecten van de woordenschatdidactiek al aanwezig zijn in de leerboeken. Er wordt veel aandacht besteed aan de herhaling van woordenschat, dit is dan ook een kernvoorwaarde om woordenschat te verwerven. De leefwereld van de leerlingen wordt betrokken bij onbekende Romeinse concepten, maar dit zou nog meer kunnen. In de leerboeken wordt regelmatig gewezen op verwantschap tussen Latijn en moderne talen. De betekenisopgaven zijn nauwkeurig gekozen in de leerboeken, maar deze worden niet verduidelijkt met voorbeeldzinnen. Fonologische aspecten krijgen vooral aandacht in *Pegasus novus*, waar ook de kwantiteit van de klinkers wordt aangeduid. De andere leerboeken bieden enkel auditieve input aan. Woordenschatoefeningen beginnen hun plaats te vinden in de leerboeken, maar kunnen nog uitgebreid worden met aandacht voor variatie.

Andere aspecten van de woordenschatdidactiek komen slechts in beperkte mate of zelfs helemaal niet in de leerboeken voor. Zo komen enkel in *Pegasus novus* woordvormingsprincipes aan bod. Afbeeldingen worden nog weinig gebruikt ter verduidelijking van de woordenschat. In de woordenlijsten kunnen de leerlingen wel persoonlijke associaties noteren, maar er is geen afgebakende ruimte voor voorzien. De volgorde van de woorden binnen de woordenschateenheden is niet bepaald op basis van didactische principes. Voorbeeldzinnen om morfosyntactische en semantische eigenschappen van woorden te verduidelijken, blijken nog bijna volledig afwezig. Morfosyntactische aspecten komen wel uitgebreid aan bod bij de grammatica en bijhorende oefeningen, zo komen de leerlingen er toch mee in contact.

Tenslotte willen we nogmaals benadrukken hoe belangrijk de inbreng van de leerkracht is. Hoe met het beschikbare leermateriaal in de lessen wordt omgesprongen, is zijn verantwoordelijkheid en

hierdoor heeft hij grote invloed op het leerproces aanzienlijk. Dit gegeven biedt een opening naar verder onderzoek over woordenschatdidactiek in de klaspraktijk, welke didactische principes hierbij daadwerkelijk aan bod komen.

Literatuurlijst

Al-Seghayer, L. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.

- Baddeley, A. D. (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauer, L., & Nation, I. S. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6, 253-279.
- Buijck, M. (2020). Woordenschatgraven: Een andere kijk op frequentielijsten en vocabulaireverwerving. *Lampas*.
- Castricum, J., Hupperts, C., Koopman, N., Prot, M., & van der Veen, R. (2015). *Minerva Latijnse taal en cultuur: Oefenboek I*. Leeuwarden: Eisma Edumedia bv.
- Castricum, J., Hupperts, C., Koopman, N., Prot, M., & van der Veen, R. (2015). *Minerva Latijnse taal en cultuur: Tekstboek I*. Leeuwarden: Eisma Edumedia bv.
- Chun, D. M., & Plass, J. (1996). Effects of multimedia annotation on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80(2), 183-198.
- De Herdt, K. (2019). *Vakdidactiek Latijn [Syllabus]*. Gent: Universiteit Gent.
- Ellis, N. C. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. C. Ellis, *Implicit and explicit Learning of Languages* (pp. 211-282). London: Academic Press.
- Ellis, N., & Beaton, A. (1993). Factors Affecting the Learning of Foreign Language Vocabulary: Imagery Keyword Mediators and Phonological Short-Term Memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46(3), 533-558.
- GO! (2020, juni 7). *Leerplan secundair onderwijs AV Latijn A-stroom*. Opgehaald van GO! pro: Kennisplatform voor de GO! professional: <https://pro.g-o.be/blog/documents/2008-003.pdf>
- Hillewaere, M. A. (2019). *Pegasus novus 1: Latijn voor het 1ste jaar S.O*. Kalmthout: Pelckmans.
- Hirsch, D., & Nation, P. (1992). What Vocabulary Size is Needed to Read Unsimplified Texts for Pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 689-696.
- Hulstijn, J., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- J.-A., M., & Wiersma, B. (2004). Receptief, productief, en receptief + productief woorden leren: Wat maakt het uit? *Levende Talen Tijdschrift*, 5(3), 29-37.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2020, mei 14). *Basisoptie Klassieke talen 1ste graad A-stroom*. Opgehaald van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Cur-20191209-5>

- Kegel, A., Roosjen, S., Schaafsma, A., & Visser, P. (2020). *SPQR: Latijn Hulpboek 1*. Haren: Staal en Roeland BV.
- Kegel, A., Roosjen, S., Schaafsma, A., & Visser, P. (2020). *SPQR: Latijn Taal & Cultuur*. Haren: Staal en Roeland BV.
- Kost, C. R., Foss, P., & Lenzini, J. J. (1999). Textual and pictorial glosses: Effectiveness on incidental vocabulary growth when reading in a foreign language. *Foreign Language Annals*, 32(1), 89-113.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren, & M. Nordman, *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Mietzel, G. (2006). *Wege in die Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nation, I. S. (2006). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pimsleur, P. (1967). A Memory Schedule. *Modern Language Journal*, 51(2), 73-75.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2007). Current Perspectives on Vocabulary Teaching and Learning. In J. Cummins, & C. Davidson, *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 827-841). New York: Springer.
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 17-36.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49(2), 133-143.
- Schmitz, A. (2020, juni 17). *Wetenschappelijke onderbouwing*. Opgehaald van Drillster: <https://drillster.zendesk.com/hc/en-us/articles/209610553-Wetenschappelijke-onderbouwing>
- Underwood, J. (1989). HyperCard and Interactive Video. *CALICO Journal*, 6(3), 7-20.
- Utz, C. (2017). *Adeo-NORM: Das lateinische Basisvokabular*. Bamberg: C. C. Buchner Verlag.

- Van der Plaat, A. (2015). Woordenschatverwerving Grieks (en Latijn). De optimalisering van het vocabulaire met het oog op het onderwijs in het Grieks. *Lampas*, 48(3), 265-277.
- Vanheule, J. (2015). *Latijnse woorden: blokken of inoefenen? Een onderzoek naar de effectiviteit en de evaluatie van de paired-associate-methode en de involvement-load-methode bij Latijnse woordenschatverwerving en -herhaling*. Universiteit Gent.
- Vis, J. (2013). De verwerving en didactiek van Oudgrieks vocabulaire. *Lampas*, 46(2), 222-233.
- Wallace, M. (1982). *Teaching Vocabulary*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- White, T. G., Power, M. A., & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24, 283-304.
- Yeh, Y., & Wang, C. (2003). Effects of Multimedia Vocabulary Annotations and Learning Styles on Vocabulary. *CALICO Journal*, 21(1), 131-144.
- Zhong, H. (2012). Multidimensional Vocabulary Knowledge: Development from Receptive to Productive Use. In D. Hirsh, *Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research* (pp. 23-55). Bern: Lang.

Bijlagen

Bijlage 1 – Criteriacatalogoog voor woordenschatconceptie in leerboeken Latijn⁹

1. Algemene criteria
 - a) Het leerboek verschaft de basis van de Latijnse woordvormingsleer.
 - b) Het leerboek maakt algemeen gebruik van afbeeldingen en schematische voorstellingen bij de introductie van nieuwe woorden.
 - c) Aangebrachte woorden en hun verschillende opgegeven betekenissen komen niet enkel voor in de vertaaltekst die aansluit bij de woordschateenheid, maar ook in daaropvolgende teksten en oefeningen.
 - d) Het leerboek geeft leerlingen de ruimte om bij de leerwoordenschat persoonlijke associaties toe te voegen.
 - e) Het leerboek spreekt de leerlingen en hun leefwereld aan en contrasteert die met de onbekende concepten waarmee ze door de leerwoordenschat in contact komen.
 - f) Latijnse leenwoorden in het Nederlands en woorden van Latijnse oorsprong in moderne vreemde talen worden als leerhulp gebruikt, zolang het waarschijnlijk is dat de leerlingen ze kennen. Als de betekenissen van die woorden te ver afwijken van de Latijnse, worden de betekenisveranderingen duidelijk aangegeven om mogelijke betekenisverwarring te vermijden.
2. Presentatie binnen de woordschateenheden
 - a) Opvallend moeilijke woorden of woorden met complexe betekenissen worden in het begin en op het einde van de woordschateenheden aangebracht.
 - b) Woorden die op vlak van uitspraak of vorm op elkaar lijken, komen niet samen in onmiddellijke nabijheid voor, tenzij hun verschillen en gelijkenissen uitdrukkelijk tot onderwerp genomen worden.
 - c) Binnen de woordschateenheden zijn de woorden zoveel mogelijk op grond van semantische relaties zinvol ingedeeld. Ook reeds gekende woorden worden hierbij terug opgenomen en in deze indeling geïntegreerd.
3. Betekenisopgaven
 - a) De Nederlandse betekenisopgaven maken deel uit van de actieve woordenschat van de leerlingen of, indien dit niet het geval is, worden ze door een verklaring aangevuld die aan dat criterium voldoet.
 - b) De Nederlandse betekenisopgaven zijn zo gekozen dat hun syntactisch patroon overeenkomt met het Latijnse, voor zover dat mogelijk is met het oog op een leerlingvriendelijke woordverklaring. Wanneer dit niet mogelijk is, wordt gewezen op de verschillen.
 - c) Latijnse woorden worden in de mate van het mogelijke aan de hand van een neutrale basisbetekenis verklaard.
 - d) Semantische en morfologische eigenschappen van de grondbetekenis zijn verduidelijkt in een voorbeeldzin of in een woordgroep van bij voorkeur vaak voorkomende collocaties, die voor een beter begrip in het Nederlands vertaald wordt.

⁹ Dit is een eigen Nederlandse vertaling van de criteria van Mirjam Daum (2016, pp. 94-111)

In deze vertaling werd soms enige vrijheid genomen en “Duits” werd vervangen door “Nederlands” als uitgangstaal.

- e) De grondbetekenis wordt aangevuld met verder afwijkende betekenissen in voorbeeldzinnen met Nederlandse vertaling, voor zover het woord een breder betekenisveld bezit.
 - f) Het leerboek maakt een duidelijk onderscheid tussen van de grondbetekenis afleidbare betekenisveranderingen en polysemie of homonymie.
 - g) Indien de verschillende betekenisopgaven over meerdere woordenschateenheden verdeeld zijn, worden verdere betekenissen aangebracht met herhaling van de reeds gekende betekenissen.
 - h) In de vertaalteksten komen de woorden enkel voor met de betekenissen, die de leerlingen bekend zijn of van de geleerde grondbetekenis afleidbaar zijn.
4. Aanbrengen van de semantische aspecten
- a) Concepten, die in de moedertaal niet of in een afwijkende vorm voorkomen, worden door illustraties en/of uitgebreide beschrijvingen aangebracht, waarbij gewezen wordt op eventuele verschillen.
 - b) De handelingsschemata die aan de basis liggen van de lesteksten worden toegelicht en de rollen van de concepten, die achter de te leren woorden schuilen verduidelijkt.
5. Aanbrengen van de morfosyntactische aspecten
- a) De verschillende valenties en vaste naamvalverbinding van de woorden zijn bij alle opgegeven betekenissen telkens in een voorbeeldzin met Nederlandse vertaling verduidelijkt.
 - b) Alleen de naamvalverbindingen die afwijken van het syntactisch patroon in de moedertaal worden vermeld met de naamval.
 - c) Voegwoorden worden in een zin met Nederlandse vertaling aangebracht.
 - d) Voornaamwoorden worden aanvankelijk met een referentiewoord geïntroduceerd, waarbij de woorden ook over twee of meerdere voorbeeldzinnen verdeeld kunnen zijn. Een Nederlandse vertaling wordt ook hier toegevoegd.
 - e) De functie van morfologische woordenschatkennis, zoals bijvoorbeeld genitiefuitgangen of stamtijden, wordt bij de eerste introductie herhaaldelijk in de context van een zin met Nederlandse vertaling duidelijk gemaakt.
6. Aanbrengen van de fonologische aspecten
- a) Bij nieuwe aangeboden woorden wordt de kwantiteit van de klinkers aangeduid.
 - b) De leerwoordenschat is niet enkel visueel, maar ook auditief beschikbaar, waarbij auditieve en visuele prikkelingen met elkaar gekoppeld zijn.
7. Woordenschatoefeningen
- a) Het leerboek bevat oefeningen die het maken van een vrije zin of woordgroep in het Latijn vragen, waarbij de nieuwe woorden samen met hun belangrijkste morfosyntactische en semantische eigenschappen geïntegreerd worden.
 - b) De leerlingen worden ertoe aangezet om semantische en grammaticale verbanden binnen de leerwoordenschat vast te stellen.
 - c) De leerlingen worden ertoe aangezet om semantische en grammaticale verbanden tussen Latijnse leerwoordenschat en woorden uit de moedertaal of gekende vreemde talen vast te stellen.

Bijlage 2 – Overzicht van de criteria tabellen

Algemene criteria

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|----------------------------|---------------|------------------|
| a) Het leerboek verschaft de basis van de Latijnse woordvormingsleer. | Ja | Neen | Neen |
| b) Het leerboek maakt algemeen gebruik van afbeeldingen en schematische voorstellingen bij de introductie van nieuwe woorden. | +/- | Neen | Neen |
| c) Aangebrachte woorden en hun verschillende opgegeven betekenissen komen niet enkel voor in de vertaaltekst die aansluit bij de woordenschatteenheden, maar ook in daaropvolgende teksten en oefeningen. | Ja | Ja | Ja |
| d) Het leerboek geeft leerlingen de ruimte om bij de leerwoordenschat persoonlijke associaties toe te voegen. | Ja | Ja | Neen |
| e) Het leerboek spreekt de leerlingen en hun leefwereld aan en contrasteert die met de onbekende concepten waarmee ze door de leerwoordenschat in contact komen. | Ja | Ja | Ja |
| f) Latijnse leenwoorden in het Nederlands en woorden van Latijnse oorsprong in moderne vreemde talen worden als leerhulp gebruikt, zolang het waarschijnlijk is dat de leerlingen ze kennen. | Ja | Neen | Ja |
| - Als de betekenissen van die woorden te ver afwijken van de Latijnse, worden de betekenisveranderingen duidelijk aangegeven om mogelijke betekenisverwarring te vermijden. | Neen | n.v.t | Ja |

Tabel 2: Algemene criteria

Presentatie binnen de woordenschatteenheden

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|----------------------------|---------------|------------------|
| a) Opvallend moeilijke woorden of woorden met complexe betekenissen worden in het begin en op het einde van de woordenschatteenheden aangebracht. | Neen | Neen | Neen |
| b) Woorden die op vlak van uitspraak of vorm op elkaar lijken, komen niet samen in onmiddellijke nabijheid voor, | +/- | +/- | Ja |

| | | | |
|--|------|------|------|
| - tenzij hun verschillen en gelijkenissen uitdrukkelijk tot onderwerp genomen worden. | Ja | Neen | Neen |
| c) Binnen de woordenschteenheden zijn de woorden zoveel mogelijk op grond van semantische relaties zinvol ingedeeld. | Neen | Neen | Neen |
| - Ook reeds gekende woorden worden hierbij terug opgenomen en in deze indeling geïntegreerd. | Neen | Neen | Neen |

Tabel 3: Criteria in verband met de presentatie binnen de woordenschteenheden

Betekenisopgaven

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR</i> | <i>Minerva</i> |
|---|------------------------|-------------|----------------|
| a) De Nederlandse betekenisopgaven maken deel uit van de actieve woordenschat van de leerlingen of, indien dit niet het geval is, worden ze door een verklaring aangevuld die aan dat criterium voldoet. | Ja | Ja | Ja |
| b) De Nederlandse betekenisopgaven zijn zo gekozen dat hun syntactisch patroon overeenkomt met het Latijnse, voor zover dat mogelijk is met het oog op een leerlingvriendelijke woordverklaring. Wanneer dit niet mogelijk is, wordt gewezen op de verschillen. | Ja | Ja | Ja |
| c) Latijnse woorden worden in de mate van het mogelijke aan de hand van een neutrale basisbetekenis verklaard. | +/- | +/- | Neen |
| d) Semantische en morfologische eigenschappen van de grondbetekenis zijn verduidelijkt in een voorbeeldzin of in een woordgroep van bij voorkeur vaak voorkomende collocaties, die voor een beter begrip in het Nederlands vertaald wordt. | Neen | Neen | Neen |
| e) De grondbetekenis wordt aangevuld met verder afwijkende betekenissen in voorbeeldzinnen met Nederlandse vertaling, voor zover het woord een breder betekenisveld bezit. | Neen | Neen | Neen |
| f) Het leerboek maakt een duidelijk onderscheid tussen van de grondbetekenis afleidbare betekenisveranderingen en polysemie of homonymie. | Neen | Ja | Ja |
| g) Indien de verschillende betekenisopgaven over meerdere woordenschteenheden verdeeld zijn, worden verdere betekenissen aangebracht met herhaling van de reeds gekende betekenissen. | n.v.t. | n.v.t. | n.v.t. |

| | | | |
|---|----|----|----|
| h) In de vertaalteksten komen de woorden enkel voor met de betekenissen, die de leerlingen bekend zijn of van de geleerde grondbetekenis afleidbaar zijn. | Ja | Ja | Ja |
|---|----|----|----|

Tabel 4: Criteria in verband met betekenisopgaven

Semantische aspecten

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|------------------------|---------------|------------------|
| a) Concepten, die in de moedertaal niet of in een afwijkende vorm voorkomen, worden door illustraties en/of uitgebreide beschrijvingen aangebracht, waarbij gewezen wordt op eventuele verschillen. | n.v.t. | n.v.t. | n.v.t. |
| b) De handelingsschemata die aan de basis liggen van de lesteksten worden toegelicht en de rollen van de concepten, die met de te leren woorden gepaard gaan, verduidelijkt. | Ja | Ja | Ja |

Tabel 5: Criteria in verband met de semantische aspecten

Morfosyntactische aspecten

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|--|------------------------|---------------|------------------|
| a) De verschillende valenties en vaste naamvalverbindingen van de woorden zijn bij alle opgegeven betekenissen telkens in een voorbeeldzin met Nederlandse vertaling verduidelijkt. | Neen | Neen | Neen |
| b) Alleen de naamvalverbindingen die afwijken van het syntactisch patroon in de moedertaal worden vermeld met de naamval. | Neen | Ja | Ja |
| c) Voegwoorden worden in een zin met Nederlandse vertaling aangebracht. | +/- | Neen | Neen |
| d) Voornaamwoorden worden aanvankelijk met een referentiewoord geïntroduceerd, waarbij de woorden ook over twee of meerdere voorbeeldzinnen verdeeld kunnen zijn. Een Nederlandse vertaling wordt ook hier toegevoegd. | +/- | Neen | Neen |
| e) De functie van morfologische woordenschatkennis, zoals bijvoorbeeld genitiefuitgangen of stamtijden, wordt bij de eerste introductie herhaaldelijk in de context van een zin met Nederlandse vertaling duidelijk gemaakt. | Neen | Neen | Neen |

Tabel 6: Criteria in verband met de morfosyntactische aspecten

Fonologische aspecten

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|----------------------------|---------------|------------------|
| a) Bij nieuwe aangeboden woorden wordt de kwantiteit van de klinkers aangeduid. | Ja | Neen | Neen |
| b) De leerwoordenschat is niet enkel visueel, maar ook auditief beschikbaar, waarbij auditieve en visuele prikkelingen met elkaar gekoppeld zijn. | Ja | Ja | Neen |

Tabel 7: criteria in verband met fonologische aspecten

Woordenschattoefeningen

| | <i>Pegasus novus 1</i> | <i>SPQR 1</i> | <i>Minerva 1</i> |
|---|----------------------------|---------------|------------------|
| a) Het leerboek bevat oefeningen die het maken van een vrije zin- of woordgroep vragen, waarbij de nieuwe woorden samen met hun belangrijkste morfosyntactische en semantische eigenschappen geïntegreerd worden. | Neen | Neen | Neen |
| b) De leerlingen worden ertoe aangezet om semantische en grammaticale verbanden binnen de leerwoordenschat vast te stellen. | Ja | Neen | Ja |
| c) De leerlingen worden ertoe aangezet om semantische en grammaticale verbanden tussen Latijnse leerwoordenschat en woorden uit de moedertaal of ruim gekende vreemde talen vast te stellen. | Ja | +/- | Ja |

Tabel 8: Criteria in verband met woordenschattoefeningen