

EMBEDDED READING IN DE LATIJNSE LES

OVIDIUS' *METAMORPHOSES* TRAPSGEWIJS LEZEN MET
LEERLINGEN UIT 3 ASO, AAN DE HAND VAN VERSIES DIE
OPBOUWEN IN MOEILIKHEIDSGRAAD

Aantal woorden: 20.452

Cato Joris

Studentennummer: 00805107

Promotor: Prof. dr. Katja De Herdt

Co-Promotor: Dr. Yanick Maes

Verkorte Educatieve Masterproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de
Educatieve Master in de Talen

Academiejaar: 2020 – 2021, Educatieve Masteropleiding

Woord vooraf

Dit onderzoek kadert in de Verkorte Educatieve Masteropleiding (Talen) aan de UGent.

Graag wil ik enkele mensen bedanken voor hun hulp bij het tot stand brengen van deze masterproef.

In eerste instantie dank ik mijn promotor, Prof. Dr. Katja De Herdt, voor de begeleiding en ondersteuning, het advies en de wijze woorden gedurende het hele proces van deze masterproef en als hoofddocent van de vakgroep Latijn in de Educatieve Master.

Ik dank ook Dr. Yanick Maes en Kristien Hulstaert, respectievelijk copromotor en commissaris van deze masterscriptie, omdat zij de tijd willen nemen om ze te lezen en te beoordelen en omdat zij me beiden interessante inzichten boden, voor deze masterproef en voor mij als startend leerkracht.

Tot slot wil ik een aantal collega's bedanken, omdat ze een steun en toeverlaat waren tijdens mijn eerste jaar als leerkracht Latijn en omdat ze ook hun inzichten en ervaring met mij wilden delen over deze methode en over de lectuur van Ovidius in de tweede graad: Anke, Hanna, Kathleen, Lode en Maarten.

Jens Baele dank ik in het bijzonder omdat ik voor dit onderzoek de methode mocht uittesten in zijn klas in het stedelijk atheneum Wispelberg in Gent.

Abstract

Onder leerkrachten klassieke talen is nog vaak de verzuchting te horen, en wel tot in het zesde middelbaar, dat leerlingen onvoldoende zelfstandig authentieke Latijnse teksten kunnen lezen en dat het leesplezier ze vaak ontnomen wordt doordat lectuur herleid wordt tot een gedetailleerde taalkundige analyse van complexe Latijnse zinnen die vol staan met ongekeerde woordenschat.

In het onderzoek naar de didactiek van de klassieke talen worden steeds vaker werkvormen uit de didactiek van de moderne vreemde talen (MVT) genoemd, onderzocht, gebruikt. *Embedded reading* is daar een van, een methode die leerkrachten MVT al meer vertrouwd is, maar onder classici nog onbekend, zeker in Vlaanderen. *Embedded reading* kunnen we het best omschrijven als stapsgewijs lezen: in plaats van dat leerlingen onmiddellijk de authentieke Latijnse zinnen van bijvoorbeeld een canonauteur als Ovidius onder de neus geduwd krijgen, werken ze er geleidelijk aan naartoe, aan de hand van twee of drie vereenvoudigingen van die tekst. Elke versie is zowel inhoudelijk als vormelijk telkens een stapje moeilijker, zodat leerlingen vlotter begrijpen wat ze lezen en meer zelfvertrouwen krijgen en plezier ervaren tijdens de lectuur.

Voor dit onderzoek heb ik onderzocht hoe *embedded reading* de leerkracht Latijn kan helpen en of de methode verenigbaar is met de leerplannen van de onderwijскоepels en dus een plaats verdient binnen het onderwijs in Vlaanderen. De methode heb ik tot slot ook uitgewerkt op een aantal verzen van Ovidius en uitgetest in een klasgroep uit 3 ASO.

Inhoud

Woord vooraf	2
Abstract	3
1. Inleiding	6
2. De ontwikkelingsnood van een nieuwe leesmethode	9
2.1. De utopie van het klassieke leesplezier	9
2.2. Input: comprehensible én compelling	12
2.3. Wat met het authentiek Latijn?	14
3. Een introductie tot <i>embedded reading</i>	16
3.1. Definitie.....	16
3.2. Top-down of bottom-up.....	17
3.3. Vereisten voor een geslaagde <i>embedded reading</i>	18
4. <i>Embedded reading</i> in het onderwijs in Vlaanderen	19
4.1. De vernieuwde Vlaamse eindtermen	19
4.2. De Vlaamse leerplannen	20
4.2.1. Het Gemeenschapsonderwijs (GO!)	20
4.2.2. Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV)	21
4.2.3. De Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG).....	24
4.3. De canon.....	25
4.4. Authentiek of niet.....	27
5. Een <i>embedded reading</i> van Ovidius' metamorfosen	29
5.1. Tekstselectie: een metamorfose kiezen.....	29
5.2. Analyse van andere <i>embedded readings</i>	32
5.3. Doelstellingen: wat wil ik bereiken?	35
5.4. Herschrijven of niet?.....	37
5.5. Ovidius inbedden	39
5.5.1. De voorbereiding	39
5.5.2. De tussenstappen.....	40
5.5.2.1. Stap 1: Van versie 3 naar versie 2	40
5.5.2.2. Stap 2: Van versie 2 naar versie 1	42
5.6. De lectuurles.....	44
5.7. Nabespreking	45
5.7.1. Ervaringen van de leraar en de leerlingen.....	45
5.7.2. De voordelen van <i>embedded reading</i>	49
5.7.3. De nadelen van <i>embedded reading</i>	52

6. Conclusie	54
7. Literatuurlijst	57
8. Bijlagen.....	60
Bijlage 1: Leesopdracht Apollo & Daphne (uitgevoerd op 17/05/21)	61
Bijlage 2: Bevraging leerlingen na de les	72
Bijlage 3: Resultaten bevraging leerlingen na de les	75
Bijlage 4: Antwoorden op de vragen tijdens de lectuuropdracht	78
Bijlage 5: Bevraging leerkrachten	79

1. Inleiding

Laat ik deze masterscriptie aanvangen met een citaat van Cerianne en Casper Porton (2018), bij Addisco Onderwijscentrum is de eerste hoofd scholierenonderwijs, de tweede is er directeur en oprichter:

Meer en meer docenten zoals u voelen ... een diepe onvrede over de huidige inrichting van het vak: de oude talen “leven” niet onder de leerlingen. De motivatie is veelal laag. Er wordt geklaagd. Latijn is saai. Latijn is moeilijk. ... Leraren hebben krap de tijd om zich door het verplichte materiaal heen te werken, want met elke onderwijsvernieuwing lijken de klassieke talen uren in te leveren: om verder nog maar te zwijgen over de blijvende (en uiterst onnodige) strijd tussen de klassieke talen en de bètavakken (wiskunde, natuurkunde, scheikunde & biologie) en nieuwe vakken als leren coderen, programmeren en robots maken. Leerlingen vinden tien regels vertalen een opgave van monsterlijke proporties met vooral vertalingen in bevreemdend Nederlands als resultaat.

(pp. 32-33)

Het zijn weinig geruststellende woorden en dit soort verzuchtingen is vaak genoeg te horen en te lezen, in de leraarszaal, tijdens de lerarenopleiding en in de vele academische studies over de didactiek van de klassieke talen.

Hoe laat je leerlingen een authentieke Latijnse tekst lezen zonder dat ze daarbij compleet verzanden in de taalkundige analyse, waardoor van het tekstbegrip weinig overblijft, om van het leesplezier nog te zwijgen? En waarom lukt het aan de andere kant van de gang wel, waar leerlingen met (groot) gemak stukken tekst lezen in het Frans, Engels of een andere moderne taal? De vergelijking gaat uiteraard niet helemaal op, Latijn is tenslotte een dode taal. Het is een taal die je ‘op school niet aanleert als een communicatiemiddel’, schrijft auteur en classicus Christian Laes (2018, p. 70). De concurrentie met de moderne vreemde talen (MVT) kunnen we niet aangaan als classici, in de curricula gebeurt dat ook niet. In het Vlaamse klaslokaal blijft Latijn de taal die uitsluitend receptief aangeleerd wordt. ‘Het doel van de lessen Latijn is (en blijft!) dat leerlingen in staat zijn om de Latijnse teksten te lezen, te begrijpen, en waar nodig te vertalen.’ (Regtuit, 2015, p. 290).

Toch keren pleitbezorgers van vernieuwing, zoals Laes of Porton, maar ook heel wat andere academici en leraars, zich tot de MVT-didactiek, waar ook de vruchten te plukken vallen.

Steven Hunt (2016) schrijft in zijn boek *Starting to teach Latin* dat schoolboeken en leermethodes van het vak Latijn vandaag progressievere ideeën in de armen gesloten hebben en dat ze vaak genoeg methodes en werkvormen uit onder meer de moderne vreemde talen en de pedagogie van de humane wetenschappen in het algemeen gebruiken (p. 8).

Ik wil ook niet beweren dat Latijn het onderspit delft in vergelijking met de andere taalvakken. Het voordeel van Latijn is net, in tegenstelling tot Engels, Frans of Duits, aldus Cerianne en Casper Porton (2018), dat leerlingen minder competenties hoeven te halen. De focus ligt hoofdzakelijk op

de zogenaamde inputvaardigheden. Latijn of Grieks hoeven leerlingen dus niet te kunnen spreken of schrijven, maar zelfs dan nog ‘moeten ze voldoende input krijgen om te kunnen lezen of vertalen’. De receptieve vaardigheden moeten dus een ‘prominente rol’ spelen in het onderwijs en ‘lezen’ betekent niet gewoon vertalen, het gaat om het ‘begrip van de taal in de taal zelf, zoals menig leerling het Engels begrijpt zonder te hoeven vertalen’. (p. 38)

In haar artikel ‘De tekst als film’ zegt Kristien Hulstaert (2018), classica, auteur en lerarenopleider, volmondig ‘nee’ op de vraag ‘of we in onze vakken niet té eenzijdig de klemtoon op leren lezen hebben gelegd’. Naar haar gevoel ligt de klemtoon daarop zelfs nog steeds te weinig (p. 53). Ze definieert lezen als ‘een mentaal proces waarbij er op basis van woorden op een blad – in ons geval dus op basis van Latijnse woorden – een beeld verschijnt voor je geestesoog’. Lezen, zo besluit ze, ‘gaat over verbeelding, inleving, iets *zien*’ (Hulstaert, 2018, p. 53).

De methode die in dit onderzoek centraal staat, sluit hierbij aan: *embedded reading* laat leerlingen eerst vereenvoudigde versies van de doeltekst lezen, voordat ze daarmee aan de slag gaan. De leerlingen lezen dus veel en doordat ze beginnen met een eenvoudige stap, kunnen ze lineair en vlot lezen, omdat het Latijn nog niet zo moeilijk is. Idealiter kunnen ze dus direct een beeld vormen van de tekst en parafraseren, zonder de tussenstap via het Nederlands te moeten maken.

Net als onder meer de *total physical response* (TPR) of *teaching through reading and story-telling* (TPRS), is ook *embedded reading* een methode uit de MVT-didactiek. Om het uiteindelijke doel van de les Latijn te bereiken, namelijk teksten lezen, kan een leraar ervoor kiezen om de tekst in enkele vereenvoudigde stappen aan te bieden aan zijn of haar leerlingen. Ik citeer opnieuw uit het artikel van Porton (2018):

Voor het Latijn en Oudgrieks is het uiteindelijke doel dat leerlingen teksten in het origineel kunnen lezen (en vertalen). Bijna uitsluitend bestaat het klassieke pensum, de stof die door leerlingen behandeld moet worden, uit literaire teksten met niet-frequente woorden en, zeker bij poëzie, een vaak voor de leerlingen lastige woordvolgorde. Om de overstap van versimpeld Latijn naar klassieke teksten te vergemakkelijken kan een docent kiezen voor een Embedded Reading. Dat is een bewerking van een tekst waardoor een leerling in stappen kan toewerken naar het origineel. De hoeveelheid stappen is afhankelijk van het niveau van de leerlingen.
(p. 42)

Deze methode is, zeker in Vlaanderen, zo goed als onbekend voor het onderricht van de klassieke talen. Natuurlijk bestaan er vereenvoudigde versies van authentieke teksten, zeker in de methodes van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, dat leerlingen pas authentiek Latijn laat lezen vanaf de tweede graad. Maar meermaals eenzelfde tekst lezen, stapsgewijs opbouwend in moeilijkheidsgraad, dat is nieuw en wordt nog niet consequent gehanteerd.

De centrale onderzoeksvraag in deze masterproef is de volgende: Kan de methode van *embedded reading* het leesproces van leerlingen in 3 ASO vergemakkelijken en hun leesplezier vergroten, wanneer zij de *Metamorphoses* van Ovidius in het Latijn lezen? Een bijkomende vraag is of deze methode te verenigen valt met de leerplannen van de onderwijskoepels in Vlaanderen en de doelstellingen die daarin geformuleerd worden. Verdient *embedded reading* dus een plaats in het onderwijs in Vlaanderen en, zo ja, onder welke voorwaarden?

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, vang ik dit onderzoek aan met de fase van probleemoriëntering, waarbij ik uitzoek wat de noodzaak van dit onderzoek is en of er vraag is naar een nieuwe didactische werkvorm in het klassieketalenonderwijs. Die vraag tracht ik te beantwoorden aan de hand van een literatuurstudie en een kleine rondvraag gedaan bij enkele leerkrachten klassieke talen. De centrale vraag die ik me stel is wat een leerkracht Latijn tracht te bereiken, hoe en waarom.

Vervolgens richt ik me op de tweede onderzoeksvraag en duik ik in de (vernieuwde) Vlaamse leerplannen. Ik zoek uit hoe belangrijk de canon en authentieke teksten zijn binnen het onderwijs in Vlaanderen en of *embedded reading* een plaats verdient binnen de leerplannen. Kunnen leerlingen de vereiste eindtermen behalen met deze methode?

Tot slot tracht ik een antwoord op beide deelvragen te formuleren aan de hand van een door mij uitgewerkte *embedded reading* van een aantal verzen uit de *Metamorphoses* van Ovidius. Een klas uit 3 ASO laat ik deze tekst lezen en nadien doe ik een korte bevraging om naar hun ervaringen te peilen.

Alle bevindingen worden tot slot samengebracht in een analyse. Ik bespreek daarbij de voor- en nadelen van de methode en tracht te concluderen of en hoe *embedded reading* en het Vlaamse klassieketalenonderwijs te verenigen zijn.

2. De ontwikkelingsnood van een nieuwe leesmethode

In deze eerste fase, die van de probleemoriëntering, tracht ik te achterhalen of er een vraag is naar een nieuwe didactische werkvorm, een nieuwe methode om teksten Latijn te lezen. Ik baken daarbij stelselmatig het onderzoeksgebied af, zodat ik de methode die hier onderzocht wordt, daarop kan toespitsen en toepassen.

2.1. De utopie van het klassieke leesplezier

Voor dit onderzoek stelde ik een aantal vragen aan enkele leerkrachten Latijn uit drie verschillende koepels van het ASO. Ik vroeg ze onder meer naar de hindernissen en uitdagingen waarop ze botsen wanneer ze in het derde of vierde middelbaar (afhankelijk van de onderwijskoepel) Ovidius lezen.

Ik start met een positieve noot:

Voordat ik aan de lectuur begin, ga ik uitgebreid in op de eigenheden van Latijnse poëzie, zoals woordgroepen die met omarmend hyperbaton worden afgebakend, het dominante woord van de woordgroep dat niet meer vooraan in de woordgroep staat zoals in proza, het enjambement en andere stijlfiguren. Zo zijn de leerlingen goed voorbereid op hun eerste Latijnse poëzie.

Ik lees normaal Daedalus en Icarus en Pyramus en Thisbe in de derdes en ervaar eigenlijk weinig hindernissen in deze teksten. Ik doe het al jarenlang in het derde jaar en dat gaat goed, het is er de ideale leeftijd voor.

(Leraar Latijn, OVSG)

Hoewel leraren én leerlingen Ovidius en zijn mythes graag lezen, wordt er toch heel vaak ook op de hindernis gebotst die klassieke poëzie met zich meebrengt.

De leerlingen lezen in het algemeen graag de *Metamorphoses*, mythes zijn qua inhoud wel populair. Hindernissen zie ik vooral in de poëtische woordenschat en de woordvolgorde, woorden staan meer door elkaar dan in het proza dat ze tot hiertoe gewend waren.

(Leraar Latijn, KOV)

Met Ovidius ervaar ik bij mijn derdes de moeilijkheid van een eerste kennismaking met poëzie: het opdelen en begrijpen van woordgroepen (een sleutelcompetentie in mijn ogen, maar niet iedereen beheerst ze) wordt moeilijker door hyperbata en anastrofes. Zeker als je lineair wil lezen om de poëtische kracht niet te passeren. De narratieve sequentie en hun verwachtingspatroon kunnen ze steeds moeilijker vasthouden, ook al ligt daar natuurlijk de schoonheid van de poëzie.

De poëtische bewoordingen en metaforen moeten steeds eerst vertaald en daarna nog eens begrepen en uitgelegd worden. Dit is bij uitstek een tekst om klassikaal te lezen, omdat er binnen de klasgroep wel een paar leerlingen correct interpreteren.

Een andere uitdaging is dat we vrij traag lezen, hierdoor is er qua plotwending helemaal geen spanning.

(Leraar Latijn, GO!)

De grootste hindernis is complexe zinsstructuren. ... Het lezen wordt dan ook nog bemoeilijkt wanneer de manier van vertellen heel erg poëtisch is (woordgebruik, woordvolgorde), juist heel origineel is ten opzichte van het op zich vrij bekende verhaal (wat exact is wat Ovidius doet in zijn *Metamorphoses*).

Ovidius heeft ook de neiging om zijn verhalen te larderen met vrij uitvoerige beschrijvingen, die de actie vertragen. In een tekst in de moedertaal vertraagt dat nauwelijks, maar boven op de andere hindernissen kan dat maken dat het verhaal saai wordt.

Het leesplezier is het grootst als het verhaal vrij rechttoe rechtaan verteld wordt, geen opeenstapeling van hindernissen bevat én intrinsiek enigszins spannend is voor leerlingen van de tweede graad.

(Leraar Latijn, OVSG)

Onder leerkrachten Latijn is wel vaker de verzuchting te horen dat leesplezier bij leerlingen een nobel maar onhaalbaar streven is. Een uitstekende verwoording gaven ook Lindsay Sears en Kevin Ballestrini (2019).

After 45 minutes of painstakingly progressing line by line, stopping to methodically parse verbs, note interesting uses of the subjunctive, or finally bring conclusion to that indirect statement started three lines prior, you ask your students a fairly innocuous question: 'So, what was that about?' You're met with a deafening silence until a brave student volunteers a rambling read of his notes.

(p. 71)

Een andere auteur die later nog aangehaald zal worden, is Keith Toda (2014a), leerkracht Latijn, die op zijn internetblog ervaringen deelt met (nieuwe) werkvormen in de Latijnse les.

I love the stories in stages 1-9, as they are fun passages and something which students can read easily. Students like the characters, and these particular readings are quite comprehensible and compelling. Somewhere, however, around stage 10, the readings suddenly become long and actually quite complex grammatically and vocabulary-wise for students, and what ends up happening is that students go from reading the stories to now translating/decoding them. Definitely by the time students reach the Unit 2 and 3 books, the readings are quite long, and students immediately become overwhelmed by the sheer length of them.

(para. 2)

Ook Ameila Gall (2020) ging op zoek naar een didactische aanpak en kwam bij *embedded reading* uit, nadat ze zich had afgevraagd hoe ze het leesplezier en de succeservaring van haar leerlingen kon vergroten.

However, despite the fact that Alice and Michael had been through their set text in detail with their teacher and made their own translations, it appeared that, when presented with a passage from the set text in exam conditions, the language looked just as intimidating to them as if they had not seen it before, and they were equally unable to produce a sensible attempt at translation. I therefore became interested in finding ways for them to approach texts which would minimise the ‘fear factor’ and allow them to access meaning without being put off by complex syntax.

(p. 12)

Het hoofddoel van het vak Latijn is, en dat staat buiten kijf, de lectuur van Latijnse teksten. Alle grammatica en woordenschat die leerlingen leren staan in functie van dit hoger doel: tekstbegrip.

En toch wordt lezen nog te vaak verward met vertalen. Dat schrijft onder meer Kristien Hulstaert, die zich bij haar onderzoek de vraag stelde wat leerkrachten klassieke talen verstaan onder het begrip ‘lezen’. Na een rondvraag bij enkele leerkrachten, kwam ze onder meer uit bij termen als ‘analyseren’, ‘uitpluizen’, maar ook ‘te lijf gaan’. ‘Dat laatste wellicht “gewapend” met een woordenlijst’ voegt de auteur daaraan toe (Hulstaert, 2018, p. 53).

Hulstaert (2018) ging in de, inmiddels verouderde, leerplannen van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen op zoek naar een definitie en stelde vast dat lezen te snel wordt gelijkgesteld aan vertalen:

En kijk wat er gebeurt: ergens ter hoogte van het punt is lezen stilzwijgend vertalen geworden. Het synoniem voor lezen dat met stip op 1 staat is dan ook ‘vertalen’, wat in de praktijk al te vaak neerkomt op het omzetten in kromme Nederlandse zinnen die vooral tot doel hebben de grammatica van het Latijn ook thuis nog te doorgronden.

(p. 53)

Ook Sears en Ballestrini (2019) wijzen op het belangrijke verschil tussen vertalen en lezen en geloven dat net daar het probleem ligt: de *leesvaardigheid* bij leerlingen Latijn ligt te laag. Vertalen heeft weliswaar een plaats in de les Latijn, en het is zeker een manier om te controleren of een leerling een tekst begrepen heeft, schrijven ze, maar vertalen gaat niet over begrijpen.

If a student dreads the prospect of having to ‘read’ a whole 20 lines of text in an evening, they aren’t exactly viewing their progress in acquiring the language with a sense of accomplishment.

(p. 71)

Omdat die methodologie traditioneel zo gegroeid is, gaat de lectuur van teksten hoofdzakelijk over de analyse van de taal, eerder dan de inhoud begrijpen. ‘Leerkrachten zijn genoodzaakt de tekst op te breken in kleine groepjes met regels, wat de narratieve stroom tegenwerkt.’ (Sears & Ballestrini, 2019, p. 71)

Over een zin uit Livius’ *Ab Urbe Condita* over de Sabijnse maagdenroof, schrijft Kristien Hulstaert (2018): ‘Het is zo’n zin die een leerling een diepe zucht ontlokt en een leraar de term “aanpakken”. Een aanhoudende woordenbrij van vooral naamwoordelijke vormen en een punt dat veel te lang op zich laat wachten, bezorgen de zin een aura van ondoordringbaarheid.’ (p. 56)

Hulstaerts citaat kadert in een pleidooi voor een inmiddels niet meer nieuwe leesmethode, die ook in de Vlaamse leerplannen een plaats verdiend heeft: de positionele methode, ook wel colonlezen genoemd. Maar haar citaat sluit tevens aan bij de probleemstelling die hier geformuleerd wordt.

2.2. Input: comprehensible én compelling

De termen in bovenstaande titel brengen ons nu bij Stephen Krashen, een onderzoeker die vermeld dient te worden zodra we het over tweedetaalverwerving hebben. Ook in het onderzoek naar oudetalendidactiek, waar de communicatieve methode en werkvormen uit de MVT-didactiek steeds vaker worden aangehaald, bestudeerd en ingezet, is Krashen een vaak geciteerde autoriteit.

Reeds in de jaren negentig poneerde Krashen vijf hypothesen over *second language acquisition*, ofwel tweedetaalverwerving. Een daarvan, en de belangrijkste voor dit onderzoek, is de *comprehension hypothesis*. Krashen (2013) noemt deze hypothese ook de essentie (‘the centerpiece’) van de theorie over tweedetaalverwerving. Dat doet hij omdat deze hypothese de belangrijkste vraag binnen dit onderzoeksdomein tracht te beantwoorden: ‘hoe verwerven we een taal?’ Het antwoord is naar zijn zeggen simpel: ‘We verwerven een taal wanneer we begrijpen wat mensen ons zeggen of wanneer we begrijpen wat we lezen.’ (p. 3) Dat is de enige manier. Want mensen kunnen dan wel verschillen, schrijft hij, op dat vlak zijn we allemaal gelijk.

In een correspondentie met Robert Patrick, een Amerikaanse docent Latijn die er zijn levenswerk van gemaakt heeft om de communicatieve methode en *comprehensible input* in de Latijnse klas binnen te krijgen, schreef Krashen aan Robert Patrick (2015) dat we taal verwerven door *comprehensible* input. ‘Het is een onbewust proces dat plaatsvindt wanneer de lerende de aandacht vestigt op de boodschap eerder dan op de taal zelf’ (p. 112).

In tegenstelling tot de receptieve vaardigheden, hoeven we de productieve vaardigheden – spreken en schrijven – niet aan te leren, want die komen met de tijd vanzelf, aldus Krashen. Daarom is zijn aandacht gericht op die input, de boodschappen die we lezen of horen.

Die boodschappen mogen voor ons nog onbekende grammatica en woordenschat bevatten, aldus Krashen (2013), op voorwaarde dat we ‘klaar’ zijn om te verwerven. (p. 3) Moet de input *comprehensible* zijn voor de persoon die een tweede taal aanleert, dan mag de nieuwe input die hij of zij verwerft niet veel boven zijn of haar huidige niveau liggen. Krashen zelf omschrijft dit met een

technische definitie, als was het een wiskundeformule: $i+1$, waarbij i het niveau van de tweedetaalverwerker is en $i+1$ het stadium dat daar, volgens de natuurlijk volgorde, meteen op volgt (Krashen, 2013, p. 3).

Betekenisvolle input komt ook aan bod bij Paul Nation, de taalkundige die het meest bekend geworden is om zijn *four strands*: een taal moet bestaan uit vier *strands* (onderdelen), die elk even veel gewicht hebben en aandacht krijgen, wat een uitgebalanceerde les oplevert (Nation, 2012, p. 167). Deze vier onderdelen zijn *meaning-focused input*, *meaning-focused output*, *language-focused learning* en *fluency development*.

Samen met Karen Wang schreef Nation in 1999 een paper over *graded readers* en woordenschat. Met deze *graded readers* worden boeken bedoeld die specifiek geschreven of aangepast zijn voor wie een tweede taal leert. Het herschrijven houdt onder meer in dat de woordenschat ernstig ingeperkt wordt, alsook de grammaticale structuren en dat de lengte van de tekst daarmee in verhouding is (Nation & Wang, 1999, p. 356). Het gaat hier dan om aangepaste teksten zoals u en ik er waarschijnlijk ook ooit gelezen hebben, een vereenvoudigde Shakespeare of Molière. De boeken worden onderverdeeld in niveaus en de grammatica en woordenschat in die boeken zijn aangepast aan datzelfde niveau.

Interessant is ook dat Nation en Wang (1999) in hun conclusie schrijven over wat specifiek van de woordenschat verwacht wordt. Ze stellen bij hun onderzoek vast dat de woordenschat voor 95 tot 98 procent gekend moet zijn door de tweedetaalverwerkers, de lerenden.

The spacing and size of the levels need to be worked out so that each successive level contains a greater number of words. The principle that should lie behind the setting up of the levels of a graded reader scheme is that when learners move from one level to another, they will not be overburdened by new vocabulary. This new vocabulary should not occur at a density greater than one new word in every twenty running words (95% coverage) and preferably should not occur at a density greater than one new word in every fifty running words (98 % coverage).

(p. 376)

Hoewel deze *graded readers* en deze theorie opgesteld zijn met het oog op het verwerven van een moderne vreemde taal, gaat dit woordenschatcriterium net zo lief op voor de lectuur van Latijnse teksten, zeker als we *embedded reading* ook willen toepassen op een Latijnse tekst. Wil je een leerling vlot laten lezen, dan zou die maar een beperkt aantal keren naar zijn of haar woordenlijst of -boek mogen grijpen. Met *kennen*, aldus Sears en Ballestrini (2019), wordt niet bedoeld dat de leerling het woord één of twee keer is tegengekomen, wel moet hij het 'geïnternaliseerd' hebben. In de praktijk is dat voor Latijnse auteurs als Vergilius of Ovidius zeker niet het geval. Als de leerling 70 procent van de woorden kent, is het al veel, laat staan 90 (p. 71).

Ook voor het vak Latijn bestaan er ook in Vlaanderen natuurlijk al *graded readers*. Het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen schrijft dat leerlingen pas volledig authentieke teksten hoeven te lezen vanaf het tweede leerjaar van de tweede graad. In de eerste graad lezen leerlingen nog zeer sterk aangepaste teksten en ook in het begin van de tweede graad zijn het nog niet volwaardig authentieke teksten. In een handboekenreeks als *Pegasus Novus* van Pelckmans, staat dan onder de tekst het woord ‘naar’ naast de auteur, om aan te geven dat het een bewerking is.

Later in hetzelfde artikel wijdt Krashen (2013) ook een hoofdstuk aan de *compelling input hypothesis*, want behalve begrijpelijk, moet een tekst ook *compelling* zijn? Hij verduidelijkt dat input interessant moet zijn, willen we dat tweedetaalverwerwers er aandacht schenken. Maar interesse alleen is zelfs niet genoeg, gaat hij verder, de input dient ook *compelling* te zijn. Dit betekent dat de boodschap zo boeiend is, dat de leerling vergeet dat die in een andere taal is. De angst voor de vreemde taal verdwijnt en de leerling geraakt in een soort *flow*. (p. 15)

De digitale Cambridge dictionary (s.d.) vertaalt ‘compelling’ als ‘very exciting and interesting and making you want to watch or listen’. Iets wat je dus het lezen of luisteren waard acht, omdat het spannend en boeiend is.

Ook Casper en Cerianne Porton (2018) geloven dat de input ‘voor de leerlingen ook dermate interessant [moet zijn] dat ze zich helemaal laten meevoeren in het verhaal, waardoor ze bijna niet meer merken dat er in een vreemde taal wordt gecommuniceerd’ (pp. 35-36).

De auteurs, die een lans breken voor actief Latijn, besluiten dat een onderdompeling bevorderlijk is om aan de hypothesen van Krashen te voldoen, waarbij kwaliteit primeert over kwantiteit.

2.3. Wat met het authentiek Latijn?

Gaat vereenvoudigde versies lezen dan niet voorbij aan het hoofddoel van de Latijnse lectuurles, namelijk niet zozeer Latijnse teksten lezen, maar vooral *authentieke* teksten? Dit is tenslotte de eis vanaf de tweede graad en in het Gemeenschapsonderwijs wordt dit zelfs vanaf het eerste middelbaar al verwacht. Hoe verenig je de ambities uit *embedded reading* met de roep om authentiek Latijn, zeker vanaf de tweede graad?

Voordat we verder gaan op deze vraag, sta ik graag even stil bij Christian Laes’ antwoord op de vraag wat authentiek Latijn eigenlijk is. Laes (2021) ziet twee betekenissen. Enerzijds spreekt hij terecht van ‘teksten geschreven door mensen voor wie het Latijn de moedertaal was’ (p. 93). Maar daarmee wordt een heel corpus nodeloos en onterecht overboord gegooid, want na de vierde eeuw, aldus Laes, hield het Latijn op als moedertaal te bestaan, terwijl de productie van teksten niet stakte. Die ‘rijke traditie van de late oudheid, de middeleeuwen en het Neolatijn tot op de dag van vandaag’ kan ook gebruikt worden in de lessen Latijn (Laes, 2021, p. 93).

Dat brengt hem bij de tweede interpretatie van het begrip ‘authentiek Latijn’, namelijk ‘teksten die niet voor een leerboek zijn herschreven’. Het is een niet te begrijpen criterium, want wie Engels of

Frans gaat leren, start ook niet met Austen of Molière. Daarvoor zijn de *Easy Readers* ontwikkeld, aldus Laes (2021), ‘waar taaldocenten gretig gebruik van maken’ (p. 93). Voor de Latijnse taal is het verschil natuurlijk wel dat de geschreven taal bij uitstek bestond voor geleerden: ‘Was literatuur in de oudheid niet per definitie “moeilijk” en weinig toegankelijk?’ (p. 94)

‘Het is voor mij een raadsel waarom een vereenvoudiging van teksten voor het Latijn niet zou kunnen werken, tenzij we er a priori van uitgaan dat mensen uit de 21ste eeuw niet meer in staat zijn “goed” Latijn te schrijven.’ (Laes, 2021, p. 93)

In een bespreking in de krant *De Standaard* van een nieuwe vertaling door Piet Schrijvers van een bundeling hekeldichten van Juvenalis en Persius, waarschuwt de recensent, classicus Patrick De Rynck (2021), dat deze vertaling niet zomaar voor iedereen is. De oorspronkelijke Latijnse tekst was dat tenslotte evenmin: ‘Juvenalis en ook Persius schreven en declameerden hun teksten voor Romes gecultiveerde upper class’, aldus De Rynck, die spreekt over ‘het leesremmende, hoge soortelijke gewicht van Juvenalis’ satiren’. Die satiren ‘zijn per definitie ingebed in de Romeinse samenleving van de keizertijd en in de literaire usances van die tijd, met volop allusies op mythologische en historische figuren en toestanden’, schrijft hij nog (para. 7).

Hoe krijgen we leerlingen in de 21ste eeuw dan warm voor dit soort auteurs? Het hoeft geen Juvenalis te zijn, maar ook binnen de andere verplichte genres die elke onderwijskoepel in Vlaanderen eist, zit heel wat complexe materie. In zijn artikel biedt Laes (2021) een aantal eenvoudigere teksten aan die niet uit de klassieke periode van Augustus stammen, maar daarom niet minder waardevol zijn, net omdat de kans op dat verhoopte leesplezier groter is.

In haar masterscriptie onderzocht classica Fleur de Snoo (2009) enkele handboeken uit het Nederlandse en Vlaamse onderwijs. Aanleiding hiervoor was de vaststelling dat de ‘huidige Latijnse schoolboekteksten niet langer bestaan uit losse zinnen, maar uit contextgerichte teksten om zo de overgang te versoepelen. Op deze manier wordt benadrukt dat de te leren taal vanaf het begin al zo authentiek mogelijk moet zijn ten behoeve van het aan te leren taalgevoel. Desondanks beginnen de meeste Nederlandse lesmethodes Latijn wel met gefingeerde of sterk aangepaste teksten.’ (p. 4)

Makers van Latijnse lesmethoden ontwikkelen hun methode om beginnende leerlingen Latijn te leren op basis van een aantal verwachtingen. Rekeninghoudend met het niveau, de interesse en de mogelijkheden van de doelgroep presenteren zij de grammatica, het vocabulaire en de teksten in de veronderstelling dat 12-jarigen langs deze weg de Latijnse taal gemakkelijk, goed en op aantrekkelijke wijze leren, zodat zij goed worden voorbereid op de lectuurfase. Er is echter nog niet eerder onderzocht of deze verwachtingen – veelal gebaseerd op ruime ervaring, maar niet allemaal theoretisch onderbouwd – congrueren met de capaciteiten, aanpak en behoeften van leerlingen, wanneer zij starten met het lezen van hun eerste Latijnse teksten.

(p. 4)

3. Een introductie tot *embedded reading*

3.1. Definitie

Een van de grondleggers van *embedded reading* is Laurie Clarcq. In een artikel beschrijft Clarcq (2012) de methode als volgt:

An embedded reading is three or more scaffolded versions of a text. It is designed to prepare students to comprehend text that the students perceive to be beyond their capability.
(p. 21)

Bij *embedded reading* draait het erom dat leerlingen niet onmiddellijk beginnen met de doelttekst – of dat nu een sonnet van Shakespeare, dan wel een passage uit de *Aeneis* van Vergilius is – maar er stapsgewijs naartoe werken, door meerdere versies van dezelfde tekst te lezen, die opbouwen in moeilijkheidsgraad. Het doel van deze methode is tweeledig: enerzijds bevordert ze de taalbeheersing en -verwerving, anderzijds stimuleert ze leesvaardigheid. Doordat de leerlingen *embedded* lezen, lezen ze eenzelfde tekst niet één maar drie tot vier keer. (Clarcq, 2012, p. 21)

Belangrijk om te vermelden is dat *embedded reading* niet (volledig) hetzelfde is als werken met de *graded readers* of de *easy readers* die hierboven al vermeld werden. Het gaat ook om herschrijvingen en in beide gevallen is het doel dat de leerling de authentieke auteur kan lezen, maar het idee bij *embedded reading* is wel degelijk dat een tweedetaalverwerver kort na elkaar hetzelfde verhaal opnieuw leest in verschillende niveaus. Trapsgewijs opbouwen is hierbij belangrijk en onderscheidt deze methode van de andere.

De eerste versie van een *embedded reading* is niet veel meer dan een samenvatting, waarin nog maar weinig ongekende woorden zitten en de zinsstructuren niet te complex zijn (Clarcq, 2012, p. 21). De leerlingen raken vertrouwd met de inhoud van het verhaal, wat tekstbegrip zal bevorderen bij de volgende versies, die qua vorm steeds uitdagender worden. Door de tekst trapsgewijs te lezen, via eenvoudigere versies, bereiken leerlingen in een opbouwende moeilijkheidsgraad de doelttekst.

Zowel vormelijk als inhoudelijk wordt de tekst complexer. Belangrijk is wel, aldus Clarcq (2012), dat elke versie diezelfde basisversie in zich heeft en dat daarop verder gebouwd wordt. Deze versie wordt dus ingebed (*embedded*) in de volgende. Met deze methode wordt bij de leerlingen een succeservaring gecreëerd, ze krijgen zelfvertrouwen en ook hun interesse wordt gewekt. (p. 21)

In de didactiek van de klassieke talen – zeker in Vlaanderen – heeft deze methode nog zo goed als geen ingang gevonden. Nochtans zou de methode ook de reeds vermelde uitdagingen bij de lectuur van Latijnse teksten kunnen aanpakken. Doordat ze zich niet meteen door de ‘ongewone’ woordvolgorde of ongekende woordenschat moeten worstelen, maar eerst enkele makkelijkere herschrijvingen lezen, krijgen de leerlingen meer zelfvertrouwen en plezier tijdens de lectuur.

Bovendien wordt, idealiter, de *lectuur* van de tekst op die manier bevorderd, eerder dan de constante tussenstap naar de moedertaal, vertalen dus.

Er zijn al enkele classici op de kar gesproken. In augustus 2014 verwijst Clarcq op haar website www.embeddedreading.com naar de blog van Keith Toda, een leerkracht Latijn die *embedded reading* uitprobeerde voor zijn leerlingen en zijn ervaringen vervolgens deelde. Ook classicus Robert Patrick werkt volop *embedded readings* uit van de klassieke canonauteurs.

Casper en Cerianne Porton (2018) pleiten in hun artikel voor de introductie van werkvormen uit de MVT-didactiek in de lessen Latijn. Naast *embedded reading* noemen ze ook *total physical response* (TPR), *teaching through reading and storytelling* (TPRS) en *story listening*. In de praktijk wordt idealiter 'een mengvorm' van deze methodes gehanteerd (p. 41). Ze definiëren *embedded reading* als 'een bewerking van een tekst waardoor een leerling in stappen kan toewerken naar het origineel' (p. 42). Ze zien ook *embedded reading* als een manier om leerlingen te voorzien van *comprehensible input* (p. 41).

Ook Sears en Ballestrini (2019) maakten een *embedded reading* van een verhaal uit de *Metamorphoses* van Ovidius en testten deze uit in een klas. Deze auteurs spreken wel consequent van *tiered texts*, wat een synoniem is voor *embedded texts*. Ze noemen deze teksten 'een van de manieren om de kloof te overbruggen tussen beperkingen van het curriculum en de werkelijke vaardigheden van de leerlingen' (p. 72). Het Engelse zelfstandig naamwoord *tier* kan vertaald worden als een 'laag' en *tiered* betekent dus 'gelaagd'.

3.2. Top-down of bottom-up

Een gelaagde versie van een tekst kan je op twee manieren maken: van boven naar beneden (top-down) of van beneden naar boven (bottom-up). In het eerste geval, top-down, wordt een langere, meer complexe tekst als het ware verknipt tot een makkelijkere basistekst, zowel qua vorm als qua inhoud. In het tweede geval, bottom-up, wordt een eenvoudiger verhaal geleidelijk aan moeilijker gemaakt: steeds meer details worden toegevoegd, alsook complexere taalstructuren. Zo komen de leerlingen uit bij de oorspronkelijke versie van het verhaal, tevens het doel van de lectuur.

De eerste methode, van boven naar beneden, is volgens Sears en Ballestrini (2019) de meest aangewezen aanpak voor classici. Het doel voor de leerkracht Latijn is tenslotte dat zijn of haar leerlingen teksten lezen uit een canon die vastligt, met niet gewijzigde Latijnse teksten. Via die verschillende stappen komt de leerling bij die uiteindelijke doelttekst uit. De andere richting is ook een stuk tijdrovender en bovendien vergt het meer verbeeldingskracht van de leerkracht, aangezien die zélf de opbouw van het verhaal moet uitwerken (p. 72).

Keith Toda startte in eerste instantie met een top-down aanpak, maar schakelde na een eerste test over op de bottom-up-aanpak, ook al is dat een stuk moeilijker.

In dit onderzoek zal top-down gewerkt worden.

3.3. Vereisten voor een geslaagde *embedded reading*

Kort wil ik hier aanstippen wat *embedded reading* geslaagd maakt. Later in dit onderzoek zal ik nog dieper ingegaan worden op de voor- en nadelen van *embedded reading*, nadat ik mijn voor dit onderzoek uitgewerkte methode heb besproken.

Keith Toda (2014b) schrijft dat het in eerste instantie een *extensive* en geen *intensive reading* is. Dit wil vooral zeggen, aldus Toda, dat de hoeveelheid nieuwe grammatica en woordenschat beperkt is. Dit kan gekoppeld worden aan Krashens hypothese van de *comprehensible input* (i+1).

Voor een definitie van *extensive* en *intensive reading* verwijs ik naar de website www.teachingenglish.co.uk, een samenwerking tussen de British Council en de BBC. *Extensive reading* heeft louter tot doel om leerlingen leesplezier te bezorgen en hun algemene leesvaardigheid te ontwikkelen. Ze lezen veel, de teksten zijn niet te moeilijk en – wat zeer belangrijk is – aan deze teksten zijn niet noodzakelijk een nabespreking of andere vragen gekoppeld. Dit in tegenstelling tot *intensive reading*, wat inhoudt dat leerlingen meer gedetailleerd lezen, op zoek gaan naar specifieke informatie en precieze taken en doelen krijgen bij de lectuur.

Bamford en Day (2004) omschrijven *extensive reading* als een werkvorm waarbij leerlingen veel eenvoudige teksten lezen in de doeltaal. Ze kiezen de tekst zelf en ze lezen de tekst onafhankelijk van de leerkracht (pp. 1-2). *Embedded reading* in de Latijnse les zal nooit aan alle tien door hen opgesomde criteria kunnen voldoen, onder meer omdat een leerling de tekst veelal niet zelf kan kiezen, omdat volledige zelfstandigheid niet haalbaar is en omdat we bij de lectuur van Latijnse teksten idealiter toch begeleidende vragen of extra opdrachten voorzien, ter controle van het tekstbegrip of om tekstbegrip te bevorderen.

De tekst mag steeds langer worden, omdat de leerlingen de inhoud steeds beter kennen. Om het leesproces boeiend te houden, moet je erover waken dat ze steeds nieuwe informatie te lezen krijgen. Dit kan gekoppeld worden aan Krashens hypothese van de *compelling input*.

Om te kunnen spreken van een (geslaagde) *embedded reading* moet je minimaal twee en maximaal vier stappen voorzien. Idealiter zijn er drie of vier versies.

Op de voor- en nadelen van *embedded reading* gaan we voorlopig niet in, die worden besproken nadat de methode is ontwikkeld, uitgetest en geëvalueerd.

4. *Embedded reading* in het onderwijs in Vlaanderen

4.1. De vernieuwde Vlaamse eindtermen

In dit onderzoek willen we een beperkte *embedded reading* ontwikkelen voor en uitproberen in een klas in Vlaanderen. Voordat we daaraan beginnen, wordt eerst nog onderzocht of de ambities van deze didactische methode wel te verenigen vallen met de vereisten gesteld in de Vlaamse leerplannen?

In 2019 werd gestart met de vernieuwing van de eindtermen van het onderwijs in Vlaanderen, beginnend bij de eerste graad. In respectievelijk september 2019 en 2020 werkten de verschillende koepels met nieuwe leerplannen voor het eerste en tweede jaar van de eerste graad. In 2021 en 2022 is het de beurt aan de tweede graad, de vernieuwing van de eindtermen en leerplannen voor de derde graad staan op de planning voor 2023 en 2024. Voor dit onderzoek baseren we ons dus op de vernieuwde leerplannen van de tweede graad, die gepubliceerd werden in het voorjaar van 2021.

Voordat ik het over de leerplandoelen heb, haal ik de eindtermen aan die hierop van toepassing zijn. Voor het vak Latijn zijn dit de eindtermen, die voor de tweede graad cesuurdoelen genoemd worden. Voor de hier onderzochte methode richt ik me vooral op de cesuurdoelen onder de categorie literatuur, met nummers 3.2.1, 3.2.4 en 3.2.6. De andere eindtermen hebben op deze specifieke methode minder betrekking en laat ik dus buiten beschouwing.

Literatuur:

3.2.1. De leerlingen tonen adequaat begrip van teksten in de bestudeerde klassieke taal.

3.2.4. De leerlingen analyseren hoe genre-gerelateerde kenmerken de interpretatie van teksten in de bestudeerde klassieke taal beïnvloeden.

3.2.6. De leerlingen analyseren de invloed van contextgegevens op de betekenis van diverse soorten teksten.

4.2. De Vlaamse leerplannen

Ik duik eerst in de leerplannen voor de tweede graad van drie Vlaamse onderwijskoepels: het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV), het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap of het Gemeenschapsonderwijs (GO!) en tot slot de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG). Ik zoek uit waarop de accenten liggen in de leerplannen en of en hoe *embedded reading* daarin een plaats vindt.

De leerplannen voor de tweede graad werden in de loop van het schooljaar 2020-2021 voorgesteld en goedgekeurd. De plannen waarop ik me gebaseerd heb, zijn slechts de ontwerpleerplannen.

4.2.1. Het Gemeenschapsonderwijs (GO!)

Tot en met het schooljaar 2020-2021 gaf het Gemeenschapsonderwijs in totaal vier verplichte auteurs in zijn leerplan voor de tweede graad: Ovidius en Caesar (te lezen in het eerste leerjaar) en Sallustius en Vergilius (te lezen in het tweede leerjaar).

Vanaf 2021 formuleert het GO! niet langer verplichte auteurs voor de tweede graad. In plaats daarvan moet de leraar of school twee thema's kiezen waarrond gewerkt wordt en waarbinnen heel wat auteurs gelezen kunnen worden.

Het leerplan reikt meteen heel wat inspiratie aan en opmerkelijk is dat deze lijst heel wat niet-klassieke auteurs bevat. Wat met niet-klassiek bedoeld wordt, daarop ga ik verder nog in. Een verklaring hiervoor is dat in het GO! authentieke teksten belangrijk zijn. Om de leerkrachten voldoende materiaal aan te bieden, op verschillende niveaus, wordt het spectrum dus uitgebreid.

Onder een primaire tekstbron begrijpen we een versie van de tekst die zo nauw mogelijk aansluit bij een gepubliceerde vorm in een tekstuitgave. Het is niet de bedoeling dat de leerkracht sleutelt aan grammaticale fenomenen en zinsstructuur.

Het verdient wel aanbeveling een tekst te presenteren als een afwisseling van Latijnse zinnen en fragmenten in vertaling wat het leestempo en -plezier verhoogt.

(Ontwerpleerplan GO!, tweede graad, d-finaliteit)

Uit dit citaat blijkt meteen dat *embedded reading* binnen het GO! in de tweede graad in principe niet aanvaard zou worden, omdat die verbiedt aan de grammaticale vormen en structuren te sleutelen. Het woord 'authentiek' wordt dan weer niet gebruikt in dit leerplan.

De leerlingen gebruiken grammaticale fenomenen (morfologie en syntaxis) functioneel bij de lectuur van Latijnse teksten (analyseren)

De leerlingen verwerven een basiswoordenschat in functie van de lectuur van teksten (onthouden)

De leerlingen zetten woordenschatstrategieën in ter ondersteuning van de lectuur zoals woordvorming en woordverwantschap (toepassen)

De leerlingen passen een afgesproken lectuurmethode toe in functie van het begrip van een primaire tekstbron (toepassen)

De leerlingen analyseren de invloed van contextgegevens (autonoom, cultuurhistorisch) op de betekenis van de gelezen tekst (analyseren)

De leerlingen tonen het inzicht dat ze verworven hebben bij de lectuur en analyse van de tekst met een vertaling, een andere talige of een niet-talige verwerking. (creëren)

(Ontwerpleerplan GO!, tweede graad, d-finaliteit)

Voor de tweede graad, en specifiek het derde middelbaar, schrijft dit leerplan voor dat leerlingen ‘eenvoudige teksten qua taal en aansluitend op de leeftijd van de leerlingen’ lezen. Er staat ook nog te lezen dat de klassieke talen ‘exclusief gericht op leesvaardigheid’ zijn. Het leerplan spreekt van *close reading*, wat vervolgens omschreven wordt als ‘traag en gestructureerd lezen’. Hiervoor dienen leesstrategieën ontwikkeld te worden. Tot slot schrijft de bevoegde commissie: ‘We zetten in op de succeservaring van de leerling die zo vaak mogelijk uitgedaagd wordt op het vlak van vaardigheden en interesses.’

Het leerplan van het GO! schrijft tevens enkele criteria voor waaraan de lectuurmethode moet beantwoorden die door de hele vakgroep, *schoolwide*, gebruikt wordt. Zo staat er onder meer dat er lineair gelezen wordt (van links naar rechts), dat leerlingen ‘begrijpend en genietend’ lezen, dat grammatica ten dienste van het tekstbegrip staat en dient als toetsing of de tekst goed begrepen is. Leerlingen moeten ook gestimuleerd worden ‘om inhoudelijke en vormelijke verwachtingen te formuleren tijdens het lezen’ en ze moeten tussentijds samenvatten, de zogenaamde conjunctieve fase. Tot slot is ook een van de criteria dat de betekenis van onbekende woorden ook kan afgeleid worden uit de context en/of taalverwantschap.

Als we elk van deze criteria toetsen aan *embedded reading*, zien we dat de methode wel een plaats verdient binnen het leerplan van het Gemeenschapsonderwijs. De eis van authentieke teksten, tenslotte, hoeft geen probleem te zijn, aangezien de leerlingen uiteindelijk wel de authentieke Latijnse tekst zullen lezen.

4.2.2. Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV)

De hoofddoelstelling van het vak Latijn is teksten te begrijpen naar vorm en inhoud door ze te ontleden en te interpreteren.

(Ontwerpleerplan KOV, tweede graad, d-finaliteit, p. 10)

Ook in het nieuwe leerplan blijven Ovidius en Caesar de verplichte auteurs in de tweede graad. Traditiegetrouw valt Caesar in het eerste leerjaar van de tweede graad, en Ovidius in het tweede leerjaar van de tweede graad. Welke werken van beide auteurs gelezen moeten worden, wordt niet verder gespecificeerd. Wel wordt eraan toegevoegd dat behalve uit de klassieke canon, de leraar ook dient te variëren in teksttypes en teksten moet aanbieden uit verschillende periodes.

Je biedt verplicht teksten aan van Ovidius en Caesar. Daarnaast bied je de leerlingen voldoende teksten aan van verschillende auteurs en teksttypes (bv. grafschriften, fabels, brieven, graffiti) uit verschillende periodes, ook uit de niet-klassieke oudheid. Je begint zo vroeg mogelijk te werken met (licht vereenvoudigde) authentieke teksten.
(Ontwerpleerplan KOV, tweede graad, d-finaliteit, p. 11)

Vanaf de tweede graad starten de leerlingen dus met het lezen van authentieke teksten, die eventueel vereenvoudigd zijn.

Ik denk dat leerlingen er meer baat bij hebben als we pas met authentieke teksten starten in de derde graad. Kunnen leerlingen stilistische kenmerken al appreciëren in een derde of vierde middelbaar? Welke leerling van 15 of 16 jaar is echt onder de indruk van een hyperbaton?
(Leraar Latijn, KOV)

De leerlingen krijgen inzicht in de taal als systeem en gebruiken vervolgens hun begrip van het taalsysteem ter ondersteuning van de leesvaardigheid. De studie van taal is dus volledig functioneel, ten dienste van de hoofddoelstelling van het vak: de lectuur van (authentieke) Latijnse teksten.

Een blik op enkele leerplandoelen leert dat *embedded reading* de doelen niet in de weg hoeft te staan. Zie bijvoorbeeld de doelen in de categorie ‘Leesstrategieën en elementair tekstbegrip’:

LPD 12 De leerlingen formuleren verwachtingen naar tekstinhoud op basis van titel, ondertitels, inleiding, afbeeldingen en voorkennis.

LPD 13 De leerlingen onderscheiden leeseenheden.

LPD 14 De leerlingen formuleren syntactische verwachtingen.

LPD 15 De leerlingen formuleren verwachtingen naar de inhoud van het vervolg op basis van wat gelezen is.

LPD 16 De leerlingen reflecteren over de volgorde van woorden en zinsdelen om tot beter tekstbegrip te komen.

LPD 17 De leerlingen benoemen het verband tussen leeseenheden en tussen zinnen op basis van signaalwoorden en door verwijswaarden te concretiseren.

LPD 18 De leerlingen leiden uit de context een passende woordbetekenis af.

LPD 19 De leerlingen bewaken hun leesproces en sturen bij waar nodig.

LPD 20 De leerlingen maken doeltreffend gebruik van een (digitale) woordenlijst, een grammaticaal referentiekader of andere hulpmiddelen.

LPD 21 De leerlingen laten zien dat ze de tekst begrepen hebben.

(Ontwerpleerplan KOV, tweede graad, d-finaliteit, pp. 17-18)

Daarnaast zijn er nog twee leerplandoelen in de categorie ‘Tekstreflectie’ die hier ook het vermelden waard zijn, aangezien leerlingen dit ook horen te doen tijdens *embedded reading*.

LPD 23 De leerlingen onderscheiden bij de lectuur van authentieke teksten de belangrijkste eigenheden van een auteur, een teksttype of een taalperiode.

LPD 25 De leerlingen onderscheiden stijlmiddelen en verwoorden de functie ervan binnen een tekst

LPD 26 De leerlingen ontleden de opbouw van een tekst.

(Ontwerpleerplan KOV, tweede graad, d-finaliteit, pp. 19-20)

Via *embedded reading* komen de leerlingen, via tussenstappen, bij Ovidius' *Metamorphoses*, de authentieke tekst die ze verwacht worden te lezen. Het is net door deze tussenstappen dat de aandacht van de leerlingen gevestigd kan worden op de (stilistische) keuzes van de auteur of de eigenheden van het genre. De bewuste woordvolgorde, bijvoorbeeld, wordt extra in de verf gezet nadat de leerling eerst een andere volgorde gezien heeft. Daar kun je de leerling de vraag stellen, of zichzelf de vraag laten stellen, waarom de auteur bepaalde ingrepen deed.

De leesvaardigheid van leerlingen wordt in het vak Latijn aangescherpt en krijgt een andere dimensie: we leren de leerlingen traag, nauwkeurig en onderzoekend lezen. De leerlingen zullen het verworven tekstbegrip vaak in de eigen taal uitdrukken; ook de zoektocht naar een geslaagde weergave van de finesses van de Latijnse brontekst scherpt het taalgevoel aan.

...

Beeldende kracht is datgene wat in een tekst de fantasie van de lezer op gang kan brengen. Beeldende kracht kan schuilgaan in het tempo van de tekst, de klanken, het woordgebruik, de woordvolgorde. In het beleven van die beeldende kracht zit een gradatie: leerlingen leren literaire kenmerken herkennen en in hun literaire context plaatsen, ze verwoorden hun interpretatie en genieten ervan. Dit stelt hen ook in staat hun eigen creativiteit te gebruiken om de inhoud van de tekst of hun beleving ervan weer te geven.

(Ontwerpleerplan KOV, tweede graad, d-finaliteit, p. 10)

Tot slot wil ik nog opmerken dat het GO! toestaat, en zelfs vraagt, dat leerkrachten ook passages in vertaling aanbieden, zodat het leestempo voldoende hoog blijft liggen en het lezen plezierig blijft. Dit staat in contrast tot de methode van Pelckmans voor het KOV. Tot vóór 2019 heette die Pegasus, inmiddels is de methode hernoemd naar *Pegasus Novus*. Voor haar masterproef analyseerde Liselotte Parmentier (2016) de Vlaamse handboeken voor het vak Latijn en stelde daarbij vast dat de handboeken van Pegasus voor de eerste graad geen vertaling aanbieden. 'Hierdoor komt de nadruk meer te liggen op de eigen lectuur en op de verwerving van woordenschat en grammatica via het lezen van teksten.' (p. 59)

Parmentier (2016) schreef dit over *Pegasus*, maar ook voor de nieuwe methode van Pelckmans, *Pegasus Novus*, geldt dit. In die zin sluit *embedded reading* aan bij de leerplandoelen van het KOV: eerder dan een Nederlandse vertaling of samenvatting van een passage te geven, kun je ervoor kiezen een Latijnse samenvatting te laten lezen. Zo leest de leerling nog meer Latijn, wordt het tekstbegrip bevorderd en zal de succeservaring bij de leerling groter zijn.

4.2.3. De Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG)

Tot nu toe las ik Ovidius steeds in het derde, omdat het leerplan van de OVSG auteurs, onder wie, Ovidius, oplegt vanaf het derde jaar.

De nieuwe eindtermen laten echter toe om dat pas vanaf het vierde te doen en daar ben ik heel blij om. Ik heb het in het derde jaar altijd bijzonder moeilijk gevonden om Ovidius recht te doen én appreciatie te genereren bij de leerlingen. Ze kennen in het derde nog te weinig grammatica. In het vierde kennen ze al meer én zijn ze ook rijper om literaire teksten van een dergelijk niveau te vatten.

(Leraar Latijn, OVSG)

Voor de tweede graad van het secundair onderwijs gelden cesuurdoelen, die afgeleid zijn van een selectie van specifieke eindtermen (SPET) voor de derde graad. De cesuurdoelen moeten behaald worden op het einde van de tweede graad. De OVSG formuleert vanaf 2021 geen eigen leerplandoelen meer in zijn leerplan, maar neemt integraal de eindtermen van de Vlaamse overheid over. Scholen kunnen er wel voor kiezen om het leerplan van een andere koepel te hanteren.

4.3. De canon

Voordat ik concreet naar de methodologie overga, wil ik nog stilstaan bij de plaats van Ovidius binnen de Latijnse canon en hoe de canon vervolgens vertaald wordt naar algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen.

De term ‘canon’ wordt in de digitale Cambridge Dictionary (s.d.) gedefinieerd als ‘the writings or other works that are generally agreed to be good, important and worth studying’.

‘We kunnen de traditie beter niet beschouwen als hetzij hinderlijke ballast hetzij sacrosanct’, schrijft Vincent Hunink (2006) in een artikel waarin hij de betekenis van de klassieke canon fileert. ‘Een canon is een fundament, een leidraad, een richtsnoer (de oorspronkelijke betekenis van het woord). Of met nog een ander beeld: een canon is als een oude schat, die wij niet klakkeloos moeten aanvaarden maar ook niet roekeloos mogen verspillen: we moeten haar verstandig beheren.’ (p. 17)

Volgens Paul Lauter (1985) is een literaire canon een (artificiële) constructie, waarmee een samenleving vorm geeft aan wat ze uit het verleden wil meenemen omdat ze er belang aan hecht voor haar toekomst (p. 94).

In de Latijnse les lezen we werken die makkelijk tweeduizend jaar oud zijn, maar we plaatsen deze werken niet alleen in hun context en tijd, maar ook in de onze.

LPD 31 De leerlingen onderscheiden overeenkomsten en verschillen tussen aspecten van de eigen maatschappij en cultuur en aspecten van maatschappijen en culturen waarin het Latijn werd gehanteerd.

LPD 34 De leerlingen reflecteren over normen, waarden en opvattingen uit de klassieke oudheid en latere periodes.

(Ontwerpleerplan KOV, tweede graad, d-finaliteit, p. 21)

‘Het doel van de lessen Latijn is (en blijft!) dat leerlingen in staat zijn om de Latijnse teksten te lezen, te begrijpen, en waar nodig te vertalen’, schrijft Regtuit (2018). In een voetnoot voegt hij eraan toe dat het idealiter zou moeten gaan ‘om *alle* Latijnse teksten, omdat ook de teksten uit de late oudheid en de Renaissance deel uitmaken van ons culturele en intellectuele erfgoed’ (p. 290).

Toch bestaat voor leerkrachten Latijn de canon, de teksten die het studeren waard zijn, hoofdzakelijk uit klassieke auteurs. Dit stelde ook Liselotte Parmentier (2016) vast in haar masterscriptie, waarin ze onderzocht wat de canon uitmaakt en waar het onderscheid tussen klassieke en niet-klassieke teksten en auteurs ligt. Na bevragingen bij leerkrachten klassieke talen uit de verschillende onderwijskoepels in Vlaanderen, stelde Parmentier vast dat ‘het merendeel van de leerkrachten de Gouden Eeuw als dé klassieke periode van het Latijn zien, terwijl een paar er ook nog de Zilveren Latiniteit bijrekenen’ (p. 106).

De verklaring hiervoor is niet ver te zoeken: de leerplannen van de verschillende onderwijskoepels schrijven deze vooral voor en de handboeken gaan in deze traditie mee. Het is belangrijk op te merken dat Parmentiers onderzoek dateert van vóór de onderwijsvernieuwing, gestart in 2019. Eerder vermeldden we al dat in het vernieuwde leerplan van het GO! ook heel wat niet-klassieke auteurs worden getipt en ook het KOV vraagt om niet-klassieke auteurs te lezen in de klas.

Parmentier (2016) zocht ook uit wat leerkrachten precies verstaan onder de ‘periode van het zuivere Klassiek Latijn’. Op de vraag wanneer ze die situeerden, waren de respondenten in de survey het er bijna unaniem over eens ‘dat de periode van het Klassiek Latijn tussen de 1ste eeuw v. Chr. en de 1ste eeuw n. Chr te situeren valt’. Ze stelt vast dat de meeste leerkrachten deze periode de Gouden Eeuw noemen. ‘Samen met de Zilveren Latiniteit zijn die termen ietwat verouderd, maar ze leven nog duidelijk door in de geesten van de actieve leerkrachten.’ (Parmentier, 2016, p. 77)

Tot slot zocht Parmentier (2016) nog uit hoe vaak andere auteurs dan de verplichte leerplanauteurs gelezen worden. Ze stelde vast dat zowel in het KOV als in het GO! de leerkracht vooral vasthouden aan de klassieke auteurs. De leerplannen en vooral de handboeken sturen hen daar uiteraard in, maar een belangrijk deel van de leerkrachten in het onderzoek gaf ook aan dat er ‘(te) weinig ‘kant-en-klaar materiaal over niet-klassieke teksten bestaat’. Ook gaven velen als antwoord ‘dat ze te weinig vertrouwd zijn met de niet-klassieke Latijnse letterkunde’. Parmentier (2016) concludeert hieruit dat ‘er in de universitaire opleidingen misschien te weinig wordt ingegaan op de literatuur van na de Oudheid waardoor leerkrachten eerder geneigd zijn die literatuur links te laten liggen in hun lessen’ (p. 102).

4.4. Authentiek of niet

Behalve de tweedeling klassiek en niet-klassiek, moet ook bij het onderscheid tussen authentieke en niet-authentieke teksten even stilgestaan worden. Ik deed dit al eerder in deze scriptie, toen met een citaat van Christian Laes (2021), die authentiek Latijn beschrijft als enerzijds ‘teksten geschreven door mensen voor wie het Latijn de moedertaal was’ en anderzijds, en in dit geval meer accuraat en bruikbaar, ‘teksten die niet voor een leerboek zijn herschreven’ (p. 93).

Zoals gezegd vindt Laes de tweede definitie de meest toepasselijke, omdat deze ruimer is en voldoende niet-klassieke werken ingezet kunnen worden, niet geschreven door iemand met Latijn als moedertaal.

Ook Parmentier (2016) maakt een onderscheid tussen authentieke teksten uit de klassieke periode (100 v.Chr tot 200 n.Chr) en authentieke teksten uit de niet-klassieke periode. ‘Deze laatste categorie kan dus zowel werken bevatten die vóór 100 v. Chr. geschreven zijn als werken van na 200 n. Chr.’ (pp. 48-49)

In 2018 publiceerden zowel Christian Laes als Kristien Hulstaert in dezelfde uitgave van het vaktijdschrift *Kleio*. In zijn artikel over levend Latijn in het onderwijs, vermeldt – en prijst – Laes (2018) ook de door Kristien Hulstaert ontwikkelde positionele methode (p. 73). Daar voegt hij evenwel enkele bedenkingen aan toe, waarvan een hier het vermelden waard, omdat het Laes’ positie ten aanzien van herschrijvingen nog maar eens verwoordt: Hulstaert zet zich, schrijft Laes (2018), ‘geregeld’ af tegen bewerkte teksten, ‘die zouden de stilistische kwaliteiten van de Latijnse auteur slechts heel flauwtjes weergeven’ en de teksten zouden dan net zo lief in een Nederlandse vertaling gelezen kunnen worden (p. 75). Bij dit argument fronst Laes de wenkbrauwen, zeker vanuit het standpunt van de MVT-didactiek, waarin het heel vaak de gewoonte is om met vereenvoudigingen te werken.

Daar zijn zogenaamde Easy Readers, niet zelden bewerkingen van grote auteurs, een courant gegeven. Lectuur van de originele Shakespeare of Dostojevski in de originele versie is wellicht niet de meest motiverende ervaring voor wie zich in de beginfase van zijn studie Engels of Russisch bevindt.

(p. 75)

Laes (2018) zegt voorts dat Hulstaerts mening ‘een haast exclusieve voorkeur voor “klassiek” Latijn, dat in de praktijk wordt afgebakend van de eerste eeuw v.Chr. tot Tacitus’ verraadt. Hij vindt daarentegen dat een leerkracht zich niet hoeft te beperken tot de teksten uit de klassieke periode, aangezien daarnaast ook ‘het duizendvoud van “andere” – latere en eenvoudige – authentieke teksten’ bestaat, ‘waarvoor de geformuleerde principes en patronen veel minder van tel zijn (p. 75).

Om die reden kan het voor dit onderzoek, en de beoogde leesmethode, interessant zijn om voor de verschillende herschrijvingen van de *Metamorphoses* te kiezen voor werken die ook uit de

Middeleeuwen dateren. Bovendien zijn sommige van deze herschrijvingen samenvattingen. We gaan hier verder in deze scriptie nog op in.

Fleur de Snoo deed in 2009 een vergelijkend onderzoek van enkele Nederlandse en Vlaamse handboeken en methodes. In de eerste paragraaf van haar introductie was het volgende te lezen:

‘The transition from adapted Latin to unadapted Latin texts is always traumatic and many courses fail at this point’, schrijven de auteurs van *Oxford Latin Reader* in hun inleiding. Deze overgang is echter niet meer zo traumatisch als vroeger, aangezien huidige Latijnse schoolboekteksten niet langer bestaan uit losse zinnen, maar uit contextgerichte teksten om zo de overgang te versoepelen. Op deze manier wordt benadrukt dat de te leren taal vanaf het begin al zo authentiek mogelijk moet zijn ten behoeve van het aan te leren taalgevoel. Desondanks beginnen de meeste Nederlandse lesmethodes Latijn wel met gefingeerde of sterk aangepaste teksten.

(p. 4)

In de conclusie van ditzelfde onderzoek zal De Snoo (2009) als belangrijkste aanbeveling schrijven dat zo dicht mogelijk dient gebleven te worden bij de originele tekst ‘en recht te doen aan de oorspronkelijke taal en stijl daarvan’. ‘Het feit dat Latijnse schoolboekteksten dienen tot het leren lezen van authentieke Latijnse literatuur pleit hiervoor’, besluit ze (p. 15).

5. Een *embedded reading* van Ovidius' metamorfosen

Ovidius' *Metamorphoses* worden traditiegetrouw in de tweede graad van het secundair onderwijs gelezen. Hoewel dit werk geen verplicht onderdeel is van de leerplannen, gaan de meeste leerkrachten er niet omheen. Dit blijkt uit de rondvraag in het kader van dit onderzoek, alsook uit het onderzoek van Liselotte Parmentier (2016): Ovidius werd in de antwoorden van de leerkrachten uit de verschillende koepels bijna unaniem gezien als een goeie kennismaking met de Latijnse poëzie. Daarnaast valt het genre van de mythologie uit de *Metamorphoses* bij de leerlingen in de smaak. Ook is een argument dat deze verhalen zich zeer goed lenen tot nabespreking (p. 79).

5.1. Tekstselectie: een metamorfose kiezen

Voor de lectuurmethode heb ik gekozen voor een van de metamorfosen besproken in mijn vorige masterscriptie, die ik in 2012 schreef om de graad van master in de taal- en letterkunde te behalen. Voor deze eindverhandeling heb ik onderzocht hoe een aantal mythes uit de *Metamorphoses* van Ovidius herschreven werd in hedendaagse jeugdliteratuur. De focus lag daarbij vooral op verhalen waarin de vrouw het slachtoffer werd van de daden van een man en zo besprak ik onder meer Daphne, Latona en Proserpina. Ik heb ervoor gekozen om het verhaal van Daphne opnieuw te behandelen in deze scriptie.

Tijdens de educatieve master werd ons bij de vakdidactiek van Latijn uitgelegd door de lerarenopleiders, Professor Katja De Herdt en Katrien Vanacker, dat bij de tekstselectie met een aantal criteria diende rekening te worden gehouden. In hun syllabus werden ze opgesomd:

Vertrek vanuit de leerplandoelen. Kies (minstens enkele) fragmenten van bewezen zeggingskracht, dus 'klassieke' sleutelpassages. Zorg dat je voldoende cultuuritems aan je lectuur kan koppelen om die te verbreden of te verdiepen. Als er een rijke receptiegeschiedenis uit de teksten is voortgevloeid, zal je een aanschouwelijke(re) nabespreking kunnen houden. Kies teksten die je kan betrekken op de wereld van vandaag en de leefwereld van je leerlingen. Kies voor teksten die generaliseerbaar en actualiseerbaar zijn. Zorg dat de lectuur van de teksten zowel per kleine leseenheid als over een langere tijd voldoening geeft aan de leerlingen. Kies voor teksten die vertrouwdheid geven, maar toch kunnen verrassen.

(p. 60)

De aanbeveling van Fleur de Snoo (2009) is de volgende:

Ten eerste zou ik willen aanbevelen om teksten te kiezen die aansluiten bij de belevingswereld van 12-jarige leerlingen. Dit kan door een aansprekend thema of passages met directe rede te kiezen, maar ook door teksten zo snel mogelijk qua taalstructuur op het niveau van een 12-jarige lezer aan te bieden.

(p. 15)

De laatste jaren is heel wat kritiek geuit op het gemak waarmee Ovidius tot de klassieke canon gerekend wordt, hoewel hij openlijk geweld op vrouwen bespreekt. Ik zie het echter vooral als een manier om #MeToo en andere thema's met de leerlingen te bespreken, alsook om de houding van de auteur te bespreken en te vragen of en hoe Ovidius deze daden goedpraat dan wel bekritiseert.

In 2015 eisten vier studenten aan de Columbia University in New York dat bij Ovidius' *Metamorphoses* een zogenaamde *trigger warning* zou geplaatst worden, een waarschuwing voor de lezers, wegens de brute manier waarop met vrouwen wordt omgegaan in het epos en de gedetailleerde beschrijving ervan door Ovidius. De waarschuwing kwam er niet, wel werden de *Metamorphoses* geschrapt en vervangen door zijn *Heroides*.

Een foute reactie, zou je kunnen zeggen, want de klassieken lenen zich net zeer goed tot een kritische interpretatie en moderne debatten. Bovendien kun je de vraag stellen of het inderdaad Ovidius' intentie was om geweld op vrouwen te verheerlijken en daarop is het antwoord eerder negatief. In een artikel in het Nederlandse tijdschrift *De Groene Amsterdammer* schrijft Casper Luckerhof: 'Ovidius lijkt haast op sadistische wijze zijn lezers (of in zijn tijd: toehoorders) ervan te willen doordringen hoe centraal het geweld staat in de wereld die hij schetst.' (Luckerhof, 2021, para. 9)

Ook Vincent Hunink (2006) opperde reeds de veel gestelde vraag 'naar het klassieke van de klassieke literatuur', wat een auteur in een canon plaatst. 'Mag een docent van leerlingen en studenten bewondering eisen voor het te bestuderen oude tekstmateriaal?' (p. 12)

Het onderstrepen van de grootheid en voorbeeldigheid van de klassieken lijkt eerder contraproductief te werken en weerstanden op te roepen. In een postmodern tijdperk maakt de suggestie dat een auteur of tekst een vanzelfsprekend gezag en waarde heeft een belegen of zelfs reactionaire indruk.

(p. 12)

Niet elke docent of leerkracht zal zomaar geneigd zijn Ovidius en zijn *Metamorphoses* uit de canon te schrappen, wel is het de taak van diegene die de auteur introduceert en de lectuur begeleidt, om de lezers een kritische benadering aan te reiken. Hunink (2006) schreef in hetzelfde artikel ook dit:

Homerus en Vergilius hebben hun critici, zoals overigens ook al in de oudheid het geval was, maar niemand zal ze hun plaats in het pantheon van de antieke literatuur willen betwisten. Integendeel, ze worden vertaald, gelezen, herlezen en met steeds weer nieuwe vragen en methoden bestudeerd.

(p. 14)

In het vernieuwde ontwerpplan van het KOV (2021) staat te lezen dat verwacht wordt van leerlingen dat ze 'begrijpen welke elementen van onze maatschappij hun oorsprong vinden in de oudheid of andere periodes waaruit de gelezen teksten stammen'.

Bovendien leren de leerlingen hedendaagse culturen te vergelijken met periodes waarin Latijn gebruikt werd. Ze zien gelijkenissen, maar evengoed verschillen: ze leren omgaan met gelijkenis en vervreemding, afstand en nabijheid.

(Ontwerpleerplan KOV, tweede graad, d-finaliteit, p. 10)

Omdat de methode zich specifiek richt op de lectuur van de tekst en het tekstbegrip, gaan we bij de bespreking van de methodologie niet verder in op de leerplandoelen die zich richten op het formuleren van opvattingen en het bespreken van waarden. Ovidius leent zich goed tot kritische nabespreking en reflectie, in dit onderzoek wordt daar vanaf nu niet langer bij stilgestaan.

5.2. Analyse van andere *embedded readings*

Drie andere auteurs passen zelf ook *embedded reading* toe op een aantal verzen van Ovidius. Ik zal hieronder hun methode beschrijven, onderverdeeld in enkele verschillende categorieën – inhoud, woordenschat, grammaticale structuren en (ovidiaanse) stijl – die relevant zijn voor dit onderzoek. Uit hun en mijn bevindingen zal ik een algemene aanpak distilleren, een blauwdruk als het ware.

Ik begin met een algemene consensus bij de drie auteurs over *embedded reading*, en dat is dat die idealiter drie tot vier stappen bevat. Keith Toda (2014b), om te beginnen, gelooft dat vier versies genoeg zijn. Sears en Ballestrini (2019) spreken van ‘over het algemeen drie tot vier versies’ (pagina 73). Cerianne en Casper Porton (2018), tot slot, schrijven dat het aantal stappen afhangt van het niveau van de leerlingen. Vervolgens demonstreren zij de methode aan de hand van de allereerste vier verzen uit de *Metamorphoses* van Ovidius, en zij lezen die in vier stappen. Na drie vereenvoudigde versies ‘zijn de leerlingen klaar voor het origineel’ (p. 43).

a. Inhoud

Keith Toda (2014b) schrijft dat aan een nieuwe, moeilijkere versie drie tot vier zinnen mogen toegevoegd worden en dat elke versie telkens nieuwe informatie moet bevatten.. Het inhoudelijk boeiend houden voor de leerlingen is mogelijk wel de grootste uitdaging. Toda (2014b) zelf beschreef hoe de leerlingen, nadat ze de vorige les een eerste versie gelezen hadden, bij het begin van de tweede, moeilijkere versie uitriepen: ‘Alweer? Het was al niet zo boeiend toen we het de eerste keer lazen.’ (para. 1)

Sears en Ballestrini (2019) schrijven dat een leraar, die uiteindelijk zelf beslist, in functie van de doelstellingen, wat hij weglaat en laat staan, ervoor kan kiezen om ‘suspenseful details’ weg te laten) in de tussenstappen, zodat leerlingen na elke versie toch geboeid blijven (p. 74).

Toda (2014a) maakt van de oorspronkelijke tekst eerst de eenvoudigste versie, om vervolgens een tussenstap te maken. Dit verschilt van de aanpak die Sears en Ballestrini toepassen: geleidelijk aan terugkeren, de tekst stelselmatig afbouwen, van moeilijk naar makkelijk. In een nieuwe aanpak wisselt Toda de methode om, hij kiest voor de bottom-up-aanpak en begint met eenvoudige tekstjes, die hij geleidelijk aan opbouwt. Zonder het te beseffen deed Toda (2014b) precies wat de bedoeling was van *embedded reading*, schrijft hij, namelijk nieuwe informatie druppelsgewijs toevoegen. ‘Leerlingen zijn klaar om langere versies te lezen nadat ze er kortere gelezen hebben en de nieuwe informatie is wat het lezen *compelling* houdt.’ (para. 5)

b. Woordenschat

Woorden die verzwegen worden, herhalen Sears en Ballestrini (2019) zoveel mogelijk, zoals namen of voornaamwoorden of werkwoorden: personen worden steeds bij naam vernoemd, ofwel wordt heel duidelijk naar ze verwezen met bijvoorbeeld een persoonlijk voornaamwoord.

Een eigennaam wordt soms vervangen door een naam die de leerlingen beter kennen. Zo wordt de eigennaam Delius vervangen door Apollo, een naam die de leerlingen wel of beter kennen (p. 73).

Woordenschat die de leerlingen nog niet kennen wordt vervangen door frequentere synoniemen. Sears en Ballestrini (2019) suggereren ook dat je als leraar voor woorden kunt kiezen die makkelijk te raden zijn, doordat ze moderne varianten hebben in andere talen. Niet elk woord hoeft vervangen te worden, er mag nog woordverklaring zijn, maar dit dient dus tot een minimum beperkt te worden, om 'de cognitieve lading van onbekende woorden te verminderen' (p. 73).

Casper en Cerianne Porton (2018) schrijven dat de eerste tekst enkel woorden bevat die de leerlingen al kennen en geen nieuwe grammaticale vormen en baseert zich hiervoor op de woordenschat van *Familia Romana*. Elke leerkracht dient zich hiervoor dus te richten tot de leerplannen, het eigen handboek en ook gewoon op ervaring. Hiervoor is de kennis van de beginsituatie van je leerlingen dus zeer belangrijk. De woordverklaring geven ze zoveel mogelijk aan de hand van Latijnse synoniemen, 'die de leerlingen al kennen', eerder dan vertalingen. De tweede en de derde variant van de tekst worden steeds complexer en vooral, want dat is natuurlijk belangrijk, die versies bevatten 'al meer taaleigen van Ovidius'. Na de derde variant, die geen nieuwe woorden meer bevat maar waarin onder meer de woordvolgorde al aangepast is, zijn de leerlingen 'klaar voor het origineel' (Porton, 2019, p. 43).

Hoewel het tegenstrijdig kan aanvoelen om relevante woorden te verwijderen, aldus Sears en Ballestrini (2019), moet je ervan uitgaan dat een leerling in deze stap deze woorden en de bewuste keuzes van Ovidius toch nog niet ziet. Pas in een later stadium zal de leerling met deze woorden in aanraking komen en ze dan wel naar waarde kunnen schatten (p. 73).

c. Grammatica

Ook aan de woordvolgorde wordt gesleuteld, zeker voor Ovidius en andere dichters is dat in het begin noodzakelijk, want de complexe woordvolgorde is een van de uitdagingen voor jonge leerlingen bij het lezen van poëzie. Woorden die congrueren worden samengehouden.

Zowel Toda (2014a) als Sears en Ballestrini (2019) gaan daarin nog een stap verder en plaatsen de woorden in een volgorde plaatsen die logisch klinkt in de oren van een moedertaalspreker en -lezer. Het werkwoord wordt dus geplaatst op de plek waar je dat in je eigen, eerste taal verwacht. Keith Toda (2014a) weerlegt in zijn blogpost zelf de mogelijke kritiek met onderstaande woorden:

Now some may argue that I have destroyed the original Latin word order by forcing an English word order on it and that students need to learn how to read Latin from left to right - I will grant you that. BUT my primary concern is establishing meaning FIRST. Above all, that is of utmost importance.

(para. 14)

Sears en Ballestrini (2019) verwijzen naar de theorie van tweedetaalverwerving, die stelt dat voor een goed begrip woordenschat primeert over grammatica (p.73). Toch dient ook naar de structuren van zinnen gekeken te worden. Zo worden ondergeschikte bijzinnen hervormd tot onafhankelijke hoofdzinnen. Een losse ablatief wordt vervangen door een eenvoudiger te begrijpen constructie met een voorzetsel.

Toda (2014b) raadt ook aan vooraf te bepalen welke nieuwe woordenschat of grammatica je wil introduceren. De nieuwe grammaticale structuren moeten tot drie beperkt blijven.

d. Stilistiek en genre

Reeds vanaf de eerste vereenvoudigde stap kiezen Sears en Ballestrini (2019) ervoor om poëzie om te zetten naar proza. Ook worden witregels tussen de regels gevoegd, voor het leesgemak (p.73).

Aan wie er moeite mee heeft om een bewuste woord- of retorische keuze op te breken of te schrappen, zeggen Sears en Ballestrini (2019) dat de prioriteit in het begin bij tekstbegrip ligt: 'rhetorical flourishes will come later.' (p. 74)

Wanneer de leerlingen de originele tekst lezen, zien ze geen onbekende nieuwe dingen meer en kunnen ze 'volledig focussen op de originele tekst en genieten van de klankeffecten en stijlmiddelen' (Porton, 2018, p. 44).

5.3. Doelstellingen: wat wil ik bereiken?

Ik wil beginnen met de vraag die elke leerkracht zich stelt bij aanvang van een les of bij het opstellen van een opdracht of evaluatie: wat wil ik dat mijn leerlingen doen, kunnen, bereiken?

Het doel is uiteraard dat de leerlingen in het Latijn lezen en alles staat in functie van dat tekstbegrip. Daarnaast wil ik dat de leerlingen met succes en met plezier lezen, iets wat, zoals al in deze scriptie besproken is, lang niet zo vanzelfsprekend is. Om hiertoe te komen wil ik de grammaticale en lexicale uitdagingen geleidelijk aan opbouwen en zeker in versie 1 tot een minimum beperken.

Heel belangrijk is dat de nadruk op *lezen* ligt en dat de leerlingen aan het einde van de lectuur een mondelinge parafrase maken van wat ze gelezen hebben. Kijkend naar het Latijn, de verzen *skimmend*, kunnen ze in eigen woorden navertellen wat er gebeurt. Parafrase is in mijn ogen een van de beste manieren om tekstbegrip te controleren na een Latijnse passage. Ik wil ook dat de leerlingen zelfstandig kunnen lezen, zonder tussenkomst van de leerkracht.

Daarnaast dienen grammaticale en stilistische vragen ook om tekstbegrip te controleren, dus ik wil ook dat de leerlingen de zinnen op vormelijk niveau analyseren en specifieke vragen over de ingrepen van de auteur kunnen beantwoorden en zijn keuzes begrijpen.

Tot slot wil ik graag dat ze Ovidius lezen, een auteur die tot de klassieke canon behoort en een van de belangrijkste auteurs uit onze wereldgeschiedenis is en wiens *Metamorphoses* een uitstekende bron vormt voor de kennis en het begrip van de klassieke mythologie. *Embedded reading* dient precies dat doel: de lectuur van een authentieke tekst als hoofddoel van de les.

Zoals gezegd heb ik deze leesles voorbereid voor 3 ASO en meer specifiek voor een atheneum dat onder de koepel van de OVSG valt. Omdat de OVSG vanaf september 2021 voor de tweede graad geen eigen leerplan meer heeft (en integraal de cesuurdoelen van de Vlaamse overheid overneemt) en omdat het atheneum in kwestie zich daarom baseert op het leerplan van het GO!, geef ik hier de algemene cesuurdoelen voor de tweede graad en de hiermee corresponderende leerplandoelen van het GO! Tot slot som ik ook mijn zelf geformuleerde leerdoelstellingen op.

a. Cesuurdoelen, specifiek voor het luik ‘literatuur’:

3.2.1. De leerlingen tonen adequaat begrip van teksten in de bestudeerde klassieke taal.

3.2.4. De leerlingen analyseren hoe genre-gerelateerde kenmerken de interpretatie van teksten in de bestudeerde klassieke taal beïnvloeden.

3.2.6. De leerlingen analyseren de invloed van contextgegevens op de betekenis van diverse soorten teksten.

b. Leerplandoelen van het Gemeenschapsonderwijs:

- De leerlingen gebruiken grammaticale fenomenen (morfologie en syntaxis) functioneel bij de lectuur van Latijnse teksten (analyseren)
- De leerlingen verwerven een basiswoordenschat in functie van de lectuur van teksten (onthouden)
- De leerlingen zetten woordenschatstrategieën in ter ondersteuning van de lectuur zoals woordvorming en woordverwantschap (toepassen)
- De leerlingen passen een afgesproken lectuurmethode toe in functie van het begrip van een primaire tekstbron (toepassen)
- De leerlingen analyseren de invloed van contextgegevens (autonoom, cultuurhistorisch op de betekenis van de gelezen tekst (analyseren)
- De leerlingen tonen het inzicht dat ze verworven hebben bij de lectuur en analyse van de tekst met een vertaling, een andere talige of een niet-talige verwerking. (creëren) (Ontwerpleerplan GO!, tweede graad, d-finaliteit)

c. Doelstellingen voor deze les:

- De leerlingen lezen zelfstandig en klassikaal 10 verzen uit de *Metamorphoses* van Ovidius, uit het verhaal van Daphne en Apollo
- De leerlingen lezen lineair en lezen daarbij zowel verwachtend als controlerend, wat wil zeggen dat ze zowel verwachtingen en voorspellingen formuleren als terugblikken naar wat ze net gelezen hebben
- De leerlingen geven de inhoud van de gelezen tekst, van het verhaal, weer aan de hand van parafrase in het Nederlands
- De leerlingen benoemen en begrijpen Latijnse sleutelwoorden en -zinnen en tekst die gebeurtenissen weergeven
- De leerlingen beschrijven de metamorfose, aan de hand van de Latijnse tekst, en via een creatieve verwerking, zoals een tekening
- De leerlingen beantwoorden vragen over de tekst, zowel over de inhoud als de vorm en de stilistische keuzes van de auteur
- De leerlingen linken de stilistische, poëtische keuzes van de auteur aan de inhoud van het verhaal, door bijvoorbeeld een stijlfiguur te benoemen of woordvolgorde te analyseren

5.4. Herschrijven of niet?

Een eerste mogelijkheid die onderzocht werd, was om niet zelf de Latijnse verzen te herschrijven, wel om op zoek te gaan naar bestaande herschrijvingen van Ovidius' epos. Daar zijn meerdere redenen voor.

Om te beginnen is het minder tijdrovend om met bestaande teksten aan de slag te gaan. Bovendien heb ik zelf geen ervaring met het herschrijven en vereenvoudigen van Latijnse teksten, dus zou ik me liever baseren op bestaande herschrijvingen. Ik hoopte op die manier materiaal te kunnen aanbieden aan andere leerkrachten die dezelfde beperking hebben.

Een derde argument voor deze aanpak is dat de leerkracht zich zo automatisch tot de niet-klassieke canon kan richten, teksten en auteurs die in de lessen Latijn in Vlaanderen nog steeds te weinig aan bod komen, zoals eerder al bleek uit het onderzoek van Liselotte Parmentier (2016).

Een vierde argument is dat deze methode ook perfect aansluit bij het vernieuwde leerplan van het Gemeenschapsonderwijs (2020-2021), dat voorschrijft dat leerlingen Latijn leren om teksten in de brontaal te kunnen lezen en begrijpen.

Bovendien schrijft dit leerplan ook voor om behalve teksten uit de klassieke periode, ook teksten uit latere periodes te lezen. Omdat het GO! eist zoveel mogelijk authentieke teksten te lezen, is die suggestie om uit te wijken naar andere periodes, niet verrassend. Christian Laes (2021) pleit voor 'de rijke traditie van de late oudheid, de middeleeuwen en het Neolatijn tot op de dag van vandaag' (p. 93) en hoopt die traditie toegankelijker maken. Hij somt meteen enkele auteurs en werken op uit de niet-klassieke periode die lezenswaardig zijn en eenvoudig bovendien. Afbreuk doen aan de klassieke auteurs wil hij niet en hij erkent dat wie Latijn studeert in eerste instantie toegang wil krijgen tot 'de rijkdom van grote en terecht tijdloze auteurs'. Maar, besluit Laes, die toegang 'hoeft niet zo steil te zijn dat de klimmers van bij de aanvang afhaken'. Door, zeker in het begin, te werken met eenvoudigere teksten, voldoe je als leraar aan het didactische principe van de geleidelijkheid. Ook zijn de teksten 'een significante culturele meerwaarde' (Laes, 2021, p. 101).

Het lijkt mij dat deze methode een meerwaarde biedt, ook en zeker naar de eindtermen toe, omdat je vanuit verschillende auteurs in verschillende tijden werkt en zo andere benaderingen kan bespreken. Het lijkt mij ook een ideale manier om de leerlingen zelfstandiger te laten werken, en om als leerkracht minder voorbereidingswerk te hebben.
(Leraar Latijn, GO!)

Met de hulp van de copromotor van deze scriptie, dr. Yanick Maes, vond ik een aantal werken die herschrijvingen boden van de *Metamorphoses* en het verhaal van Daphne en Apollo.

Ik kwam uit bij de *Fabels* van Hyginus, de *Narrationes fabularum Ovidianarum* van Lactantius Placidus, *Tetrastichi in Ovidii libros XV* van Posithius, parafrases van verzen uit 1563 en een uitgave door Virginia Brown uit 1970 van de 'Digby Mythographer', *De Natura Deorum*.

Hoewel de hierboven aangehaalde argumenten sterk zijn, bleek deze aanpak in de praktijk nog niet zo makkelijk toe te passen. Het was interessant om samenvattingen van het verhaal te lezen en te zien waarop elke auteur de nadruk legde en deze samenvattingen zouden wellicht bruikbaar zijn voor een ander soort les. In dit onderzoek en voor deze leesmethode bleken de teksten echter amper bruikbaar, aangezien het Latijn te veel afweek van de oorspronkelijke tekst van Ovidius.

Natuurlijk wil ik deze aanpak niet zomaar terzijde schuiven: samenvattingen uit niet-klassieke periodes van teksten uit klassieke periodes kunnen absoluut een meerwaarde vormen. Door de leerlingen een Latijnse, eenvoudige, maar wel authentieke, samenvatting te laten lezen, laat je ze niet alleen teksten uit een andere periode lezen, maar je creëert al vertrouwdheid met het onderwerp en is er dus al meer begrip van de tekst. Ze hoeven grote stukken tekst dus niet per se in vertaling te lezen, een methode die het GO! voorschrijft, maar in plaats daarvan laat je ze de samenvatting in het Latijn lezen. Specifiek voor *embedded reading* zijn de samenvattingen evenwel minder bruikbaar, dus ik laat ze hier voor wat ze zijn.

Zo besliste ik alsnog de herschrijving zelf uit te voeren. Hiervoor analyseerde en vergeleek ik in eerste instantie enkele van de auteurs en leerkrachten die mij hierin waren voorgegaan. Elk van hen had (onder meer) met Ovidius' *Metamorphoses* gewerkt, wat het nog gemakkelijker maakte voor mij om tot een soort blauwdruk te komen: welke stappen zet je wanneer je *embedded reading* van Ovidius' verzen voorbereidt?

5.5. Ovidius inbedden

5.5.1. De voorbereiding

Aan de hand van mijn eigen bevindingen en de aanpak van de drie andere auteurs, heb ik een stappenplan uitgewerkt dat ik op de verzen kan toepassen die ik zelf zou lezen met een testgroep, maar dat hopelijk ook op andere teksten kan toegepast worden.

Zoals Sears aangeeft, is de top-down-methode het meest aangewezen voor classici. Ik vertrek vanuit de brontekst, namelijk een aantal verzen uit de *Metamorphoses* die de leerlingen uiteindelijk moeten kunnen lezen, en ga die stapsgewijs vereenvoudigen. Idealiter zijn er drie tot vier tussenstappen. Ik kies uiteindelijk voor drie versies van de tekst, grotendeels omdat ik vrees dat de tekst niet langer *compelling* is bij de leerlingen na een vierde tussenstap.

Een andere reden is tijdwinst. Ook al is de bedoeling en het voordeel van *embedded reading* dat de leerlingen het lezen makkelijker vinden en de lectuur dus vlotter zal gaan, toch verwacht ik dat een vierde tekst nog meer tijd zal kosten. Maar dat is slechts een verwachting, uit het experiment zal blijken of de lectuur inderdaad veel vlotter zal gaan. Tot slot merkte ik bij de aanpak van Sears en Ballestrini dat zij in versie 1 uitkwamen bij een versie die voor derdejaars in de OVSG té gemakkelijk zou zijn, dus die versie kon ik om die reden ook schrappen.

Ik maakte, top-down, twee tussenstappen voor Ovidius' verzen: ik begon met een vereenvoudiging (versie 2), om dan nog een stap terug te zetten naar een basistekst (versie 1). Hierbij hield ik telkens rekening met aanpassingen in de vier categorieën: woordenschat, grammatica, stilistiek en inhoud.

Het handboek van Pelckmans voor het tweede leerjaar van de eerste graad, *Pegasus Novus 2*, bleek in een van zijn hoofdstukken het verhaal van Apollo en Daphne aan te bieden, in een sterk vereenvoudigde versie. Onder de tekst staat 'Naar Ovidius, *Metamorfosen*', wat betekent dat de schoolboekauteurs de verzen ook herschreven hebben voor het niveau van een tweede middelbaar. De structuur van het verhaal is behouden en Ovidius' oorspronkelijke tekst is er nog in te zien, vooral dankzij de woordenschat. Verder is er wel zeer grondig aan de boom geschud. Ik beslis om deze tekst als versie 1 te hanteren, mits de nodige aanpassingen.

De niet-klassieke samenvattingen en herschrijvingen heb ik grondig bestudeerd en als inspiratie gebruikt voor zinsstructuren en woordenschat, al heb ik er uiteindelijk weinig direct uit kunnen halen. De auteurs waren Lactantius Placidus, Hyginus, Servius Grammaticus en een anonieme auteur uit de twaalfde eeuw die uitgebracht is door Virginia Brown.

Zeer belangrijk is de beginsituatie van de groep waarmee je aan de slag gaat: die moet je kennen voordat je een *embedded reading* uitwerkt. Wat is een nieuwe grammaticale structuur, welke woordenschat is al gekend, hebben ze ter voorbereiding van deze lectuur al wat woordenschat kunnen instuderen? Zijn ze vertrouwd met het genre, kennen ze de auteur en zijn stijl?

5.5.2. De tussenstappen

Hieronder zal ik de stappen bespreken die ik concreet gezet heb voor deze verzen uit Boek I van de *Metamorphoses*. Op die manier creëer ik meteen ook een blauwdruk voor de *embedded reading* van Ovidius, die ook bruikbaar is voor poëzie in het algemeen.

Voor de precieze uitwerking verwijs ik graag naar de [Bijlagen](#), waar de volledige lesopdracht met de drie versies van de tekst terug te vinden is.

5.5.2.1. Stap 1: Van versie 3 naar versie 2

Zoals reeds aangegeven werken we volgens de top-down-aanpak. Dit wil zeggen dat we vertrekken bij de brontekst (Ovidius' verzen, versie 3) en van daar de tekst herschrijven en zo vereenvoudigen tot versie 2.

a. Stilistiek en genre

De allereerste stap bij de herschrijving is dat de verzen hervormd worden tot proza, wat wil zeggen dat ze 'gewone' zinnen worden. Op die manier kwamen de leerlingen tot vlak vóór de eigenlijke doelttekst nog niet in aanraking met de verzen.

Er kan natuurlijk voor gekozen worden om een extra versie ertussenin te voegen, die ook reeds in verzen geschikt is. Het is evenwel noodzakelijk dat minimaal de eerste twee vereenvoudigde versies nog niet in verzen geschikt zijn.

De zinnen worden zoveel mogelijk per regel geschikt, onder elkaar. Bij de lectuur kan ervoor gekozen worden om de zinnen vervolgens in cola te projecteren, volgens de positionele methode (Hulstaert, 2016).

Tussen de verzen werd voldoende witruimte gelaten, een aanbeveling die Sears en Ballestrini (2019) hadden geformuleerd en ook Fleur de Snoo (2009) schreef dit, in haar onderzoek naar leesmethodes voor het vak Latijn in Vlaanderen en Nederland:

Overigens kan de complexiteit van teksten door middel van lay-out (typologie of kleur) eenvoudig verhelderd worden, zodat het mogelijk is om enerzijds dichter aan te sluiten bij de taal- en tekststructuur die de leerlingen gewend zijn en anderzijds hen van meet af aan te laten wennen aan de complexiteit, maar tegelijkertijd ook aan de schoonheid van literair taalgebruik.

(p. 15)

b. Woordenschat

Het is uiteraard cruciaal om de beginsituatie te kennen van de leerlingen. Omdat ik voor dit onderzoek werkte met een groep leerlingen aan wie ik zelf geen les geef, heb ik de leraar vooraf de volledige woordenlijst gestuurd en hem gevraagd aan te duiden welke woorden de leerlingen wel al gezien hebben en welke nieuw zijn. Hoewel de leraar mij erop wees dat ik er niet van mocht uitgaan dat ze elk frequent woord ook daadwerkelijk zouden kennen, heb ik dat toch gedaan. De leerlingen konden tijdens de lectuur op elk moment aan mij of elkaar vragen om woordverklaring.

Het doel was de woordverklaring tot een minimum te beperken, uitgaande van de hypothese van de *comprehensible input* en de vereiste van het percentage gekende en nieuwe woorden. Voor de nieuwe woorden trachtte ik zoveel mogelijk synoniemen te vinden, zoals 'corpus' in plaats van 'figura', 'puella' in plaats van 'virgo', 'membrum' in plaats van 'artus', 'auxilium' in plaats van 'ops' of 'desistere' in plaats van 'haerere'.

In versie 2 gaf ik al meer de oorspronkelijke woorden en in versie 3, de definitieve versie, uiteraard ook, en dan zorgde ik voor synoniemen uit versie 1 of 2 in de woordverklaring, in plaats van een Nederlandse vertaling.

Onnodige adjectieven werden weggelaten, enerzijds om het leesgemak te bevorderen, anderzijds om nog nieuwe inhoudelijke elementen te kunnen toevoegen aan de volgende versie.

De personages werden steeds benoemd, ofwel bij naam of aan de hand van een persoonlijk of aanwijzend voornaamwoord. Voor de naam Phoebus gebruikte ik in de eerste versie nog gewoon de naam Apollo, omdat de leerlingen die naam zeker kenden.

In versie 2, die de meeste woordverklaring had, heb ik de onderdelen van de boom getoond in een afbeelding, wat aansluit bij het principe van aanschouwelijkheid, en afkomstig is uit de communicatieve methode van Oerberg. Omdat ze vervolgens een beschrijving kregen van hoe elk lichaamsdeel in een deel van een boom veranderde, sloot deze afbeelding zeer goed aan bij de tekst.

c. Grammatica

Een van de allereerste dingen die ik deed, was een 'natuurlijke' woordvolgorde creëren, die leerlingen zouden verwachten. Tijdens de literatuurstudie was gebleken dat enkele andere leerkrachten kozen voor een woordvolgorde zoals in de moedertaal, maar dat heb ik bewust niet gedaan.

Wel behield ik een zinsstructuur met eerst de kaderende elementen, met het onderwerp vooraan en de persoonsvorm achteraan en de voorwerpen daartussenin. Ook voegde ik bij elkaar horende woordgroepen samen. Waar werkwoorden waren weggelaten voegde ik ze opnieuw in, bijvoorbeeld 'currunt' op de eerste regel. Ook voegde ik de eigenaam of een persoonlijk voornaamwoord in om naar personen te verwijzen, waar Ovidius deze weggelaten had.

Hier en daar voegde ik leestekens in om duidelijke rustpauzes in te lassen en bij de opsommingen plaatste ik komma's en voegwoorden.

Waar mogelijk voegde ik het werkwoord 'esse' in, als het ergens was weggelaten, en hetzelfde deed ik met het werkwoord 'currunt', dat op vers 549 in de tekst ontbreekt, maar in een eerste versie nog noodzakelijk is. Verwacht wordt dat de leerlingen, als ze bij versie 3 uitkomen, het werkwoord er vanzelf bij zullen denken.

5.5.2.2. Stap 2: Van versie 2 naar versie 1

a. Woordenschat

De woordenschat wordt interlineair gegeven. Van acht woorden wordt een Nederlandse vertaling gegeven en van nog eens twee woorden wordt geen Nederlandse vertaling gegeven, maar wel een Frans leenwoord ('bras' voor brachium en 'pied' voor pedes).

De leerlingen zetten woordenschatstrategieën in ter ondersteuning van de lectuur zoals woordvorming en woordverwantschap (toepassen)
(Ontwerpleerplan GO!, tweede graad, d-finaliteit)

Naar de god Apollo verwijs ik met 'deus' of zijn naam. Pas in de tweede versie liet ik de naam Phoebus staan, zoals hij door Ovidius genoemd werd.

b. Grammatica

De bijzinnen worden omgevormd tot onafhankelijke hoofdzinnen. Ik voeg wel één betrekkelijke bijzin bij ('qui modo celeres erant'), om net het leesgemak te bevorderen, wetende dat de leerlingen de betrekkelijke bijzin al zullen kennen. Eén andere betrekkelijke bijzin ('quod placet Apollini') laat ik staan, omdat die in de volgende versies nog complexer zal worden, dus liever laat ik ze al vanaf de eerste versie kennismaken met deze constructie.

Alle zinnen worden in de indicatief praesens gezet, zodat leerlingen niet hoeven te struikelen over werkwoordstijden. De zin 'qui modo celeres erant' zal voor hen dan ook heel duidelijk voortijd zijn.

In de eerste versie werd de losse ablatief 'prece finita' vervangen door 'haec dicens', een invoeging van *Pegasus Novus 2*. Tot slot schrapte ik in het begin ook de gerundium 'mutando' (BWB van middel), omdat die nog niet nodig was. Ik ging ervan uit dat de leerlingen zelf zouden concluderen dat Daphne niet echt vraagt haar lichaam te vernietigen, aangezien ze lezen hoe haar lichaam veranderd wordt. In de leesopdracht had ik wel de gerundium kunnen laten benoemen en de naamval en functie kunnen vragen, maar dat heb ik wegens tijdgebrek weggelaten.

Op zich hoefde dat niet, als ik de aanbeveling van Fleur de Snoo (2009) had gevolgd. Zij stelde vast dat nieuwe, ongekennde grammatica geen struikelblok vormde voor de lezers in haar onderzoek, zolang die wel op betekenisniveau aan de lezers werd toegelicht. De leerlingen konden de structuur niet benoemen met metaal, maar nieuwe grammatica stond tekstbegrip dus niet in de weg (p. 15).

Fleur de Snoo (2009) schreef ook als aanbeveling dat methodemakers de zinnen niet te kort mogen maken, 'aangezien dit niet aansluit bij de reeds door de leerlingen verworven taalvaardigheid' (p. 15). Ze voegt er wel aan toe dat ze ook gelooft dat zinnen ook niet te complex mogen zijn, 'omdat de leerlingen dan het overzicht verliezen' (p. 15).

c. Inhoud

Gedetailleerde beschrijvingen worden weggelaten, niet alleen omdat ze in het begin nog te veel complexiteit met zich meebrengen, maar ook omdat er dan nog details bij komen in de volgende versies, zodat het *compelling* blijft.

In versie 1 wordt de metamorfose nog niet volledig weergegeven, zodat leerlingen nog niet weten wat er precies met Daphne gebeurt. Het is meteen ook een aanleiding om ze verwachtingen te laten formuleren.

Van Peneus tot slot weten de leerlingen nog niet dat hij haar vader is. Dit wordt vervolgens een vraag bij de tekstbespreking van versie 2: 'Wat is de relatie van Daphne tot de riviergod en aan welk Latijns woord zie je dat?'

5.6. De lectuurles

Ik heb een leesopdracht ontwikkeld die begeleid maar zelfstandig kan uitgevoerd worden door een groep leerlingen. De doelgroep was een klas uit het eerste leerjaar van de tweede graad van het stedelijk atheneum Wispelberg in Gent. De leerlingen hadden in het tweede semester al het verhaal van Daedalus en Icarus gelezen uit Ovidius' *Metamorphoses*, dus deze les sloot daar op aan.

De klasgroep bestond uit 18 leerlingen, die de tekst lazen tijdens het eerste en het vierde lesuur. De opdracht bestond uit een bundel met een introductie en enkele passages in vertaling, gevolgd door drie Latijnse teksten. Na elke versie kregen de leerlingen een aantal vragen om te beantwoorden.

Om de leerlingen op weg te helpen én om wat tijd te winnen, heb ik de eerste versie, tijdens het eerste lesuur, met de leerlingen klassikaal gelezen. De hele opzet van deze methode is natuurlijk dat de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen, dus idealiter hadden ze de tekst natuurlijk op eigen houtje gelezen, zonder mijn begeleiding. Dankzij de klassikale aanpak, kon ik een conjunctieve fase inlassen en leerlingen al inhoudelijke verwachtingen laten formuleren. Bij de bevraging na afloop zou blijken dat het merendeel van de leerlingen klassikaal lezen verkiest.

De tekst werd vooraan in cola geprojecteerd, volgens de positionele methode van Kristien Hulstaert (2016), die zij ontwikkelde in samenwerking met Professor Wim Verbaal (UGent). Deze cola werden regel per regel geprojecteerd. Hier en daar maakte ik gebruik van een afbeelding, volgens het didactisch principe van de aanschouwelijkheid. Er werd lineair gelezen, van links naar rechts.

Na de klassieke lectuur van versie 1 stelde ik enkele vragen over de inhoud en liet ik de leerlingen al voorspellen over welk soort metamorfose het ging, want die was nog niet volledig beschreven. De leerlingen moesten hiervoor op zoek naar de Latijnse woorden om hun vermoeden te staven. Hierna volgde de zelfstandige lectuur van de twee volgende versies. In groepjes van twee of drie leerlingen lazen ze de teksten en beantwoordden ze de vragen tussen de teksten. Ze kregen hierbij de opdracht om de verzen eerst (luidop) te lezen, en dan pas de vragen te beantwoorden. Ik benadrukte ook dat vertalen niet het doel was, enkel lezen. In de vragen werd onder meer teruggekoppeld naar de vorige versies en de leerlingen moesten kunnen benoemen hoe het Latijn geëvolueerd was in de nieuwste versie.

Tijdens het tweede lesuur gingen de leerlingen op dezelfde manier verder, eerst met versie 2 en een halfuur voor het einde van de les zag ik erop toe dat zeker elke groep met versie 3 begonnen was. Dat lukte, de meeste leerlingen raakten tijdig klaar met versie 2. Voor versie 3 ging dat moeilijker, omdat de verzen complexer waren én er meer vragen waren. Aan het einde van de les was niet iedereen klaar met alle vragen. Aan het einde van de les had ik nog een klassikale lectuur voorzien van de tekst, waarbij we samen de Latijnse verzen lazen en ik leerlingen liet parafraseren, niet vertalen, om te controleren of ze alles begrepen hadden. Door tijdsgebrek is dat echter niet gelukt. Aan slechts één groepje dat tijdig klaar geraakte, heb ik nog gevraagd om aan elkaar het verhaal nog eens na te vertellen, door de Latijnse tekst te parafraseren in het Nederlands.

5.7. Nabespreking

5.7.1. Ervaringen van de leraar en de leerlingen

Deze manier van lezen is eigenlijk een stuk beter, want je kan dan ook de tekst makkelijker begrijpen. Het is van makkelijk naar een aangamere tekst en dan komt pas de echte originele versie van de tekst.

(Een leerling uit de testgroep in 3 ASO)

Na afloop van de twee lessen die we besteedden aan *embedded reading* van Ovidius, kregen de leerlingen enkele vragen over hun ervaringen. Enerzijds kregen ze tijdens de les zelf al een vraag, zowel na versie 1 als na versie 2, die ze mochten beantwoorden in de opdrachtenbundel: ‘Vond je deze versie makkelijk om te lezen? Waarom wel of niet?’

Anderzijds kregen de leerlingen ook een paar vragen via Google Forms, waarbij ze een antwoord konden aanduiden of op een schaal hun ervaring een cijfer konden geven. Op het einde konden ze, vrijblijvend, een bijkomend antwoord toevoegen over hoe ze de les ervaren hadden. Dat laatste deden de meeste leerlingen evenwel niet.

Alle leerlingen waren het erover eens dat de eerste versie gemakkelijk was. Ik merkte dit zelf tijdens de klassikale lectuur en ze noteerden dit ook als antwoord op de vragen na afloop: enkele van de door de leerlingen opgegeven redenen voor een vlotte lectuur, waren de afwezigheid van stijlfiguren, de eenvoudige woordenschat en het uitblijven van uitzonderingen.

Leerlingen antwoordden dat het vlot ging om de tekst te lezen, dat ze veel begrepen, dat het eenvoudig was. Enkele leerlingen beschreven de lectuur als ‘aangenaam’, dus hoewel het gemakkelijk was, vonden zij het duidelijk niet té gemakkelijk. Latijn vlot kunnen lezen leverde voor hen duidelijk een succeservaring op. Drie leerlingen noteerden na versie 1 dat ze het verhaal van Daphne en Apollo al kenden en gaven aan dat ze het om die reden gemakkelijk vonden. Voorkennis over de inhoud kan dus inderdaad bevorderlijk zijn voor een goed begrip van de tekst, precies dat waar *embedded reading* ook bij wil helpen.

Versie 1: Ik vond het gemakkelijk want ik ken het verhaal al

Versie 2: Veel woordenschat kende ik niet

(Een leerling uit de testgroep in 3 ASO)

Versie 1: De woordenschat is makkelijk en ik ken het verhaal al

Versie 2: De woordenschat was al iets moeilijker

(Een leerling uit de testgroep in 3 ASO)

Versie 1: Ik kende het verhaal al dus ja (een antwoord op de vraag ‘vond je het makkelijk?’)

Versie 2: Er waren meerdere moeilijke woorden

(Een leerling uit de testgroep in 3 ASO)

De lectuur ging ook vlot omdat ik de lectuur klassikaal begeleidde, waarbij de leerlingen minder zelf moesten werken. Bij Ameila Gall (2020) las ik de suggestie om de eerste en makkelijkste versie thuis te laten lezen, als voorbereiding op de les (p. 17). Dit wil zeggen dat de leerlingen de tekst in het Latijn dus al gelezen hebben, wat tijd bespaart en zelfstandigheid genereert. Een andere optie was geweest de leerlingen een deel van de nieuwe en frequente woordenschat te laten studeren.

Na versie 1 noteerden veel leerlingen in de bevraging dat ze de woordenschat gemakkelijk vonden, wat de lectuur vergemakkelijkte, en dat werd ook duidelijk na de lectuur van versie 2, die ze al heel wat uitdagender vonden. De moeilijke woorden werden het meest als reden daarvoor gegeven. Daarnaast stelde ik ook vast dat de leerlingen al meer moeite hadden met de vragen bij de lectuur van versie 2 en 3, over de grammatica en stijlfiguren. Tijdens de zelfstandige opdracht moest ik meermaals bijspringen, enerzijds om bijkomende woordverklaring te voorzien, en anderzijds om te helpen bij vragen als ‘wat is het grondwoord van “fer”?’ of ‘welk contrast wil Ovidius benadrukken door deze woorden zo te plaatsen?’. Ook had ik het bijwoord ‘vix’, bij de losse ablatief ‘prece finita’, bewust tot de laatste versie behouden, omdat dit ook nog een inhoudelijke toevoeging bood, een nieuw element dat pas op het einde bekendgemaakt werd. Voor niet alle leerlingen was deze vraag even gemakkelijk, zeker niet voor de twee groepjes met leerlingen die van oorsprong niet Nederlandstalig waren en voor wie de betekenis van ‘nauwelijks’ best complex was.

Dat (ongeziene) woordenschat voor leerlingen een hindernis is, is geen verrassing natuurlijk. Verrassend was wel dat ze botsten op de specifieke aanpak hier, die had niet het gewenste effect: zodra een woord een eerste keer verklaard was, in de eerste of tweede versie, werd het door mij niet opnieuw verklaard in de daaropvolgende versie, zodat er geen uitgebreide woordverklaring werd aangeboden. Soms werd daarom wel een synoniem gegeven (bijvoorbeeld: ‘ops = auxilium’), maar als dat er niet was, moesten ze het woord terugvinden in de vorige versie. Het was duidelijk dat de leerlingen dit niet gewend waren, want geregeld doken ze in hun woordenlijst of -boek of riepen ze mijn hulp in wanneer ze een woord niet begrepen, in plaats van op zoek te gaan in een vorige versie. Dat ze een woord al eerder gelezen hadden, herinnerden ze zich niet meer óf ze hadden bij die woordverklaring niet hoeven stil te staan.

Dit bevestigt ook dat het niet volstaat een woord herhaaldelijk te zien om het als ‘gekend’ te beschouwen, zoals Sears en Ballestrini (2019) al schreven. Doordat leerlingen deze manier van lezen niet gewend zijn, hebben ze ook niet de reflex om een woord opnieuw op te zoeken in een vorige versie. Mocht deze methode consequent gehanteerd worden, zou dat automatisme er mogelijk wel komen.

Zoals gezegd vonden de leerlingen versie 2 wel moeilijk(er) en konden ze de vragen bij de tekst niet allemaal vlot beantwoorden. Het hielp dus niet per se dat ze het verhaal al kenden, hetzij uit versie 1, hetzij uit een eerdere kennismaking met het verhaal (zoals de drie leerlingen die op pagina 45 geciteerd worden).

Tegelijkertijd kan je aanvoeren dat het geen kwaad kan dat ze een verhaal al kennen, ze moeten het Latijn ook nog (leren) begrijpen. Kennis van de plot helpt hen daarbij. Om die reden voerde ik na versie twee ook de opdracht in om een tekening te maken of een titel te bedenken. Hiermee differentieerde ik binnen de groep, door verschillende talenten of vaardigheden aan te spreken, en bood ik ze een keuze, wat ook motiverend was. Daardoor trachtten de leerlingen het verhaal te visualiseren. Een van de duo's koos bijvoorbeeld voor de titel "Van elegante vrouw naar elegante boom in stappen", die de essentie van het verhaal in zich draagt. Dat ze voor het woord 'elegant' kozen, had volgens mij ook te maken met de zin 'elegantia manet' (versie 1) en 'elegantia una remanet in illa' (versie 2), waar ik hen expliciet over had laten nadenken na de eerste lectuur. Een andere leerling maakte een tekening van een vrouw die in een boom verandert, zowel haar haren en armen als haar voeten.

'Een beeld creëren voor je geestesoog, iets *zien*, is cruciaal in het leesproces', schrijft Hulstaert in haar pleidooi voor de colometrische schikking van Latijnse zinnen voor de lectuur. Even verder schrijft ze dat de tekst een film wordt, doordat we de zinnen zien (Hulstaert, 2018, pp. 53-54).

De leerlingen tonen het inzicht dat ze verworven hebben bij de lectuur en analyse van de tekst met een vertaling, een andere talige of een niet-talige verwerking. (creëren)
(Ontwerpleerplan GO!, tweede graad, d-finaliteit)

Ook Ameila Gall (2020) testte de methode van *embedded reading* uit, en wel op een tekst van Tacitus. In haar conclusie schrijft ze het volgende, wat zeer herkenbaar klinkt:

My aim was that we would 'translate' the middle version together, and this would hopefully then allow the students to read the original without having to translate. This was working quite successfully by the end of the sequence, but it took quite a while for the students to grasp the idea that the *meaning* of the original was basically the same as the version they had just translated, and only the *expression* was different. It would perhaps have been helpful to explain this clearly at the outset.
(p. 17)

Gall (2020) laat haar leerlingen wel actief vertalen, om tot tekstbegrip te komen. Ze doet dit in de hoop dat de leerlingen hierna niet meer hoeven te vertalen: zodra ze de tekst een volgende keer zien, de originele zinnen van Tacitus, zullen ze het Latijn begrijpen zonder te vertalen, en dus lezen. Onder meer vanwege tijdgebrek heb ik de leerlingen niet laten vertalen, maar het zou inderdaad een zeer nuttige tussenstap kunnen zijn, aangezien het resultaat (hopelijk) is dat leerlingen de volgende versie gewoon begrijpen. In de praktijk, zowel bij mij als bij Gall, is het zeker nog niet zo dat de leerlingen versie 3 vlot lezen en begrijpen. Ik schrijf dit hoofdzakelijk toe aan het feit dat de leerlingen niet vertrouwd zijn met de methode. Zoals Gall ook aangeeft: zijn ze zich wel volledig bewust van het feit dat versie 3 in se dezelfde is als versie 2?

Na afloop van de lectuur kregen de leerlingen een korte vragenlijst. De vragen en het overzicht van de antwoorden is terug te vinden onder de [Bijlagen](#). Hieronder vat ik de belangrijkste antwoorden samen. Ik wil daarbij benadrukken dat ik deze bevraging deed om een algemeen beeld te krijgen van de ervaringen van de leerlingen. Zoals reeds aangegeven betreft het hier allesbehalve een representatief kwantitatief onderzoek.

De meeste leerlingen (12 leerlingen of 66,7 procent van de groep) antwoordden dat ze het een fijne manier van lezen vonden en met als voornaamste reden dat ze alles goed begrepen hadden. Vier leerlingen (22,2 procent) zeiden dat ze het een leuke aanpak vonden omdat ze steeds nieuwe dingen ontdekten. Twee leerlingen vonden het wel leuk, maar nog steeds te moeilijk. Twaalf leerlingen, 66,7 procent van de groep, gaven aan dat ze wel opnieuw volgens deze methode zouden willen lezen, maar wel met de nadruk op af en toe. Uit de bevraging bleek ook – en dat bleek ook uit de antwoorden in de opdracht zelf – dat veel leerlingen de verzen van Ovidius nog redelijk tot zeer moeilijk vonden. 55,6 procent van de leerlingen gaf versie 3 een score van 4 op een schaal van 1 tot 5 (waarbij 1 makkelijk en 5 moeilijk is). Op de vraag welke versie ze zouden kiezen om te lezen antwoordden 8 leerlingen dat ze voor versie 2 zouden kiezen en 7 leerlingen dat ze voor versie 1 zouden kiezen. Slechts 3 leerlingen zouden het liefst versie 3, de verzen van Ovidius, willen lezen. Dat zo veel leerlingen voor de makkelijkste versie kiezen is opmerkelijk, omdat er zo weinig uitdaging in zit, maar misschien om die reden ook niet geheel verrassend.

5.7.2. De voordelen van *embedded reading*

Door op een laag niveau vooral bezig te zijn met de 'basisplot', kun je op de hogere niveaus meer focussen op de keuzes die de auteur maakt, kun je de aandacht van de leerlingen richten op lexicale en syntactische keuzes, op stilistiek en genre.

(Sears & Ballestrini, 2019, p. 72)

Het voordeel dat de leerlingen zelf benoemden, en dat ik als leerkracht ook ervaarde, is dat de eerste tekst vlot leesbaar is, ze struikelen niet over moeilijke structuren en merken dat ze Latijn kunnen lezen. Dit ervaren ze als aangenaam.

Natuurlijk is de lectuur van die (te) eenvoudige tekst niet het hoofddoel, maar ze is wel een middel om tot het uiteindelijke doel te komen.

Door met eenvoudigere stappen te werken, garandeer je ook meer dat de leerlingen de tekst en het verhaal begrepen hebben. Aangezien tekstbegrip in de eerste versie verzekerd is, kun je vervolgens ingaan op de stilistische en grammaticale keuzes van de auteur.

De leerlingen gebruiken grammaticale fenomenen (morfologie en syntaxis) functioneel bij de lectuur van Latijnse teksten.

...

Grammatica helpt het tekstbegrip te ontwikkelen en dient als toetsing of de tekst goed begrepen is.

(Ontwerpleerplan GO!, tweede graad, d-finaliteit)

Zoals we hierboven al schreven, is de bedoeling van *extensive reading* in de MVT-didactiek dat de leerlingen zoveel mogelijk lezen en dat dit de leesvaardigheid bevordert. Voor *embedded reading* in de klassieke talen geldt dit evenzeer: door meerdere versies van een tekst te lezen, lezen de leerling méér, wat hun vaardigheden ten goede komt.

In die zin sluit *embedded reading* vooral aan bij de methode van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, wat ook Parmentier (2016) vaststelde: de methodes van deze onderwijskoepel bieden teksten hoofdzakelijk tot uitsluitend in het Latijn aan, zelfs al zijn het vereenvoudigde versies. Dit in tegenstelling tot het Gemeenschapsonderwijs, dat ervoor kiest om leerlingen nog meer te laten lezen, maar daarom ook veel lectuur in een Nederlandse vertaling aanbiedt.

De klassieke talen zijn exclusief gericht op leesvaardigheid. *Close reading*: traag en gestructureerd lezen.

(Ontwerpleerplan GO!, tweede graad, d-finaliteit)

Sears en Ballestrini (2019) sommen twee belangrijke voordelen op die de methode biedt aan leerkrachten. Om te beginnen creëer je meer zelfstandigheid bij de leerlingen, die de doelttekst op eigen houtje kunnen lezen, zonder de tussenkomst van de leerkracht of zelfs een

woordenboek. Ten tweede kunnen de vereenvoudigde versies ook gebruikt worden in de lagere leerjaren, wat de werklast voor de leerkracht wat vermindert (p. 72).

De methode van *embedded reading* beantwoordt aan de didactische principes van de geleidelijkheid en de integratie.

De leerling leest een eerste keer de tekst, in een eenvoudige versie met weinig tot geen nieuwe grammaticale of syntactische vormen. Die nieuwe vormen worden pas in een tweede of derde lectuur aangeboden, binnen een vertrouwde context, want de leerling kent de personages, de plot, de opbouw en is vertrouwd met een deel van de woordenschat, die al een eerste keer werd aangeboden. Dit sluit dus aan bij het principe van de integratie. Tegelijkertijd wordt ook voldaan aan het didactische principe van de geleidelijkheid, aangezien nieuwe informatie, zowel inhoudelijk als formeel, stapsgewijs wordt aangeboden, niet allemaal in één keer.

Dit werd ook besproken door Katja De Herdt en Katrien Vanacker (2020) in hun syllabus bij het vak Vakdidactiek A in de educatieve master:

Dat geleidelijkheidsprincipe botst soms onvermijdelijk met functionaliteit of met het streven om van meet af aan zo authentiek mogelijke, inhoudelijk waardevolle Latijnse teksten te lezen. Ga je bij de selectie van leerinhouden vooral uit van de frequentie waarmee vormen en functies in de Latijnse teksten voorkomen, dan is het minder evident om de leerinhouden stap voor stap en met een toenemende moeilijkheidsgraad aan te brengen. Toch blijft het noodzakelijk dat je je doelen volgens adequate criteria beperkt en de geselecteerde doelen geleidelijk nastreeft.

(p. 8)

Het belangrijkste voordeel van deze methode is dat leerlingen vlotter authentieke Latijnse teksten kunnen lezen, wat hét hoofddoel is van het vak Latijn. Doordat ze niet gelijk worden geconfronteerd met te veel complexe structuren in de zinnen, doordat de woordenschat niet overwegend nieuw is en doordat ze het verhaal nog niet volledig krijgen, is de leeservaring makkelijker en het plezier daarom groter. De leerlingen halen hieruit meer voldoening.

Sears en Ballestrini (2019) schreven dat leerlingen niet alleen niet geïntimideerd zijn als ze met grote hoeveelheden ongeziene tekst aan de slag moeten, ze kunnen ook zelfstandig, zonder veel struikelblokken, en met beperkte hulpmiddelen de tekst lezen (p. 72). In mijn eigen leservaring kan ik bevestigen dat de succeservaring bij de leerlingen groot leek te zijn, zeker na de eerste versie, die voor hen eenvoudig genoeg was. Ik kan natuurlijk niet vergelijken met de prestaties van de leerlingen tijdens een 'gewone' lectuurles, aangezien ik aan deze groep zelf geen les geef, en er was ook geen controlegroep om mee te vergelijken. Wat ik nog onvoldoende ervaren heb, in deze methode, is de zelfstandigheid van de leerling. Die is namelijk nog niet volledig bewezen met deze opdracht. Maar dat zou zeker kunnen, als de leerlingen meer vertrouwd geraken met de methode en als de opdrachten nog verder verfijnd worden om een optimaal resultaat te behalen.

Sears en Ballestrini schreven ook dat leerlingen de tekst volledig begrepen zullen hebben, omdat ze er zo intensief en lang aan gewerkt hebben (p. 72). Dit klopt ten dele, de leerlingen hadden een aantal elementen en nuances uit het verhaal echt door, doordat hun aandacht er meermaals op gevestigd werd. Anderzijds zijn ze van deze tekst zeker nog niet volledig doordrongen en uit de antwoorden op de begeleidende vragen van enkele leerlingen bleek dat ze het verhaal nog niet helemaal begrepen hadden. Idealiter besteden we meer lesuren aan deze methode – al moeten er dan natuurlijk ook meer verzen gelezen worden, anders blijkt de methode alsnog te tijdrovend.

Als de lezer weet wat hij of zij van het verhaal kan verwachten, is het makkelijker om de betekenis van woorden of de grammaticale constructies af te leiden uit de context, ‘zelfs wanneer de tekst die ze lezen voorbij hun begripsniveau gaat’ (Sears & Ballestrini, 2019, p. 72). Dit kan ik bevestigen, de leerlingen waardeerden dat ze de eerste versie begrepen, wat hen merkbaar zelfvertrouwen en zin gaf om aan versie 2 en 3 te beginnen.

Sears en Ballestrini noteerden ook dat de woordenschat beter geleerd wordt doordat de leerlingen er vaker mee geconfronteerd worden. Dat was tijdens deze lectuurles zeker nog niet het geval, de woordenschat bleek nog een groot struikelblok en al vanaf versie 2. Idealiter wordt in de opdracht ook een methode uitgewerkt waardoor de nieuwe woorden beter blijft hangen. Een mogelijkheid is dat de woordenschat vóór de lectuur al ingestudeerd wordt.

Fleur de Snoo (2009) poneerde dat ‘vertalingen direct onder de woorden voor leerlingen nuttiger zijn dan aparte woordenlijsten, omdat op deze manier het werkgeheugen van de leerlingen wordt ontlast’ (p. 15). In versie 1 werd dit gedaan, in de twee volgende versies niet. Het is mijns inziens ook meer aangewezen om de woordenschat interlineair aan te bieden.

Ik sluit af met een passage uit de conclusie van Ameila Gall (2020), die ook *embedded reading* uitprobeerde en hierover het volgende schreef:

...the students did still need some guidance, but in general a broad question by me: ‘So what’s different about this and the original and what’s the effect?’ was enough to elicit interesting responses, with only occasional extra guidance of what sort of things to look out for being required. The thing which the difference between the versions highlighted most effectively was word placement, which the students were able to identify and discuss without prompting. Missing words, choice of words and *variatio* were all also successfully picked up on, although guidance was still required on the latter.
(p. 17)

Aan de hand van de juiste begeleidende vragen kun je de aandacht van de leerlingen nog meer vestigen op bepaalde keuzes van de auteur. Door te verwijzen naar de vorige versies en leerlingen het verschil te laten zoeken, zien ze wat de auteur doet en dan kunnen ze zich afvragen waarom.

5.7.3. De nadelen van *embedded reading*

Elke auteur die de methode uitprobeerde in een Latijnse les, benadrukt dat het zeer belangrijk is dat elke nieuwe versie ook inhoudelijk nieuwe informatie bevat, om te vermijden dat het voor leerlingen saai wordt om steeds dezelfde tekst te lezen. Dat is op zich niet zo gemakkelijk.

Een ander mogelijk nadeel is de werklast en de tijd die het vergt een *embedded reading* zelf te maken. Een van de bevraagde leerkrachten reageerde als volgt:

Gesteld dat ik daarvoor voldoende beslagen zou zijn, dan zou het een onnoemelijke tijdsinvestering vergen om het hele curriculum zelf om te zetten naar deze didactiek.
(Leraar Latijn, OVSG)

Zoals hierboven al eerder gezegd, moeten we opnieuw benadrukken dat *embedded reading* kan ingevoerd worden in bijvoorbeeld het Gemeenschapsonderwijs, op voorwaarde dat deze breed gedragen wordt door de hele vakgroep. Tijdens de lectuurles was duidelijk dat de leerlingen niet vertrouwd waren met deze methode, waardoor ze niet altijd goed wisten wat te doen. Pas wanneer de methode consequent gebruikt wordt, kan ze ook echt werken.

Een andere reden waarom consequentie belangrijk is, is het omzetten van het curriculum, wat de leraar hierboven aanhaalde. Niet iedereen is zomaar in staat om Latijnse teksten te herschrijven, het kan zelfs risico's inhouden als het niet goed gedaan wordt. Dat schreef Paul Nation (1999) ook over de *graded readers*:

There are some writers who see no place for simplified reading material of the kind that is found in graded readers. They consider that the simplification results in distorted language that is not suitable for learners. Although there is no result to support this position, it is unfortunately true that some graded readers are very poorly written indeed. However, it is also true that there are many very well written graded readers.
(p. 356)

Op gelijkaardige wijze worden intussen ook *embedded readings* gebundeld voor de klassieke talen. Op de website Project Arkhaia vind je bijvoorbeeld *tiered readings* van Caesar en Vergilius terug.

In plaats van één leerkracht die op eigen houtje authentieke teksten herschrijft, zou het eerder aangewezen zijn dat een handboekenreeks uitgewerkt wordt, bij voorkeur door mensen die hierin ervaring hebben. Daarbij is het overigens ook noodzakelijk dat de verschillende 'trappen' in de lectuur nog veel meer een blauwdruk krijgen, zodat nog sneller kan beslist worden welke ingrepen op welk niveau gedaan worden.

Ik citeer hier graag nog eens dezelfde leraar uit de OVSG, die treffend verwoordde wat *embedded reading* (niet) nodig heeft:

Als het zou zijn om occasioneel deze methode toe te passen, maar voor het gros van mijn lessen een andere didactiek te gebruiken? Dat zou bij wijze van afwisseling wel eens fijn kunnen zijn, maar biedt dan in het grote geheel weinig meerwaarde. Ik vind het namelijk belangrijk voor de leerlingen dat alle lessen consequent volgens dezelfde didactiek verlopen, ... Alleen op die manier hebben ze het gevoel dat ze werkelijk kennis aan het opbouwen zijn, stap voor stap meer vat krijgen op de taal en de wereld van het oude Rome, stap voor stap ervaren hoe ze in staat zijn steeds complexere teksten te vatten en te ervaren hoe hun leestempo stijgt.

Kortom: pas als er een goed uitgewerkte handboekenreeks is, zou ik mij hieraan wagen.
(Leraar Latijn, OVSG)

Wat de tijdsdruk betreft, zou een ander argument kunnen zijn dat deze lectuurmethode meer tijd vergt, aangezien de leerlingen twee tot drie versies meer lezen. Anderzijds zou je kunnen aanvoeren dat ze natuurlijk steeds sneller zullen lezen, omdat ze vertrouwd geraken met de tekst en dus steeds vlotter kunnen lezen. Sears en Ballestrini (2019) schrijven ook dat een leerkracht die in meerdere leerjaren lesgeeft, de vereenvoudigde versies ook in lagere jaren kan gebruiken (p. 72). Hierbij moet dan weer de kanttekening geplaatst worden dat dit geen voordeel vormt voor het Gemeenschapsonderwijs, waar niet-authentieke teksten niet toegelaten worden. We zouden kunnen argumenteren dat een herschrijving binnen *embedded reading* nog aanvaardbaar is vermits die leidt tot de uiteindelijke lectuur van een authentieke tekst. Maar op zichzelf staande vereenvoudigde versies zouden in het GO! niet gelezen kunnen worden.

Een aanbeveling voor *embedded reading* is dat er idealiter geen nieuwe woordenschat meer is zodra de leerlingen bij de authentieke tekst landen. In werkelijkheid bleek dat niet haalbaar en de hoeveelheid (nieuwe) woordenschat is een belangrijke uitdaging. Een oplossing zou zijn om de woordverklaring vooraf te laten studeren door de leerlingen. Een andere mogelijkheid is om nog een extra tussenstap in te voeren en van Ovidius pas de vierde stap te maken. Het argument *tegen* die extra versie is dan weer de inhoudelijke categorie: hoe vaker ze de tekst lezen, hoe minder spannend de leerlingen het verhaal vinden. Al was er na deze les in 3 ASO geen enkele leerling die in de bevraging aangaf dat hij of zij het saai vond. Dit is een aanbeveling voor extra onderzoek.

Eerder werd bij de voordelen aangehaald dat leerlingen de (nieuwe) woordenschat meermaals zien en dus grondiger verwerven, maar bij deze lectuur bleek dat nog niet het geval. Bij versie 3, Ovidius' verzen, leek het niet dat de leerlingen de woordenschat al meer in de vingers hadden. Natuurlijk is het fragment daar iets te kort voor en was de lectuur van de verzen slechts over twee lessen gespreid. Mochten we intensiever met de tekst bezig geweest zijn en mocht ik de leerlingen de woordenschat ook hebben laten voorbereiden, dan zou het leerproces misschien vlotter gegaan zijn.

6. Conclusie

Dit onderzoek trachtte een antwoord te formuleren op de vraag of *embedded reading* een plaats verdient binnen de didactiek van de klassieke talen in het onderwijs in Vlaanderen. Ik vertrok hiervoor vanuit één auteur, Ovidius, en zijn omvangrijkste werk, de *Metamorphoses*.

Tijdens de fase van de probleemoriëntering werd duidelijk dat de roep om (een) alternatieve leesmethode(s) binnen de vakgroep klassieke talen bestaat. Leerkrachten wereldwijd stellen al te vaak met lede ogen vast dat leesplezier, succeservaring en zelfstandigheid bij leerlingen verre van vanzelfsprekend zijn tijdens de lectuur van een Latijnse (authentieke) tekst.

Steeds vaker wordt voor het onderricht van de klassieke talen ook gekeken naar de MVT-didactiek en de werkvormen die daarin gehanteerd worden. Een zo een methode is *embedded reading*, het trapsgewijs lezen van een tekst, zodat leerlingen geleidelijk aan nieuwe input, zowel inhoudelijk als vormelijk, verwerken.

Dit onderzoek toonde aan dat *embedded reading* zeker een plaats verdient binnen het Vlaamse klassieketalenonderzoek. In deze conclusie herhalen we de kanttekeningen die daarbij wel moeten worden geplaatst. Zo hoeft *embedded reading* niet hét antwoord te zijn op de uitdagingen die de vakgroep ervaart: ze kan parallel gebruikt worden met andere werkvormen. Ten tweede keek ik enkel naar de top-downmethode, die een authentieke tekst vereenvoudigt tot eenvoudigere herschrijvingen. Deze methode is ook naar mijn inschatting de meest aangewezen voor de lectuur van de klassieke talen. De omgekeerde richting, bottom-up, hoeft hier geen verdere vermelding. Daarnaast zijn er nog enkele andere voorwaarden, die ik hierna overloop.

Om een van de twee deelvragen van dit onderzoek te beantwoorden, heb ik de eindtermen van de Vlaamse overheid onderzocht, alsook de leerplannen van de twee voornaamste onderwijskoepels. Ik legde de daarin geformuleerde missie en leerplandoelen naast de methode en onderzocht of ze te verenigen vallen. Ik heb me enkel gericht op de tweede graad van het ASO met doorstroomfinaliteit, wanneer Ovidius traditiegetrouw (zij het niet altijd verplicht) gelezen wordt. Het ging hierbij wel om ontwerpleerplannen.

Embedded reading sluit het beste aan bij het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Deze koepel vraagt om pas vanaf de tweede graad authentieke teksten te lezen; in het derde middelbaar mogen dit ook nog aangepaste authentieke teksten zijn, pas in het vierde middelbaar is het Latijn volledig authentiek. Het is dus toegestaan om vereenvoudigde versies van canon- en andere auteurs aan te bieden, wat dus wil zeggen dat *embedded reading*, een methode die opgebouwd wordt aan de hand van niet-authentieke herschrijvingen, toegestaan is.

Het is overigens op te merken dat onder meer *Pegasus Novus*, een methode die in het KOV gebruikt wordt, niet alleen met vereenvoudigde teksten werkt, maar dat daarin ook zelden teksten in vertaling te vinden zijn. De methode streeft er immers naar leerlingen bijna uitsluitend Latijn te laten lezen, eerder dan ook teksten in vertaling aan te bieden. Ook op dat vlak past *embedded reading*, een methode die méér Latijn aanbiedt, zeer goed binnen het KOV.

Binnen het Gemeenschapsonderwijs zal *embedded reading* niet zo snel in de armen gesloten worden, want de koepel eist dat leerlingen al vanaf het eerste middelbaar authentiek Latijn lezen. In het leerplan staat ook letterlijk dat een leerkracht niet aan het origineel Latijn mag sleutelen.

Toch kunnen we, ondanks deze waarschuwing, de methode niet zo snel afzweren. Dit om twee redenen. Eerst en vooral formuleert het GO! in zijn nieuwe (ontwerp)leerplan een aantal criteria op waaraan de leesmethode die binnen de vakgroep gebruikt wordt, dient te voldoen. Aan elk van deze criteria beantwoordt *embedded reading* ook.

Ten tweede kunnen we concluderen dat de methode precies dezelfde doelstelling voor ogen houdt als het leerplan van het GO!, dat de leerlingen in staat zijn Latijnse teksten te lezen en begrijpen. Alles wat de leerlingen leren, grammatica of woordenschat, staat in functie daarvan. Hetzelfde geldt voor *embedded reading*, waarvan de tussenstappen niet gezien moeten worden als een doel op zich, maar wel als een middel om tot een hoger doel te komen, namelijk de Latijnse authentieke tekst te lezen en begrijpen, en als het kan met plezier en een gevoel van succes.

Voor deze masterscriptie onderzocht ik ook de mogelijkheid om met authentieke herschrijvingen – uit de niet-klassieke periode – van de *Metamorphoses* te werken. Deze aanpak zou nog meer aansluiten bij de vereisten van het GO!.

Helaas is dit niet gelukt voor dit onderzoek, maar dat wil niet zeggen dat het idee terzijde geschoven moet worden: werken met authentieke samenvattingen – in plaats van vertalingen – is een aanbeveling die ik in het kader van mijn onderzoek heel graag doe. Bovendien geloof ik dat er verder onderzoek naar gedaan kan worden. In de archieven kan verder gezocht worden naar herschrijvingen die wel bruikbaar zijn voor *embedded reading*, eventueel ook voor andere mythes dan die van Daphne en Apollo. Nog een meerwaarde van deze aanpak is dat de leerlingen ook meer in contact komen met niet-klassieke auteurs en teksten.

Tegelijkertijd stelde ik vast dat de keuze voor een *embedded reading* idealiter niet door één leraar gemaakt wordt, maar wel op een hoger niveau. Dat kan binnen de vakgroep, zodat alle leerlingen binnen de school dezelfde methode kennen, over de jaren heen. Nog beter zou zijn dat de methode wordt aanbevolen binnen de koepel, zodat ook het nodige lesmateriaal wordt uitgewerkt door methodemakers, een taak en verantwoordelijkheid die niet bij de individuele leerkracht kan en mag liggen. Een Latijnse authentieke tekst ‘opknippen’ in vereenvoudigde tussenstappen is geen sinecure: het vergt zeer veel tijd en een leerkracht is er niet automatisch beslagen in, wat dan weer risico’s met zich meebrengt voor de *latinitas*. De uitvoering ervan ligt dus het best bij didactici en onderzoekers die hiermee vertrouwd zijn en met de nodige omzichtigheid herschrijvingen maken.

Door voor een *schoolwide*-aanpak te kiezen, breed gedragen en ondersteund door materiaal dat voorhanden is, ontwikkeld door methodemakers, zullen ook de leerlingen vertrouwd geraken met de methode. Een *embedded reading* kan natuurlijk door een leerkracht gebruikt worden ter afwisseling van de ‘traditionele’ leesmethode, maar daarmee zou die het doel ook deels voorbij schieten. De leerlingen zijn dan onvoldoende vertrouwd met de methode en het gewenste resultaat wordt niet (volledig) bereikt.

De methode werd voor dit onderzoek uitgetest, maar deze test is allesbehalve representatief. Om te beginnen werd de methode maar één keer uitgevoerd, in slechts één klas van één onderwijskoepel. Bovendien was er geen controlegroep om het experiment mee te vergelijken. Er werd ook met slechts één auteur uit de canon gewerkt, en uit het werk lazen de leerlingen slechts tien verzen.

Bijkomend onderzoek is naar mijn gevoel zeker aangewezen. Daarin worden idealiter meerdere klassen onderzocht, met test- en controlegroepen. Ook kan de vergelijking tussen koepels gemaakt worden en de methode zou ook kunnen uitgetest worden in verschillende leerjaren. Onderzoek dient daarbij ook rekening te houden met de niveauverschillen tussen klasgroepen en leerlingen. De methode kan ook uitgetest worden op meerdere auteurs en genres. Misschien is het ook aangewezen om de methode te laten afnemen door meerdere leerkrachten, om te verifiëren of het onderzoek voldoende betrouwbaar is.

De leesopdracht zelf kan zeker ook nog verfijnd worden, met vragen die zo goed mogelijk naar tekstbegrip peilen en die de leerlingen het best door de tekst begeleiden. Een vertaalopdracht is dan misschien toch aangewezen. Ook zou de methode eens kunnen uitgevoerd worden zonder de klassikale lectuur. Hoewel leerlingen veelal verkiezen om klassikaal lezen, met de leerkracht, is het doel van *embedded reading* (en de leerplannen) om leerlingen meer zelfstandigheid te geven.

Tot slot zou ook onderzocht kunnen worden hoe veel stappen er idealiter gezet worden. Voor dit onderzoek werkte ik met drie versies, waarvan de laatste de authentieke Latijnse tekst, maar misschien zou een extra tussenstap nog beter gewerkt hebben, om de overgangen minder bruusk te maken voor de leerlingen. In dat geval moet steeds in acht genomen worden dat de lectuur voldoende prikkelend blijft voor de leerlingen, zeker op inhoudelijk vlak.

Bij een dergelijk representatief, kwalitatief en kwantitatief onderzoek, hoort ook een degelijke bevraging van de betrokkenen. Voor dit onderzoek werd enkel een kleine rondvraag gedaan bij een aantal collega's en werden de leerlingen bevraagd over hun ervaringen na de lectuur van de verzen over Daphne en Apollo. Beide bevragingen boden mij een aantal zeer interessante inzichten, maar zijn te beperkt en onvoldoende gefundeerd.

Desondanks bood dit onderzoek ook antwoorden op een aantal interessante vragen. De ontwikkelingsnood van een alternatieve methode voor de lectuur van klassieke talen bestaat en het blijft relevant om na te denken hoe classici en didactici deze uitdaging het hoofd kunnen bieden. We hoeven geen totale omwenteling of vervanging. Wat dit onderzoek daarentegen mee aantoonde, is dat we niet op zoek zijn naar één allesomvattende aanpak, maar wel dat we moeten kunnen openstaan voor werkvormen uit de modernevreemdetalendidactiek. *Embedded reading* kan daar zonder twijfel een van zijn, de methode sluit aan bij de gestelde doelen in de Vlaamse leerplannen. Een coherent beleid en een consequente aanpak en samenwerking in de vakgroep, op schoolniveau, zijn daarbij cruciaal, willen we het meeste uit de methode halen.

7. Literatuurlijst

- Ackerman, J., De Paep, L., Gyselinck, W., Hillewaere, M., Hulstaert, K., Mertens, B., et. al. (2020). *Pegasus Novus 2. Latijn voor het 2de jaar S.O.* Pelckmans.
- Cambridge University Press (s.d.). Canon. In *Cambridge dictionary*. Geraadpleegd op 23 april 2021 via: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/canon>
- Cambridge University Press (s.d.). Compelling. In *Cambridge dictionary*. Geraadpleegd op 2 mei 2021 via: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/compelling>
- Clarq, L. (2012). Embedded reading. A scaffolded approach to teaching reading. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 21-24.
- Clarq, L. (1 augustus 2014). *Toda-llly awesome: A Latinist on embedded reading*. Embedded reading. <https://embeddedreading.com/2014/08/01/toda-llly-awesome-a-latinist-on-embedded-reading/>
- De Herdt, K. & Vanacker, K. (2020). *Vakdidactiek Latijn. Syllabus vakdidactiek A* [ongepubliceerd]. Universiteit Gent.
- De Rynck, P. (10 april 2021). *Stand-upcomedy in het decadente Rome*. De Standaard. https://www.standaard.be/cnt/dmf20210409_97556818
- De Snoo, F. (2009). Een metamorfose van Ovidius' origineel naar schoollatijn. Criteria voor beginnersteksten in de Latijnse lesmethoden *Disco en Tolle, lege. Prora*, 14(4), 4-16.
- Decin, G., Alaerts, L., Van Dessel, J., Vandersmissen, T., Vloeberghs, L. (2017). *Onderzoekende leraren. Leidraad voor praktijkonderzoek op school*. LannooCampus.
- Gall, A. (2020). A study in the use of embedded readings to improve the accessibility and understanding of Latin literature at A level. *The Journal of Classics Teaching*, 21, 12-18.
- Gemeenschapsonderwijs (2020-2021). *Leerplan tweede graad secundair onderwijs. Specifiek gedeelte: doorstroom* [ontwerp]. Brussel.
- Hulstaert, K. (2016). *Latijn: lezen zien begrijpen. De positionele methode in de klas*. Skribis.
- Hulstaert, K. (2018). De tekst als film. *Kleio*, 47(1), 50-66.
- Hunink, Vincent (2006). Waarom Homeros en Vergilius lezen? Over de klassieke canon. *Streven*, 73(1), 11-18.

- Hunt, S. (2016). *Starting to teach Latin*. Bloomsbury Academic.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2021). *Leerplan Latijn S 2de graad d-finaliteit* [ontwerp]. II-Lat-D D/2021/13.758/029. Brussel.
https://api.katholiekonderwijs.vlaanderen/content/b49c6af5-1e9b-4a17-820e-be545d1215e2/attachments/Ontwerpleerplan%20II-Lat-d_ww.pdf
- Krashen, S. (2013). *Second language acquisition. Theory, applications, and some conjectures*. Cambridge University Press.
- Laes, C. (2018). Tussen droom en daad: levend Latijn en Oudgrieks in het Vlaamse onderwijs. *Kleio*, 47(1), 70-86.
- Laes, C. (2021). Authentiek en eenvoudig Latijn. Verkooppraatje of reële kans? In T. Velle (Ed.), *Latijn anders? Waarom er nood is aan ander Latijn in de klas* (pp. 93-105). Didactica Classica Gandensia.
- Lauter, P. (1985). History and the canon. *Social Text*, 12, 94-101.
- Luckerhof, C. (14 april 2021). Ontembare lusten. *De Groene Amsterdammer*, 145(15).
<https://www.groene.nl/artikel/ontembare-lusten>
- Nation, P. & Wang Ming-tzu, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a foreign language*, 12(2), 355-380.
- Nation, P. & Yamamoto, A. (2012). Applying the four strands to language learning. *International Journal of Innovation in English Language Teaching*, 1(2), 167-181.
- Ovidius Naso, P. (2002). *Metamorphosen* (M. D'Hane-Scheltema, Vert.). Athenaeum – Pollak & Van Gennep.
- Ovidius Naso, P. (2004). *Metamorphoses* (Tarrant, R. J., Ed.). Clarendon Press.
- Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (2021). *Basisopties. Cesuurdoelen D-finaliteit*. Brussel. <https://www.ovsg.be/ovsg-leerplannen/data/secundair-onderwijs/basisopties/Cesuurdoelen-D-finaliteit.pdf>
- Parmentier, L., & De Herdt, K. (2016). Klassiek of niet-klassiek? Actuele tendensen in de schoolcanon Latijn in Vlaanderen [masterproef]. Universiteit Gent.

- Patrick, R. (2015), Making sense of comprehensible input in the Latin classroom. *Teaching Classical Languages*, 6(1), 108-36.
- Porton, C. & C. (2018). De klassieke talen op de rand van een (r)evolutie. *Kleio*, 47(1-2), 32-51.
- Project Arkhaia (s.d.). *AP Tiered Readings*. <http://lapis.practomime.com/index.php/operation-caesar-reading-list>
- Regtuit, R. (2015). Latijn is een taal, geen puzzel. Het gebruik van actief Latijn in het onderwijs. *Lampas*, 48(3), 286-97.
- Sears, L. & Ballestrini, K. (2019). Adapting antiquity: using tiered texts to increase Latin reading proficiency. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 71-77.
- Stanley, G. & British Council (s.d.). *Extensive reading*. Teaching English. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading>
- Toda, K. (17 juli 2014). *Embedded reading, part 1*. Toda-ly Comprehensible Latin. A recovering grammar-translation Latin teacher's journey into Comprehensible Input and Instructional Technology. <http://todallycomprehensiblelatin.blogspot.com/2014/07/embedded-reading-part-1.html>
- Toda, K. (31 juli 2014). *Embedded reading, part 2*. Toda-ly Comprehensible Latin. A recovering grammar-translation Latin teacher's journey into Comprehensible Input and Instructional Technology. <http://todallycomprehensiblelatin.blogspot.com/2014/07/embedded-reading-part-2.html>
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.

8. Bijlagen

Bijlage 1: Leesopdracht Apollo & Daphne (uitgevoerd op 17/05/21)

Ovidius, *Metamorphoses*: Daphne en Apollo

Vandaag gaan we aan de slag met een van de vele metamorfoses die de Romeinse dichter Publius **Ovidius** Naso beschreef in de *Metamorphoses*: de mythe van **Daphne** en **Apollo**.

Gespreid over ruim honderd verzen beschrijft Ovidius hoe Apollo een pijl van Amor in het hart krijgt en zo tot over zijn oren verliefd wordt op de jonge vrouw Daphne.

De god van onder meer de kunsten, het licht en de geneeskunde, door Ovidius ook wel **Phoebus** genoemd, probeert Daphne voor zich te winnen. Maar laat Daphne nu net een vrijgevochten en onafhankelijke vrouw zijn, zonder enige interesse voor mannen, die liever door het bos zwerft dan haar haren te kammen of op de avances van een man – god of niet – in te gaan.



Dat blijkt in onderstaande passage:

protinus alter amat, fugit altera nomen amantis
silvarum latebris captivarumque ferarum
exuviis gaudens innuptaeque aemula Phoebes:
vitta coercebat positos sine lege capillos.
multi illam petiere, illa aversata petentes
inpatiens expersque viri nemora avia lustrat
nec, quid Hymen, quid Amor, quid sint conubia curat.
saepe pater dixit: 'generum mihi, filia, debes,'
saepe pater dixit: 'debes mihi, nata, nepotes';
illa velut crimen taedas exosa iugales
pulchra verecundo suffuderat ora rubore
inque patris blandis haerens cervice lacertis
'da mihi perpetua, genitor carissime,' dixit
'virginitate frui! dedit hoc pater ante Dianae.'
ille quidem obsequitur, sed te decor iste quod optas
esse vetat, votoque tuo tua forma repugnat

Ovidius, Metamorphoses, I. 474-489

Hij is terstond verliefd, zij wil van geen verliefdheid weten
en wijdt zich aan de jacht, vindt haar geluk in stille bossen,
in dierenprooi, een zuster van de kuise Artemis;
een strakke band omsluit haar ordeloos verwaaide haren.
Veel minnaars dingen naar haar gunsten; allen wijst zij af,
wegsnellend, diepe bossen door, wars, onbekend met mannen,
zich niet om Amor, Hymen, huwelijkswoord bekommerend.
Vaak had haar vader al gezegd: 'Geef mij een schoonzoon, meisje',
vaak had haar vader ook gezegd: 'Geef mij toch kleinzoons, kind',
maar zij, de huwelijksfakkels hatend als een boze misdaad,
toonde hem dan haar meisjesmooi gelaat vol blozend schaamrood
en met haar vleiend-zoete armen om haar vaders hals
smeekte zij: 'Laat mij, lieve vader, voor mijn hele leven
een maagd zijn, net als Artemis – háár vader stond dat toe.'
En hij stemt toe, dat wel, maar juist haar meisjesschoon verbiedt haar
te blijven wat zij wil, haar gratie strookt niet met haar wens.

Vertaling: Marietje d'Hane-Scheltema

Zodra ze Apollo in de smiezen krijgt, slaat Daphne op de vlucht. Hij roept haar na, probeert haar duidelijk te maken wie hij is – niet zomaar een man maar wel een god, een zoon van Jupiter – maar het kan Daphne niet schelen en ze rent nog harder.

Lees hieronder hoe Ovidius hun vlucht beschrijft:

auctaque forma fuga est. sed enim non sustinet ultra
perdere blanditias iuvenis deus, utque monebat
ipse Amor, admisso sequitur vestigia passu.
ut canis in vacuo leporem cum Gallicus arvo
vidit, et hic praedam pedibus petit, ille salutem;
alter inhaesuro similis iam iamque tenere
sperat et extento stringit vestigia rostro,
alter in ambiguo est, an sit comprehensus, et ipsis
morsibus eripitur tangentiaque ora relinquit

Ovidius, Metamorphoses, I. 530-538

Door 't vluchten groeit haar gratie en de jonge god verliest zich
niet langer meer in vruchteloze liefdespraat, maar volgt
nu met versnelde pas, zoals zijn liefde zelf al ingaf.
Wanneer een windhond in een open veld een haas ontwaart,
schieten ze beide weg, belust op buit, belust op leven;
de hond, zo lijkt het, heeft de ander bijna in zijn greep,
met zijn vooruitgestoken snuit raakt hij de achterpoten,
terwijl de haas, onzeker over eigen lot, nog net
de beet ontspringt en aan die hete bek weet te ontsnappen.

Vertaling: Marietje d'Hane-Scheltema

Waarmee worden Daphne en Apollo vergeleken? Antwoord in het Nederlands in je eigen woorden.

.....

.....

Daphne en Apollo: vv. 539 – 551

Hoe het verhaal van Daphne en Apollo verder gaat – en afloopt – ga je nu zelf in het Latijn lezen. Om je te helpen, krijg je eerst **2 vereenvoudigde versies** van het verhaal te lezen, voordat je aan de verzen van Ovidius zelf begint. Zo zul je stapsgewijs, en vlotter, het Latijn lezen.

Veel leesplezier!

<u>Versie 1: Apollo & Daphne</u>			
Sic deus et puella currunt: Apollo spe celer est, Daphne timore celeris est.			1
Apollo tamen puellam insequitur, celerior est nec ei requiem dat.			2
	<i>volgen</i>	<i>rust</i>	
Tandem Daphne fessa labore citae fugae ad flumen Peneum pervenit et auxilium petit.			3
	<i>inspanning</i>		
Orans dicit: “Adiuva me et perde corpus meum, quod placet Apollini.”			4
	<i>vernietigen</i>		
Haec dicens, Daphne sentit membra iam torpescere et pectus cingi.			5
		<i>verstijven</i>	<i>insluiten, omgorden</i>
Capilli et bracchia crescunt; pedes, qui modo celeres erant, sed nunc desistunt.			6
denk aan: <i>groeien</i> denk aan: <i>stoppen, stilstaan</i>			
<i>'le bras' (Fr.)</i> <i>'le pied' (Fr.)</i>			
Elegantia manet.			7

Vragen bij Versie 1

1) r. 1: Apollo en Daphne rennen allebei snel achter elkaar aan.

Wat drijft elk van hen? Geef de **Latijnse én Nederlandse woorden** hiervoor:

.....
.....

2) In deze versie krijg je nog niet te lezen wat er uiteindelijk met Daphne gebeurt, maar je weet wel al dat ze van gedaante zal veranderen (het zijn tenslotte de *Metamorphoses*).

Waarom denk jij dat Daphne zal veranderen? Geef de Latijnse woorden die jou dat doen vermoeden.

.....



Vond je deze eerste versie makkelijk om te lezen? Omcirkel: JA / NEE
Waarom wel/niet?

.....

Nu ga je **Versie 2** lezen, deze bevat hetzelfde verhaal als Versie 1, maar is heeft wat meer informatie en de tekst is al wat moeilijker.

Neem eerst even de tijd om de Latijnse zinnen te lezen en te begrijpen (vertalen hoeft niet).

Beantwoord daarna de vragen bij de tekst.

Versie 2:

Sic deus et virgo currunt: hic spe celer, illa timore celeris. 1

Phoebus tamen eam insequitur, adiutus¹ pennis Amoris.

Deus est ocior², requiem negat³, tergo⁴ Daphnis imminet⁵ et capillis afflat⁶.

Daphne fessa est, vires ei absumptae⁷, victa labore citae fugae.

Tum spectat Peneidas undas. 5

“Fer opem⁸, pater,” inquit. “Si numen habetis, muta istam figuram, qua nimium⁹ placeo Apollini!”

Prece¹⁰ finita, gravis torpor membra occupat, tenuis¹¹ liber cingit molle pectus.

Capilli crescunt in frondem, brachia crescunt in ramos, pedes haerent¹² in radicibus,

Cacumen habet ora: elegantia una remanet in illa.

Woordverklaring bij Versie 2:

¹ adiuvere, o, adiuvu, adiutum: helpen, bijstaan

² ocior = celerior

³ negare, o: ontzeggen

⁴ tergum, i: rug

⁵ imminere, eo + datief: op de hielen zitten, achtervolgen

⁶ afflare, o: ademen tegen, blazen tegen

⁷ absumere, o, absumpsi, absumptum: verspillen, opgebruiken

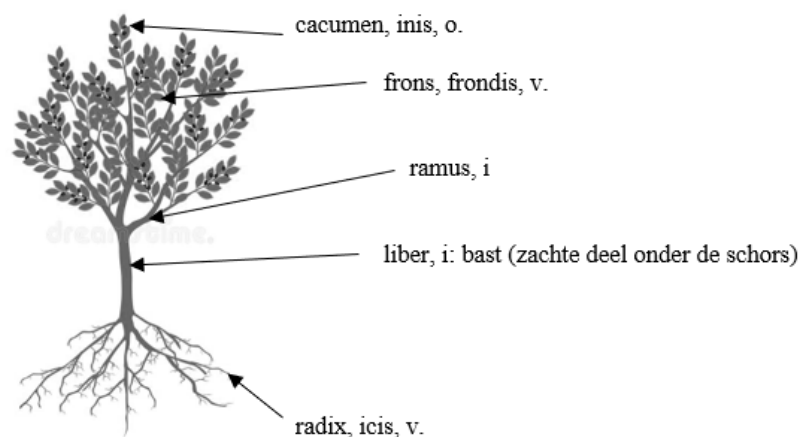
⁸ ops, opis, v. = auxilium

⁹ nimium: te zeer

¹⁰ prex, precis, v. = votum (denk aan *to pray, a prayer* (Eng.))

¹¹ tenuis, is, e: zacht

¹² haerere, eo: vastzitten (in) (+ abl.)



Vragen bij Versie 2:

1) R. 2-3: Tijdens de achtervolging blijkt Apollo sneller dan Daphne.

- a) Van wie/wat krijgt Apollo **hulp**? Antwoord in het Nederlands:
- b) Met welk Latijns woord wordt gezegd dat hij **sneller** is?

2) R. 4: *Daphne fessa est*: Welke andere Latijnse woorden beschrijven haar **vermoeidheid**?

.....

3) R. 4: *Tum spectat Peneidas undas*.

- a) Hoe wordt 'Peneidas undas' weergegeven in **versie 1**?
- b) Wat is Daphnes **relatie** tot de riviergod Peneus?
Antwoord in het Nederlands én bewijs met het Latijn.

.....

4) R. 5: *Fer opem*

- a) Wat is de het **grondwoord** (infinitief) van 'fer'?
- b) In welke **wijs** staat 'fer'?
- c) Daphne vraagt hulp. Krijgt ze die hulp ook?
 JA, want:
- NEE, want:

5) R. 7: *Prece finita, gravis torpor occupat membra*

- a) Welke **grammaticale vorm** is *prece finita*?
- b) Kun je deze regel **vertalen** in het Nederlands?

.....

6) In de laatste verzen ontdek je wat er met Daphne gebeurt. Beantwoord vraag a) OF vraag b):

- a) Bedenk een **titel** die voor jou past bij dit fragment, vul deze in boven de tekst.
- b) Maak een **tekening** die weergeeft wat er met Daphne gebeurt.



Vond je deze versie makkelijk om te lezen? Omcirkel: JA / NEE

Wat vond je makkelijk/moeilijk?

.....

Versie 3 is de originele Latijnse tekst, een passage uit de *Metamorphoses van Ovidius*.

Lees eerst de verzen zelfstandig in het Latijn, zonder te vertalen.

Hoe veel van het verhaal begrijp je al, gewoon door naar het Latijn te kijken?

Beantwoord daarna de vragen op de volgende pagina.

Versie 3: Ovidius, *Metamorphoses*, Boek I, v. 540-552

sic deus et virgo est hic spe celer, illa timore.
qui tamen insequitur pennis adiutus Amoris, 540
ocior est requiemque negat tergoque fugacis
inminet et crinem sparsum cervicibus adflat.
viribus absumptis expalluit illa citaeque
victa labore fugae spectans Peneidas undas
'fer, pater,' inquit 'opem! si flumina numen habetis, 545
qua nimium placui, mutando perde figuram!'
[...]
vix prece finita torpor gravis occupat artus,
mollia cinguntur tenui praecordia libro,
in frondem crines, in ramos bracchia crescunt, 550
pes modo tam velox piger radicibus haeret,
ora cacumen habet: remanet nitor unus in illa.

Woordverklaring bij Versie 3:

fugax; gen: fugacis (adj.): (snel) vluchtend
crinis, is, m.: (hoofd)haar
sparsum, a, um: wild
expallescere, o, expallui, - : bleek worden, verbleken
artus, us = membrum
praecordia, ae = pectus
piger, pigra, pigrum: taai
nitor, oris, m. = elegantia

Vragen bij Versie 3:

1) v. 540-542: *qui ... adflat*:

- a) **Arceer** de **5** **persoonsvormen** in deze zin.
- b) Welk Latijns woord in de tekst is van al deze werkwoorden het **onderwerp**?
- c) Naar **wie** verwijst dit?
- d) In de woordenlijst vind je: *imminere (inminere) + datief*.
Welke woordgroep is in deze zin het **voorwerp** van *inminet*?
- e) Ovidius beschrijft hoe Daphne de adem van haar achtervolger in haar nek al voelt.
Met welke **Latijnse** woorden geeft hij dit weer?
.....

2) v. 539-544: Nergens wordt Daphne bij naam genoemd en toch wordt wel naar haar verwezen.
Vind jij **1** **adjectief** en **1** **substantief (Lat.)** waarmee ze beschreven wordt? (*Tip: zie o.a. vers 541*)
.....

3) Daphne vervloekt haar (mooie) lichaam, onderlijn in de tekst de woorden waarmee Ovidius dit beschrijft.

4) v. 548: *vix prece finita torpor gravis occupat artus*

- a) In de vorige twee versies las je het bijwoord **vix** (vers 548) nog niet.
Wat voegt het hier toe aan het verhaal?
.....

5) We lezen vervolgens hoe Daphnes lichaam geleidelijk aan verandert.

Welke **lichaamsdelen** somt Ovidius op? Beschrijf in je eigen woorden in het **Nederlands**.
.....
.....

6) v. 550: *in frondem crines, in ramos brachia cresunt*

Let op de plaatsing van de woorden: welk **stijlfiguur** zie je hier?

- chiasme
- parallellisme

7) v. 551: *pes modo tam velox pigris radicibus haeret,*

Velox en *pigris* staan onmiddellijk naast elkaar, terwijl ze niet bij elkaar horen.

Welk **contrast** wil Ovidius hiermee benadrukken?

.....

8) v. 549: *mollia cinguntur tenui praecordia libro*

a) Trek een pijl van de 2 **adjectieven** met de **substantieven** waar ze resp. bij horen.

b) Waarom kiest de auteur hier volgens jou voor deze woordvolgorde, wat is het effect ervan?

.....

9) Eerder smeekte Daphne bij haar vader, ze vroeg hem of ze eeuwig maagd mocht blijven (zie het fragment in vertaling op pagina 1). In deze verzen roept ze opnieuw zijn hulp in.

a) Hoe reageert haar vader telkens op haar smeekbede?

.....

.....

.....

b) Vind jij dat hij een goede vader is?

.....

.....

.....

Zo loopt het verhaal van Daphne en Apollo af:



Nog steeds bemint Apollo haar, zijn vingers langs de boomstam
voelen haar hart nog sidderen onder de nieuwe bast
en met zijn armen om haar takken heen, als om een lichaam,
kust hij het hout, maar zelfs dat hout buigt van zijn kussen weg.
Dan spreekt de god haar toe: ‘Omdat je niet mijn vrouw kunt worden,
zul je in elk geval mijn boom zijn, en jij zult voortaan
mijn haar omkransen en mijn lier en pijlenkoker sieren.
Jij zult Romeinse overwinnaars begeleiden, als
hun blijde zege klinkt en ’t Capitoool de lange stoeten
ziet naderen. Jij zult een zeer getrouwe wachtpost zijn
vlak voor Augustus’ poort, dicht naast de eikenboom in ’t midden,
en evenals mijn jeugdig hoofd steeds lange lokken draagt,
zul jij voorgoed gelauwerd zijn en nooit meer zonder lover.’
Aldus Apollo. De laurierboom knikte met de nieuw
ontstane takken en bewoog haar kruin of het een hoofd was.

Vertaling: Marietje d’Hane-Scheltema

Apollo en Daphne van Bernini (17^e eeuw)

Apollo wordt, zoals alle Romeinse en Griekse goden, afgebeeld met een aantal **attributen** die zijn ‘functie’ visualiseren en waaraan hij makkelijk te herkennen is.

Bekijk onderstaande afbeeldingen.

Welk **attribuut** herken je en hoe kun je dit linken aan het verhaal dat je net gelezen hebt?

.....
.....



Theodor van Thulden, *Apollo en Daphne*

Dank je wel voor je inzet vandaag!

Wil je nog even de tijd nemen om enkele vraagjes over deze les te beantwoorden?

<https://forms.gle/PgdWdytEE3E3LQdZ7>



Bijlage 2: Bevraging leerlingen na de les

Bevraging via de online tool Google Forms.

Vragen na de lectuur van Ovidius (17/05/21)

Latijnse les (17 mei): Ovidius, Daphne en Apollo

*Vereist

Lees jij graag verhalen uit de klassieke mythologie? *

	1	2	3	
JA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	NEE

Hoe lees jij het liefst Latijnse teksten: klassikaal of alleen? *

- Klassikaal, met de hulp van de leerkracht
- Zelfstandig (alleen)
- Zelfstandig (met een klasgenoot)

Welke van volgende stellingen is het meest op jou van toepassing? *

- Ik vond het leuk om op deze manier te lezen, want ik ontdekte steeds nieuwe dingen
- Ik vond het leuk om op deze manier te lezen, want ik heb alles goed begrepen
- Ik vond het een leuke manier van lezen, maar het was nog te moeilijk
- Ik vond het saai, want ik las steeds hetzelfde verhaal
- Ik vond het te moeilijk
- Anders:

Als je maar 1 versie had mogen lezen, welke zou je dan gekozen hebben? *

- Versie 1
- Versie 2
- Versie 3

Wat vond je van Versie 3 (= het gedicht van Ovidius zelf)? *

	1	2	3	4	5	
Makkelijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Moeilijk

Zou je op deze manier wel vaker teksten willen lezen? *

- Ja, graag!
- Ja, af en toe misschien
- Nee, ik vond het maar niets
- Nee, want ik vind de methode van Meneer Baele leuker/makkelijker
- Anders:

Wil je nog iets zeggen over deze les of over deze manier van lezen?

Jouw antwoord

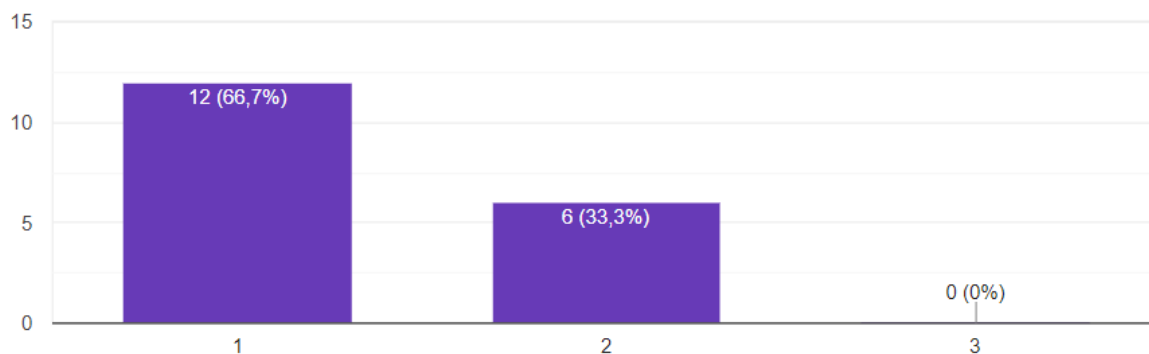
Verzenden

Bijlage 3: Resultaten bevraging leerlingen na de les

Bevraging via de online tool Google Forms.

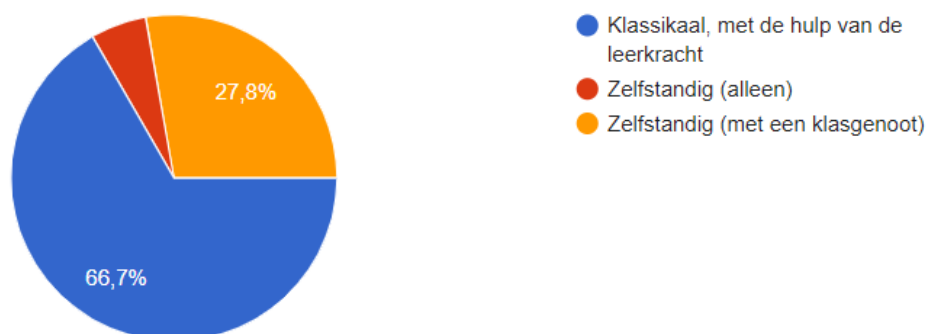
Lees jij graag verhalen uit de klassieke mythologie?

18 antwoorden



Hoe lees jij het liefst Latijnse teksten: klassikaal of alleen?

18 antwoorden



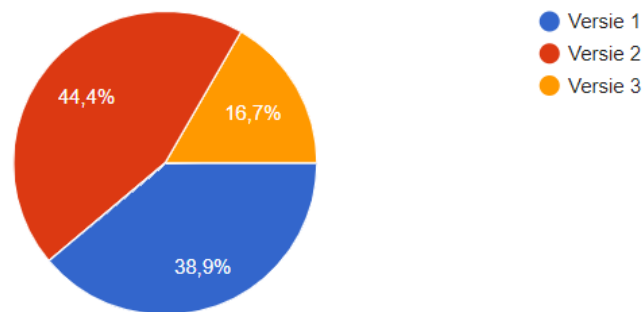
Welke van volgende stellingen is het meest op jou van toepassing?

18 antwoorden



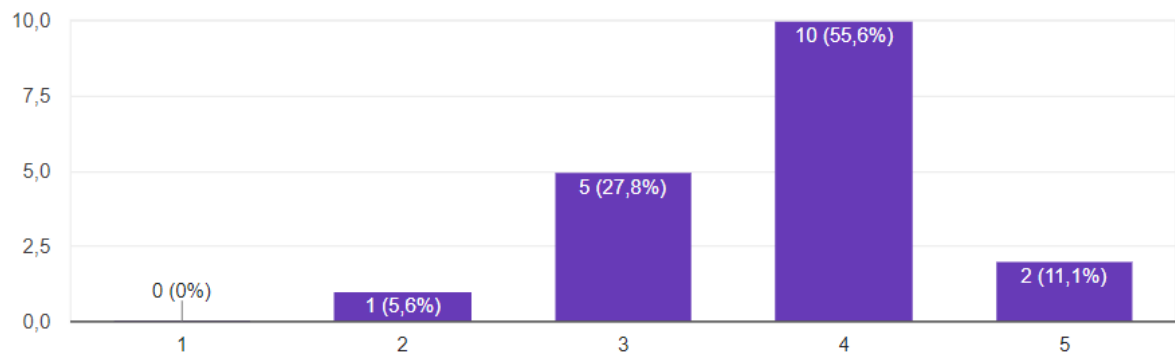
Als je maar 1 versie had mogen lezen, welke zou je dan gekozen hebben?

18 antwoorden



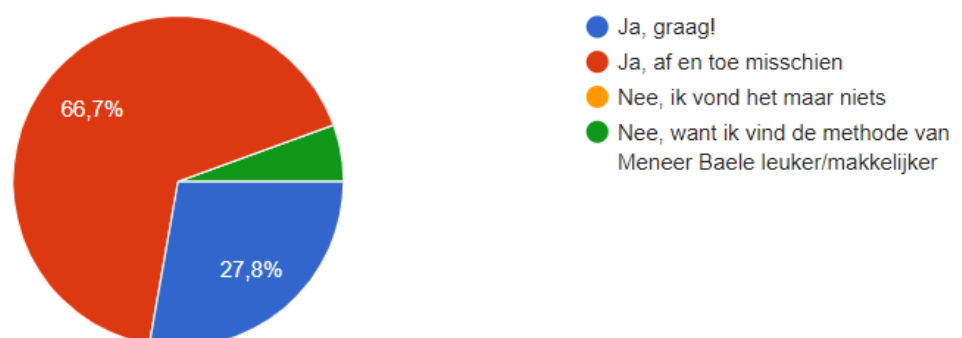
Wat vond je van Versie 3 (= het gedicht van Ovidius zelf)?

18 antwoorden



Zou je op deze manier wel vaker teksten willen lezen?

18 antwoorden



Wil je nog iets zeggen over deze les of over deze manier van lezen?

7 antwoorden

Nee

Neen

Deze manier van lezen is eigenlijk een stuk beter want je kan dan ook de tekst makkelijker begrijpen. Het is van makkelijk naar een aangenaamere tekst en dan komt pas de echte originele versie van dat tekst.

Ja, dank u wel voor de leuke/leerrijke les.

neen

nee

Bijlage 4: Antwoorden op de vragen tijdens de lectuuropdracht

Na de lectuur van versie 1 en versie 2 kregen de leerlingen in hun antwoordbundel dezelfde vraag:

Vond je deze versie makkelijk om te lezen? Omcirkel: JA / NEE

Wat vond je makkelijk/moeilijk?

Opmerking: niet elke leerling heeft deze vraag in de antwoordbundel beantwoord.

	Antwoord na versie 1	Antwoord na versie 2
Leerling 1	Er zijn geen stijlfiguren gebruikt	
Leerling 2	Bijna alle woorden verstaanbaar, geen moeilijke uitzonderingen	
Leerling 3	Normaal/gemakkelijk	Aangenaam
Leerling 4	Ik vond het aangenaam om het te lezen	
Leerling 5	Er is genoeg plaats om dingen erbij te schrijven en de vertaling van de woorden staat eronder	Er waren veel moeilijke woorden
Leerling 6	Het verliep snel en eenvoudig	
Leerling 7	Ik kende de vertaling al dus ja	Er waren meerdere moeilijke woorden
Leerling 8	Ik verstond er veel van en het was niet zo ingewikkeld	
Leerling 9	Het was redelijk makkelijk maar wel aangenaam	
Leerling 10	Ik vond het gemakkelijk want ik ken het verhaal al	Veel woordenschat kende ik niet
Leerling 11	De woordenschat is gemakkelijk en ik ken het verhaal al	De woordenschat was al iets moeilijker
Leerling 12	Normaal niveau	Woorden waren moeilijker
Leerling 13	Gemakkelijk	De woorden waren ingewikkelder
Leerling 14	Het was niet zo moeilijke woordenschat	
Leerling 15	Het was redelijk goed	

Bijlage 5: Bevraging leerkrachten

In de fase van de probleemoriëntering heb ik enkele collega's Latijn (uit verschillende onderwijskoepels) per mail bevroegd naar hun ervaringen met de lectuur van Ovidius' *Metamorphoses* en naar hun verwachtingen voor *embedded reading*.

Hun antwoorden op deze vragen zijn door deze scriptie heen verwerkt in de tekst.

1. Welke successen en welke hindernissen ondervind je wanneer je Latijnse teksten leest met je leerlingen?-
2. Wat gaat er goed/minder goed/niet goed bij de lectuur van de *Metamorphoses* van Ovidius in de tweede graad?
3. Behalen de leerlingen de vereiste leerplandoelen, wat lectuur betreft, of zijn er blijvende pijnpunten?
4. Wat zou volgens jou kunnen helpen om de lectuur te vergemakkelijken?
5. Spreekt de methode van *embedded reading* je aan?
 - a. Zou ze je kunnen helpen? Waarom (niet)?
 - b. Zie je ook bezwaren?
6. Als je denkt aan je leerplan, valt de methode daarmee volgens jou te rijmen?