

Grieks leren lezen, de wisselwerking tussen taal- en leesvaardigheid.

Summary: In this paper we will present the results of an analysis of a Dutch school text book using the general theory of text comprehension as presented by Walter Kintsch. After a short introduction on the theory we will describe the analysis of the application of this theory on the text book Pallas 1 and 2. Subsequently we will discuss the results, and from thereon, give some implications for class room practice.

Inleiding In het kader van een onderzoek naar de didactiek van vertaal- en leesvaardigheid Grieks op de middelbare school is een analyse gemaakt van de –meest gebruikte – onderbouwmethode *Pallas*.¹ Deze analyse had tot doel een beeld te schetsen van de basiskennis van de vijfdeklassers wat betreft hun taal- en leesvaardigheid. Het Nederlandse onderwijs kent een tweedeling in de leerlijn gericht op het eindexamen. In de onderbouw met een uitloop naar de vierdeklas wordt gewerkt aan de basiskennis van de taal en de cultuur. De talige basiskennis is vastgelegd in de Cevo-minimumlijst en betreft drie categorieën, morfologie, syntaxis en stilistiek.² Daarnaast wordt een basiswoordenschat aangebracht die niet formeel is vastgelegd, maar waarvoor informeel wel wordt verwezen naar de basiswoordenlijst *Logos*.³ De basiskennis van de klassieke cultuur is een nog grijzer gebied; formeel ligt alleen vast wat de verplichte achtergrondkennis is met betrekking tot de lectuur van het eindexamen.

Met het doorwerken van de basismethode wordt de leerling voorbereid op de lectuurfase die in de loop van de vierdeklas aanvangt. In de jaren '70 is met de invoering van de tweede generatie schoolboeken een heel strikte scheiding tussen taalverwervingsfase en lectuurfase losgelaten. Leerlingen krijgen in de onderbouw al eenvoudige teksten die met het vorderen van de leergang steeds meer tot echt Grieks ontwikkelen en uiteindelijk verschuiven naar geadapteerde teksten van Griekse auteurs. Doordat de oefenzin als bouwsteen van de taalverwerving is losgelaten ten gunste van zinnen in context, begint ook de ontwikkeling van taal- en leesvaardigheid al vanaf les drie en vermengt dit leerproces zich met het taalverwervingsproces.

Er is eigenlijk geen onderzoek gedaan naar de didactische consequenties van het samengaan van deze twee leerprocessen. Sowieso is er nog veel discussie over de didactiek van de tweedetaalverwerving gerelateerd aan de eindtermen, waarbij vragen als 'Hoe leer je een vreemde taal?', 'Wat is het nut van grammatica voor tweedetaalverwerving?', 'Hoe ontwikkel je tekstbegrip?', 'Hoe toets je tekstbegrip?', 'Hoe grote basiswoordenschat is minimaal nodig om te kunnen lezen in een vreemde taal?' steeds weer terugkeren en nog lang niet tot ieders tevredenheid beantwoord zijn voor de levende talen, laat staan voor een dode taal. In dit artikel wil ik de vraag beantwoorden hoe met name de taalvaardigheid met betrekking tot de lectuur en dus het begrijpen van Griekse teksten wordt vormgegeven in de methode *Pallas*.

Begrip van tekstbegrip

Het staat buiten discussie dat tekstbegrip een complexe vaardigheid is waarbij verschillende processen een rol spelen. De complexiteit wordt versterkt doordat al die verschillende processen alterneren, maar niet in een vaste volgorde en zonder een uitgesproken dominantie van het ene proces ten opzicht van het andere. Onderzoek laat wel zien dat er verschil is in het lezen en begrijpen van teksten door onervaren en ervaren lezers (Westhoff, 1981; Witte, 2008, Kintsch, 1998)), maar bovenal wordt duidelijk dat het een cyclisch (Broek, 2005; Rapp & Broek, 2005; Van den Broek, Young, Tzeng, & Linderholm, 1998) of dynamisch proces is (Wray 2002a, 2002b; Kintsch, 1998, 2005).

¹ Op het moment van het onderzoek in acht vijfde klassen Grieks had de doelgroep uitsluitend onderwijs gehad vanuit de oude druk van *Pallas*. Voor dit artikel zijn de onderzoeksresultaten bijgewerkt omdat inmiddels de volledig herziene uitgave van *Pallas* 1 en 2 volop in gebruik is.

² Zie de CEVO-minimumlijst Grieks en Latijn (2002):

http://www.examenblad.nl/9336000/1/j9vvhinitagymgn_m7mvh57glpdohx6/vgaihej0f1hp

³ *Logos*, C.A.M. Hupperts, S. Veenman. Eisma Edumedia ISBN 9789087711016.

De aanpak van de lezer hangt daarbij niet alleen van zijn taal- en leesvaardigheid af, maar ook van bijvoorbeeld het leesdoel dat hij zich stelt en de kwaliteit van de tekst. Zo wordt dus door een aantal factoren, zoals leeservaring, leesdoel, tekst en onderwerp, individuele kennis en interesse, bepaald of de lezer een meer analytische dan wel holistische benadering kiest.⁴

De inzichten in het leesproces zijn ook voor het onderwijs Klassieken interessant, maar niet zomaar een-op-een toepasbaar. Veel leesonderzoek richt zich op teksten in de moedertaal en als al naar teksten in de niet-moedertaal wordt gekeken, dan betreft dat toch actuele, eigentijdse teksten in een van de moderne vreemde en nog springlevende talen die standaard op school worden aangeboden.⁵ Toch kunnen we wel enkele lessen trekken uit het huidige onderzoek. Het onderzoek van Witte laat bijvoorbeeld zien dat de leestaak die classici de leerlingen voorleggen zondermeer in de moeilijkste categorie valt alleen al door de afstand in tijd tussen het beoogde publiek en de huidige leerling. Daarbij komt dan nog de bescheiden leeservaring van onze leerlingen gekoppeld aan de bescheiden taalvaardigheid Grieks en een te krappe basiswoordenschat, die immers volgens Van Parreren niet toereikend is (Van Parreren, 1980). Op grond hiervan is de verwachting dat de leerling meer zal leunen op analytische vaardigheden en een bottom-upbenadering verkiest (Westhoff, 1981). Enkele kleinschalige onderzoeken naar het vertalen van Latijnse teksten bevestigen dit ten dele, maar laten vooral ook zien dat de leerling overwegend een heel andere leesaanpak kiest dan de aangeleerde strategie van grammaticale analyse (Bel, 1997; Eikeboom, 1967; Snoo de, 2009; Stellwag, 1949; Van Krieken, 1982).⁶ Het lijkt erop dat leerling intuïtief gewoon gaat beginnen met *lezen* zoals hij dat gewend is bij lectuur van andere teksten.

We weten dus nog niet wat er precies allemaal gebeurt als leerlingen zich buigen over een klassieke tekst, maar zowel in de literatuur als in de praktijk zijn er voldoende aanwijzingen dat leerlingen tussen het gezwoeg door over decoding, herkenning en determinatie van een woord en de structuur van de zin *ook* leesstrategieën toepassen. Dit alles onderschrijft mijns inziens het belang van aandacht voor leesstrategie binnen het onderwijs klassieken te starten vanaf het eerste tekstaanbod.

De uitgangspunten van de basismethode *Pallas*

Op pagina zes van de docentenhandleiding bij *Pallas 1* verantwoorden de auteurs zich voor de keuzes die zij hebben gemaakt in het aanbod, de presentatie en het tempo en de hoeveelheid stof in deze lesmethode. Zij maken twee expliciete opmerkingen die in dit kader relevant zijn. Allereerst wordt onderaan kolom één toegelicht waarom er is gekozen voor een grote variëteit in de presentatie van de leerstof en in de verwerking en training daarvan. Enerzijds komen zij met de vaste structuur van afwisseling tegemoet aan de behoefte van leerlingen aan diversiteit, anderzijds bieden ze zo verscheidene leesstrategieën aan 'uit theoretische overwegingen over de beste aanpak van taalverwerving en tekstdidactiek'. Over het tekstaanbod zelf wordt vervolgens gezegd dat het tekstaanbod in verhouding tot de grammatica ruim is, omdat 'Ons uitgangspunt hierbij is dat vertalen een vorm van **lezen** wordt.'

De aanpak van de teksten wordt verder vrij impliciet aangeboden, dan wel vrijgelaten als het om de vertaaldidactiek gaat, maar in de vragen naast en bij de teksten wordt de leerling hierin wel gestuurd. Bij les 25 (*Pallas 2*, bij het begin van WB2b) op pagina drie van het werkboek krijgt de leerling een stappenplan gepresenteerd voor het vertalen. In de oude druk werd het stappenplan ingeleid door de auteurs, waarbij zij aangaven dat in de methode tot les 25 vooral aandacht was geschonken aan het voorspellend lezen, maar dat nu de nadruk zal worden gelegd op het globaal lezen. De vragen gericht op het voorspellend lezen worden vanaf nu ook achterwege gelaten, omdat de leerling hiertoe zelfstandig instaat wordt geacht. De vragen bij tekst 25A waren een eerste

⁴ Wray hanteert deze termen. Westhoff spreekt bijvoorbeeld van een top-down en bottom-upbenadering.

⁵ Van de hier geciteerde titels is alleen het onderzoek van Westhoff gericht op een meer vergelijkbare doelgroep, nl. Nederlandse vwo-leerlingen van 15-16 jaar die teksten in het Frans of Duits lezen.

⁶ Caroline Fisser apeelt hieraan wanneer zij in *Studeo* een tekst met voornamelijk infinitivi en nominativi als oefening aan biedt (C. Fisser, *Studeo Primavera Pers*, Leiden 2005, p.106).

oefening in deze aanpak. In de nieuwe geheel herziene druk is de inleiding weggelaten en het stappenplan – in een grijs kader – meer pregnant als leerstof en veralgemeniseerd gepresenteerd. De tekst waarop de nieuwe leesstrategie wordt toegepast is, is min of meer dezelfde als tekst 29A uit de oude methode en de vragen bij de tekst zijn in grote lijnen niet veranderd. Ik leid hieruit af dat de auteurs enige wijzigingen in presentatie hebben aangebracht op grond van voortschrijdend inzicht en gebruikerservaringen, maar de leesdidactiek niet wezenlijk hebben aangepakt, ook al is de inleiding uit het werkboek gehaald.

De methode *Pallas* wordt door de auteurs duidelijk ook als lesmethode voor het lezen van – uiteindelijk authentieke – Griekse teksten gepresenteerd. Op verschillende plaatsen melden zij deze doelstelling expliciet, maar in de vragen bij de teksten wordt hierop impliciet aangestuurd. De auteurs spreken evenwel ook van een taalverwerving en zien dit – als ik het goed lees – als gescheiden traject.⁷ In het volgende wordt uitgelegd waarom de focus van de analyse van de lesmethode juist ook op de omgang met de Griekse taal naast de Griekse teksten is gericht.

Taal- en leesdidactiek, algemeen

In mijn analyse van de methode op de bevordering van tekstbegrip heb ik niet alleen naar de vragen over de teksten gekeken, maar ook het grammaticale aanbod. Een toelichting op de theorie van Kintsch zal duidelijk maken waarom ik hiervoor heb gekozen.

In 1983 publiceerden Kintsch en Van Dijk voor het eerst hun theorie over het leesproces waarbij alle processen in beeld waren, maar de focus lag op het lezen met als einddoel tekstbegrip. Zij onderscheidden drie niveaus van tekstbegrijpen die elk zijn gekoppeld aan een mentale representatie van de tekst, te weten *surface based level*, *text based level* en tot slot *situation model*. Ruwweg kun je stellen dat, ook als we deze theorie toepassen op de lectuur van klassieke teksten, het eerste niveau van tekstbegrijpen samenvalt met een verbatim weergave van de oorspronkelijke tekst in de moedertaal. Het tweede niveau komt overeen met een semantische weergave in de moedertaal van de oorspronkelijke tekst. Tot slot, op het derde niveau, vormt de lezer zich een mentale representatie van de situatie waarnaar de tekst verwijst, zowel in de oudheid voor het beoogde publiek (voor zover te reconstrueren), als voor een hedendaagse lezer. Het gegeven dat die representatie van de situatie waarnaar de tekst in de oudheid verwijst niet overeenkomt met die van de situatie waarnaar de tekst nu verwijst, maakt het begrijpen van klassieke literatuur extra lastig, niet alleen omdat de lezer bij de lectuur extra kennis nodig heeft van de situatie waarnaar de tekst in de oudheid verwijst, maar vooral ook omdat de lezer erop bedacht moet zijn dat er sprake is van incongruentie.

In 1988 breidde Kintsch het model uit met een *Construction Integration Model* (CI) wat hij in 1998 geheel aanpaste aan de nieuwste inzichten. Hij verliet daarmee het eerdere vigerende uitgangspunt dat tekstbegrip wordt beschouwd als complex proces van *problem solving* en suggereerde *constraint satisfaction* als uitgangspunt voor de herziene theorie. De herziening van de theorie is vooral gemotiveerd vanuit de idee dat ervaren lezers juist niet zozeer bewust en doelgericht kiezen voor de inzet van een bepaalde strategie, maar dat dit proces juist heel intuïtief gebeurt en in hoge mate is geautomatiseerd. Hij stelt: “Text comprehension is more like perception in this respect: only when the normal flow of comprehension breaks down does strategic problem solving take over.” (Kintsch, 2005 p. 126). Lezersverwachtingen, proposities en scripts spelen een belangrijke rol als frame waarbinnen de mentale representatie van de tekst wordt opgebouwd. Intuïtief zoekt de lezer bevestiging van zijn tekstinterpretatie die eigenlijk al vrij snel bij aanvang van de lectuur tot stand is gekomen. Kintsch is heel duidelijk in zijn toelichting dat de bevestiging van een lezersverwachting evenzo goed vanuit een bottom-up stimulus die via de tekst binnenkomt, kan verlopen, als via een impuls oppoppend vanuit een top-down controle systeem zoals het individuele

⁷ In de docentenhandleiding bij *Pallas* 1 wordt op p. 6 gesproken van een ‘aanpak voor taalverwerving en tekstdidactiek’. En iets verderop wordt na een toelichting op de keuze voor veel tekst in verhouding tot relatief weinig grammaticale aanbod – gesproken van ‘het tempo van taalverwerving’ dat gemakkelijk opgeschroefd kan worden door het overslaan van teksten.

kennisbestand van de lezer: “It makes no sense to ask whether one is more important than the other: Nothing happens without both. So the question for the theorist is not top-down or bottom-up, but how these processes interact to produce fluent comprehension?” (Kintsch, 2005, p. 126). Zo heb ik zelf jaren lang met volle overtuiging overal in België *Jupiter* gelezen, totdat ik iemand eens een *Jupiler* hoorde bestellen. Dit kleine voorbeeld illustreert mooi hoe *attentie* mede bepalend is in het leesproces. Zolang ik volkomen gelukkig leefde in de overtuiging van het bestaan van een biermerk vernoemd naar de Romeinse god, heb ik nooit de behoefte gevoeld mijn veronderstelling te checken met de orthografie van het woord.....

Volgens Kintsch's theorie heeft een lezer dus allerlei kennis tot zijn beschikking als input voor de verschillende processen die heel flexibel interageren opdat de lezer tot begrip van de tekst komt. De motor waardoor de verschillende processen geactiveerd worden is de onwillekeurige behoefte van de mens om tijdens de lectuur – ofwel de verwerking van initieel talige input⁸ – te begrijpen waar de tekst over gaat. Voor het onderwijs klassieken betekent dit dat een leerling op eenzelfde wijze taal- en leesvaardig moet worden in de het Grieks zoals bij andere leesteksten. Maar vooral ook dat door een eenzijdige focus binnen het onderwijs op grammaticale analyse, niet allerlei processen geblokkeerd worden. Op grond hiervan is ook het taalverwervingsproces zoals dat met de methode *Pallas* wordt geëntameerd, in de analyse meegenomen.

Analyse van *Pallas* 1 en 2

De toepassing van Kintsch's theorie op de methode *Pallas* vraagt een vertaling van de drie niveaus naar de lespraktijk, i.e. naar het praktische niveau van wat de leerling doet als hij aan een bepaalde leertaak werkt. De volgende definitie is geformuleerd ten behoeve van de analyse:

Surface based level het denken van de leerling is gericht op het toekennen van betekenis op zinsniveau.

Tekst based level het denken van de leerling is gericht op het toekennen van betekenis tussen zinnen binnen het verhaal.

Situation model het denken van de leerling is gericht op het toekennen van betekenis aan de situatie waarnaar het verhaal verwijst (nu en toen).

Op basis van deze definities zijn alle onderdelen die de omgang met taal betreffen uit de methode geanalyseerd.⁹ Daarnaast is gedefinieerd onder welke condities een talig onderdeel buiten de analyse valt. Niet elke oefening of uitleg is immers primair gericht op het einddoel van het begrijpen van klassieke teksten. Daarom zijn die onderdelen buiten het overzicht gelaten, waarbij de leerling weliswaar talige leeractiviteiten ontplooit bij de verwerking of uitvoering, maar die zijn niet gericht op het ontwikkelen van leesvaardigheid en de daarvoor nodige taalvaardigheid. Dit betreft bijvoorbeeld taal oefeningen die gericht zijn op het onthouden en bekijken van *contextloze* taalitems (de paradigmata, de woorden uit de woordenlijst). Dit betekent geenszins dat deze stof, een vast onderdeel van de taalverwerving, als nutteloos voor het lezen straks wordt beschouwd. Dit betekent veeleer dat deze kennis weliswaar een *conditio sine qua non* is, maar dat de kennis hiervan nog niet garant staat voor leesvaardigheid en de taalvaardigheid die daarvoor nodig is. Deze taalverwervingsfase wordt veelal gezien als een noodzakelijke eerste stap van waaruit de

⁸ Hoewel taal een trigger is, is deze input zeker niet de enige die activatieprocessen op gang brengt. Denk aan het restaurantscript, waarbij juist ook de context van de taaluiting al processen activeert op basis van de kennisbasis van de adresstaat. Maar zolang in het restaurant wordt gezwegen, is er geen sprake van *tekstbegrip*.

⁹ De vragen over de achtergronden zijn alleen meegenomen als er een expliciete link wordt gelegd met de gelezen Griekse tekst. Dat neemt niet weg dat de vragen over de Griekse cultuur indirect een zeer noodzakelijke bijdrage vormen aan het kennisbestand van de leerlingen op grond waarvan zij zich een beeld kunnen vormen van de situatie in de oudheid waarnaar een Griekse tekst verwijst. Hier geldt het principe, dat als de leertaak vaardigheden aanspreekt die ook productief zijn bij het lezen van Griekse teksten, deze wordt gezien als directe bijdrage aan het Grieks leren lezen. Als die koppeling in het onderwijs niet expliciet wordt gemaakt, is het maar de vraag of de leerling in staat is tot de noodzakelijke transfer.

vaardigheden ten behoeve van het lezen van teksten ontwikkeld kunnen worden.¹⁰ Kortom, alleen als het onderdeel uit de methode talige vaardigheden aanspreekt die ook productief zijn bij het lezen van teksten, wordt dit in een van de drie niveaus van Kintsch ingedeeld. Voor de uitvoerbaarheid van de analyse is dus als strikt criterium gehanteerd dat het onderdeel van de methode gericht is op verwerking van en toepassing op zinnen in context of op losse woorden en zinnen waarbij een voor het lezen van teksten productieve strategie wordt geoefend. Dit leidt ertoe dat een voor het onderwijs op zich interessante opdracht buiten het analysekader valt zoals:

Pallas 1 Grieks in het Nederlands

WB1, 3A, p.20 Veel Nederlandse woorden zijn afgeleid van het Grieks. Bedenk zelf een woord dat is afgeleid van

1. ἄνθρωπος
2. θεός
3. φόβος
4. ἥρωας

Omdat de leerling een vaardigheid van het benutten van taalverwantschap bij het toekennen van betekenis aan woorden buiten de context van een tekst oefent, staat deze oefening niet garant voor de toepassing in context.¹¹ Dat neemt niet weg dat enkele leerlingen zelf in staat zullen blijken het hier geleerde breder inzetbaar te maken. Die leeropbrengst is evenwel niet op het conto van de methode toe te schrijven, maar op het conto van de leerstrategie van de individuele leerling en mogelijk ook het milieu of andere contextvariabelen.

Anderzijds valt een oefening met losse vormen wel binnen het analysekader, omdat deze vaardigheid ook productief is bij het vertalen en lezen van teksten. De oefencontext – focus op één los woord dat moet worden gedetermineerd – traint een vaardigheid die op gelijke wijze inzetbaar is bij het vertalen. Niet alle determinatioefeningen zijn echter opgenomen. Wanneer immers de opdracht als volgt is opgezet valt hij buiten het analysekader:

WB2A, 21B, p.71 Benoem de volgende participia: geef tijd, naamval, geslacht en getal.

1. ἰδόντι (2 x)
2. πión (2 x)
3. φεύγοντα (3 x)
4. εἰπόντες
5. σχοῦσα etc.

Deze opdracht traint een voor het lezen van Griekse teksten *onproductieve* strategie. De leerling moet namelijk, als hij dan toch focust op een los woord, juist niet los van de context in het wilde weg allerlei mogelijkheden oproepen, maar moet juist leren dat binnen de loop van het verhaal eigenlijk maar een reële optie zich op de voorgrond dringt.

Taal- en leesdidactiek, Pallas

Allereerst volgt een analyse van de vragen bij een aantal hoofdstukken als exempla voor de aanpak van de methode (fig. 1). Daarna volgen de resultaten van de analyse van het grammaticaanbod in de beide tekstboeken en de taaloefeningen in de werkboeken (fig. 2 en 3). Er is voor

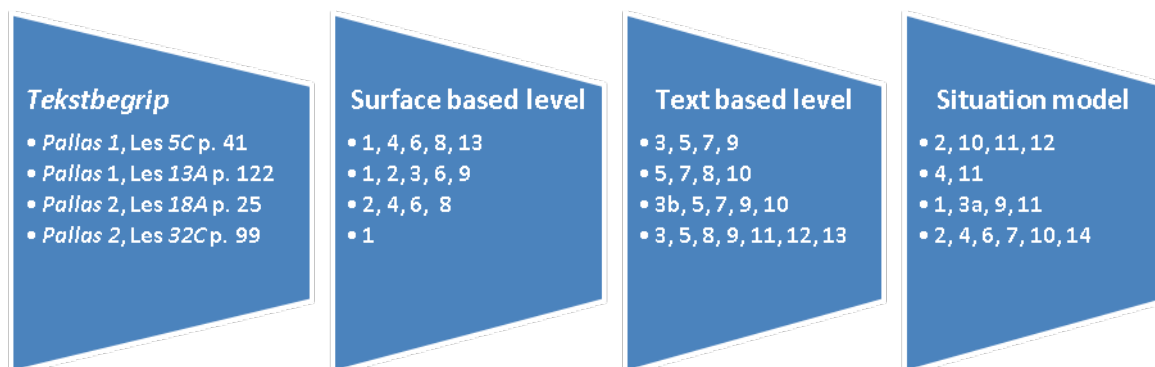
¹⁰ In de gangbare didactiek voor klassieke talen wordt kennis als voorwaarde voor het kunnen gezien. De methode Grieks die binnen Pegasus is ontwikkeld, biedt de leerling een context om ‘andersom’ te leren. Bij de moderne vreemde talen wordt deze omgekeerde aanpak breder gevolgd doordat leerlingen veel authentiek taalaanbod krijgen gepaard aan idiomatische lijsten met ‘woorden’ en pas veel later het complete grammaticale systeem wordt aangeboden. Ter illustratie: *on habite* wordt in de woordenlijst vertaald met ‘wij wonen’. Dit is in de dialoog die de leerling leest een adequate vertaling voor de onpersoonlijke werkwoordsvorm. De vorm wordt verder niet uitgelegd en de vervoeging van het werkwoord is nog niet aangeboden.

¹¹ In de moderne vreemde talen staat het niet ter discussie dat *kennen* niet gelijk is aan *kunnen*. Om transfer mogelijk te maken is het van belang dat de oefensituatie de situatie waarin de grammaticakennis uiteindelijk ‘in het wild’ moet worden toegepast, zo veel mogelijk benadert (zie onder meer [Lalleman, 1995, 1999; Westhoff](#)).

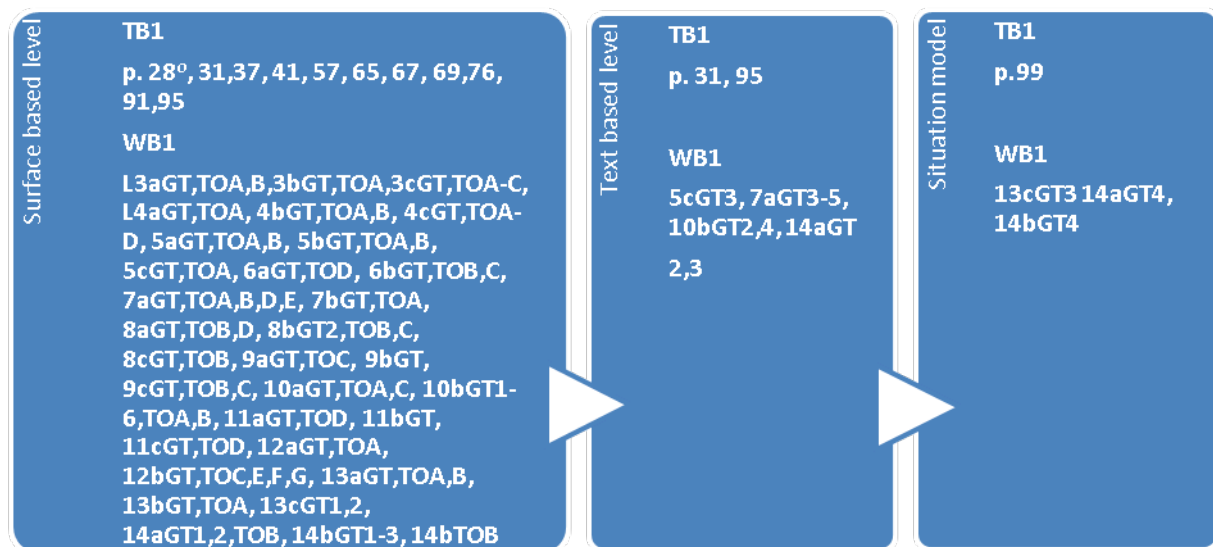
gekozen om de vragen bij teksten niet integraal te analyseren, omdat de methode *Pallas* vanaf de eerste druk een duidelijke aanpak voorstaat die – zoals de vier voorbeeldteksten laten zien – een evenwichtige verdeling over de drie niveaus van Kintsch laten zien. De door de methode wisselende leesdidactiek heeft daarop geen invloed. Daar komt nog bij dat de ervaring met het stellen van vragen ter bevordering van het tekstbegrip ook onder classici groot is, waardoor de lezer gemakkelijk, naar behoefte, de methode op de vragen van andere teksten kan toepassen. De belangrijkste reden echter is de focus van dit artikel dat er juist ook op is gericht inzicht te krijgen in de wijze waarop ook het taalonderwijs het Grieks leren lezen kan bevorderen.

De gebruikte afkortingen zijn de gebruikers van de methode goed bekend:

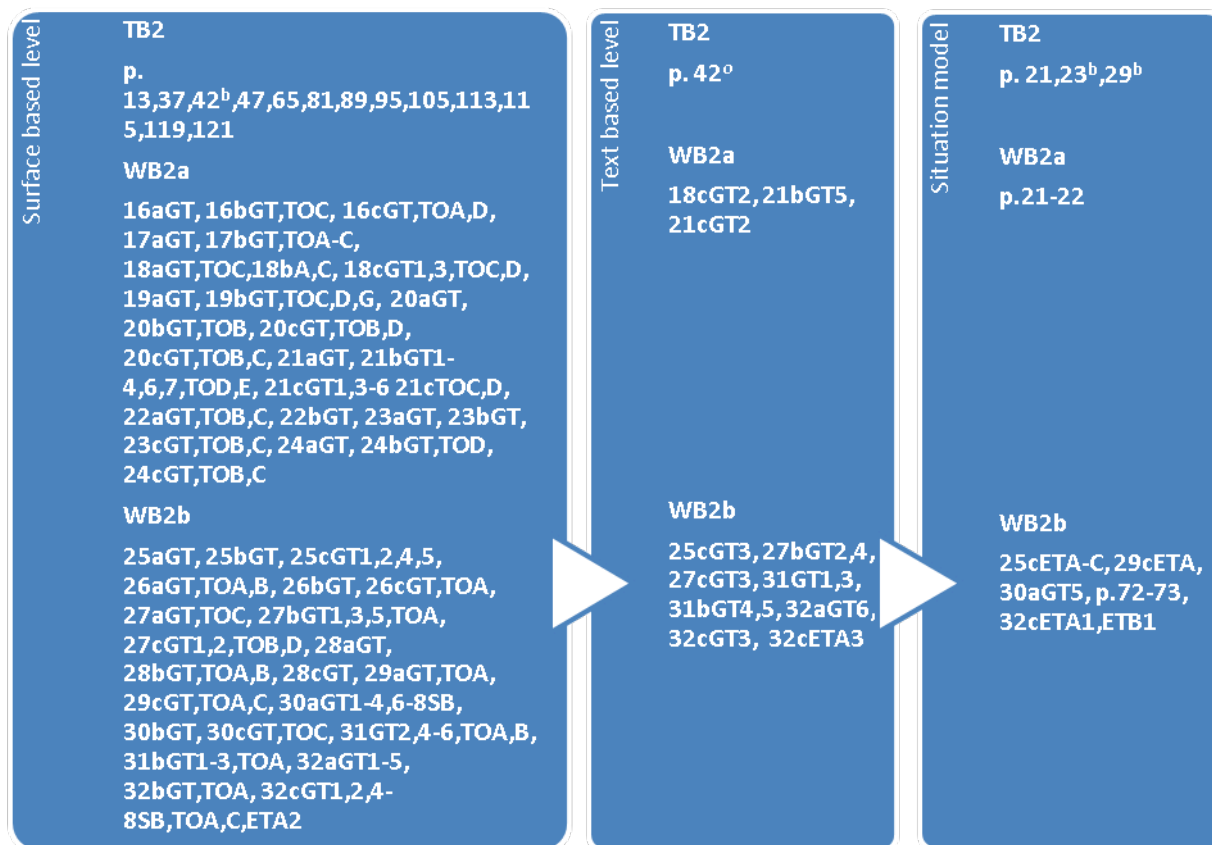
- TB = tekstboek
- WB = werkboek
- 3aGT = les 3A, Grammatica Tekst (alle vragen)
- 3aGT1,2,... = les 3A, Grammatica Tekst vraag 1,2, etc.
- 3aTOA,B,.. = les 3A, Taal oefening A, B, etc.
- 3aET = les 3A, Extra Tekst(en)
- p.nr = pagina nummer
- p.28^{bo} = pagina 28boven/onder



Figuur 1 *Pallas* 1 & 2: vragen bij Griekse teksten, exempla



Figuur 2 *Pallas* 1: leestaalvaardigheid Grieks



Figuur 3 Pallas 2: leestaalvaardigheid Grieks

In principe is bij de indeling in de drie categorieën de vraag leidend geweest *waarop de leerling zijn denken richt bij het uitvoeren van de leertaak*, althans voor zover dat uit de vraagstelling of formulering van de opdracht kan worden afgeleid, zonder dat daarbij de garantie gegeven wordt dat de leerling ook werkelijk doet wat hij moet doen. De resultaten geven voorts geen inzicht in noch oordeel over de kwaliteit van de leertaken of het leerrendement. Ik hecht er belang aan nogmaals te vermelden dat hiermee ook geen ander oordeel wordt geveld over de leertaken die *niet* zijn opgenomen, dan dat deze niet *direct* gericht zijn op het bevorderen van het Grieks leren lezen. Het moge duidelijk zijn dat het onderwijs Grieks nog andere doelen nastreeft dan uitsluitend begrip van klassieke literatuur. De resultaten demonstreren derhalve uitsluitend via welke leertaken, hoeveel en op welk niveau van Kintsch de methode Pallas het Grieks leren lezen bevordert.

De algemene conclusie over de 'vragen bij de Griekse teksten' laat zich gemakkelijk aflezen. De auteurs bieden gevarieerde vragen waarmee de leerling wordt gestimuleerd de tekst voorafgaande, tijdens en na afloop van de lectuur te verwerken in ogenschijnlijk willekeurige afwisseling op al de drie niveaus van Kintsch. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan de idee dat niet een proces dominant is, maar ook dat er verschillende manieren zijn om tot tekstbegrip te komen. Idealiter zou ook al de leerling-lezer vrij moeten zijn in zijn aanpak van tekstverwerking, omdat de aanpak zowel van karakteristieken van de tekst afhangt (niveau, opbouw, lengte, dekkingspercentage van de basiswoorden etc.), als van lezersvariabelen (leeservaring, leesdoel, affiniteit met het onderwerp etc.). Juist zijn positie als leerling-lezer rechtvaardigt echter dat de aanpak om je tot een goede lezer te ontwikkelen wordt voorgedaan met het boek als papieren rolmodel. Het feit dat de leerling qua Grieks in vergelijking met ander vreemde talen bijzonder ontaalvaardig is en deze taalvaardigheid ook uitsluitend binnen het klaslokaal verder wordt ontwikkeld, versterkt de noodzaak om een moeilijke vaardigheid als het begrijpend lezen in het onderwijs Grieks sterk docent- of boekgestuurd aan te bieden. Het is wel goed dat docenten zich dit realiseren, opdat zij wellicht het verzet van enkele meer –in het algemeen – taal- en leesvaardige leerlingen kunnen begrijpen en

hieraan tegemoet kunnen komen. Dit raakt evenwel aan een algemeen dilemma hoe te differentiëren binnen het klaslokaal en met de lesmethode.

Het beeld dat oprijst uit figuur 2 en 3 laat een oververtegenwoordiging zien van de taalverwerking op oppervlakte niveau. Verwerking van woorden, zinnen en teksten vindt overwegend plaats door (grammaticale) analyse van de tekstoppervlakte en de leerling wordt nauwelijks in de gelegenheid gesteld zich een mentale representatie te vormen van de (semantische) betekenis van taal en taalphenomenen of van de betekenis van taalgebruik in een gemeenschap. De resultaten van de analyse van de oude druk laten zowel wat betreft de vragen bij Griekse teksten als wat betreft 'leestaalvaardigheid' eenzelfde beeld zien, ook al zijn er op detail verschuivingen.

Als toelichting op deze resultaten kan inzicht in een aantal 'beslismomenten' verhelderend werken.

Voorbeeld 1 Pallas 2 Tekstboek p.42 (Text based level) (vgl. oude druk p.57).

Gebruik van het participium: predicatief

[...]

b. Bijzin van reden/oorzaak

Soms kun je een participium ook met andere [dan bijzinnen van tijd] bijzinnen vertalen. Welke bijzin je moet gebruiken hangt af van de hele zin.

Vervolgens wordt aan de hand van voorbeelden uit de gelezen tekst gedemonstreerd dat de context kan sturen naar een vertaling met 'omdat' of 'doordat' en onder **c.** en **d.** ook met 'hoewel', 'ofschoon' of 'ook al' en 'als' of 'indien'.¹²

De aanwijzing dat de (keuze voor een) bijzin afhangt van de hele zin, leert de leerling relaties te leggen tussen zinnen (in dit geval dan tenminste tussen hoofd- en bijzin als ik de aanwijzingen strikt volg).¹³ Daarmee wordt hij uitgenodigd de tekst op *text based level* te verwerken. De leerling zou nog meer zijn geholpen als expliciet werd toegelicht *hoe* hij met gebruikmaking van de context tot een goede interpretatie kan komen.¹⁴ Als in de (mondellinge) toelichting ook nog aandacht zou worden gegeven aan de inspanning van de auteur om een bepaald beeld op te roepen bij de adressaat waarvoor hij verschillende talige – en andere – middelen tot zijn beschikking heeft (een Griek kan ook voor een bijzin met een causaal voegwoord kiezen of een andere bijwoordelijke bepaling), verwerkt de leerling dit talige fenomeen op *situation model*. De leerling wordt immers geprikkeld het Griekse participium niet als een feitelijk gegeven met een vaste (of vier vaste) vertaaloptie(s) op te slaan, maar om het als een talig middel te begrijpen, waarmee een boodschap wordt gecommuniceerd.

Voorbeeld 2 Pallas 1 Werkboek p.49 **Grammatica Tekst 6A**¹⁵ (Surfase based level)

Bestudeer eerst de grammatica op pag. 47.

1. - Haal uit regel 1 t/m 5 alle (4) woordgroepen (..) die in de nominativus meervoud staan. Zet ze onder elkaar
2. - Zet erbij de nominativus enkelvoud + het lidwoord.

Deze opdracht traint een tweetal voor het Grieks leren lezen productieve strategieën: 1) het herkennen van woordgroepen, 2) het herleiden van de verbogen vorm tot de woordenboekvorm.¹⁶

Tegelijk helpt deze opdracht ook bij de taalverwerving, omdat leerlingen de kennis van de rijtjes

¹² Ter vergelijking: in de oude druk (TB p. 57) zijn de gekozen voorbeelden minder volledig (alleen temporeel en causaal en bij het tweede voorbeeld ontbreekt de hoofdzin) en iets minder pregnant (de context is minder sturend in de richting van specifieke relatie met de hoofdzin of context).

¹³ Ik denk dat de keuze voor een bijzin van toegeving bij: οὐδείς πειρώμενος τὴν νεύραν τείνειν ἐδύνατο niet zozeer op basis van deze ene zin is te maken, dan wel op basis van het hele verhaal.

¹⁴ In de nieuwe druk is als aanvulling de plaats van het participium ten opzichte van het hoofdwkwoord genoemd.

¹⁵ Ter vergelijking: in de oude druk (WB p. 45) staat: A. Haal uit regel 1 t/m 5 vijf nominativi meervoud van het zelfstandig naamwoord. Zet ze onder elkaar en schrijf de accusativus meervoud ernaast. Deze opdracht is alleen functioneel voor de taalverwerving, omdat het omzetten van een nominativus naar een accusativus geen voor het lezen productieve strategie is..

¹⁶ Vergelijk ook *Pallas 1* WB p. 58 GT1: Geef uit regel 1 t/m 11 alle (8) werkwoordsvormen die **niet** in de 3^{de} persoon enkelvoud staan. Zet de 1^e persoon enkelvoud ernaast.

moet toepassen. Door de herhaling van vormleer draagt de oefening ook bij tot het onthouden en bekijken van de basiskennis.

Voorbeeld 3 Pallas 2 Werkboek 2B p. 72-72 Couperus' Xerxes (Situation model)

1. Vind je dat Couperus veel aan Herodotus heeft ontleend? Geef enkele opvallende punten van overeenkomst.
2. Met welke woorden benadrukt Couperus het ὕβρις-aspect van Xerxes' handelen? (vgl. vraag 8-9 p. 71)
- 3a. Geef in eigen woorden weer welke verklaring Xerxes voor zijn tranen geeft (dit heeft Couperus ook aan Herodotus ontleend). (vgl. vraag 10 p. 71)
- 3b. In hoeverre is de laatste regel van het citaat ironisch?
4. Couperus heeft duidelijk zijn eigen stempel op het verhaal gedrukt. Zo heeft hij veel aangedikt en romantisch gemaakt. Geef hiervan drie voorbeelden.

Deze vragen trainen een heel belangrijke vaardigheid voor het Grieks leren lezen, omdat het tijd en aandacht geeft aan het proces van *beeldvorming*. Via Couperus' mentale representatie van de betekenis van de tekst van Herodotus voor Couperus op het moment dat hij zijn roman schrijft, lift de leerling mee in deze 'vrije oefening'. Leerlingen durven bij de lectuur van klassieke teksten niet meer 'hun fantasie de vrije loop te laten', omdat wij als schoolmeesters hun daarvoor vanaf les drie steeds behoeden. Elke docent kan immers zonder moeite voorbeelden aanhalen van de ongebreidelde fantasie van een leerling die als het ware niet gehinderd door enige kennis van het Grieks tot een vrije expressie komt van de tekst. Dat neemt niet weg dat *beeldvorming*, of wel de mentale representatie door de lezer van de situatie waarnaar de tekst verwijst, een noodzakelijke stap is voor echt begrip van de tekst.¹⁷ De angst dat het fout gaat, heeft er veelal toe geleid dat de noodzakelijke stap wordt ontmoedigd, in plaats dat de leerling wordt geleerd met kennis, inzicht en ervaring uiteindelijk op een goede manier zijn beeld over de tekstbetekenis te vormen. Vragen naar aanleiding van een Nederlandse tekst als voorbeeld helpen de leerling (en docent?) hierbij. Doordat tegelijk in de vragen steeds expliciet de koppeling met de in het Grieks gelezen tekst wordt gemaakt, wordt de transfer mogelijk gemaakt.¹⁸

Conclusie

De hier geanalyseerde methode *Pallas* biedt een context waarin de leerling Grieks leert lezen met een duidelijke focus op enerzijds de grammaticale analyse van de Griekse taal en anderzijds op een lezersverwerking van de Griekse tekst voorafgaande of na de vertaling van de tekst. Deze aanpak weerspiegelt mogelijk de – impliciete – visie van de auteurs dat talige verwerking en begrip van de (vertaling van de) tekst twee gescheiden processen zijn. Tegelijk wordt door de opbouw van het boek deze tweedeling ook in stand gehouden, omdat de leerling niet wordt geleerd in wisselwerking van allerlei taal- en leesstrategieën taal- en leesvaardig te worden en zelfs soms daarin wordt ontmoedigd of afgeremd.

De docent kan met deze methode en het verkregen inzicht in de sterke en zwakke kanten zijn lespraktijk verbeteren. Allereerst door niet door tijdsdruk veel vragen bij teksten maar te schappen, zolang maar alle naamvallen en werkwoordsvormen correct zijn gedetermineerd. Als onder druk van tijd geschrapt moet worden, maak dan een weloverwogen keuze door nu eens een tekst wat betreft de grammatica globaal te bespreken, en dan weer intensief. Het moge wellicht een geruststelling zijn dat die subjectsaccusativus of het naamwoordelijk deel van het gezegde overmorgen ook wel weer langskomt. Als er in de vragen en opdrachten wordt geschrapt, is het goed te bedenken juist de in de

¹⁷ Vergelijk de parafrase in eigen woorden die bij de levende talen als het ultieme bewijs van tekstbegrip wordt gezien.

¹⁸ Vergelijk echter Werkboek 2B op p. 17-20. De teksten en vragen daarbij dragen zeker bij tot de het nodige begrip van de klassieke cultuur, maar omdat de teksten los staan van de verhaallijn van de Griekse teksten en in de vragen geen link met de Griekse teksten wordt gelegd, is transfer van de kennis en vaardigheden niet vanzelfsprekend. De vragen in Werkboek 2A op p. 21-22 maken een transfer wel mogelijk, omdat de vragen gesteld zijn naar aanleiding van een tekst in vertaling die het vervolg is op de Griekse tekst. Het rendement zou nog hoger worden als ook expliciet naar die Griekse tekst wordt verwezen.

gehele methode minder vertegenwoordigde leertaken die de taal en tekst op *text based level* of *situation model* verwerken, niet te schrappen.

Dat zelfde geldt voor de taalverwerving. De niet in het overzicht opgenomen taaloefeningen zijn uitsluitende gericht op de taalverwerving. Deze oefeningen kunnen voor de meeste gewone vwo-leerlingen worden overgeslagen, omdat zij voldoende oefening krijgen via het lezen van teksten en de Grammatica Tekst opdrachten en Taaloefeningen die tegelijk ook hun taalleesvaardigheid bevorderen. Reserveer de echte oefen-oefeningen voor de zwakke leerlingen die leren door veel te doen. Men moet er dan wel op bedacht zijn dat in de toetsing niet ineens wel omzetoefeningen of op andere wijze actieve beheersing van het Grieks te vragen. De leerling die nooit een omzetoefening maakt, kan dit niet spontaan ook al beheerst hij de morfologie voldoende. Ter vergelijking sta ik zelf toch ook altijd weer met de mond vol tanden als mij wordt gevraagd een heel eenvoudig zinnetje in het Grieks te zeggen. Niet omdat ik geen woordenschat heb, niet omdat ik de morfologie niet beheers, maar simpelweg omdat ik niet gewend ben zo te denken als het de Griekse taal betreft.

Tot besluit wil ik de collega's uitnodigen de leertaken te bestuderen die taal- en tekstverwerking op *text based level* of *situation model* vragen (fig. 2 en 3). Mogelijk ziet u hierin handvatten om andere leertaken door een kleine aanpassing in de formulering van de opdracht op een hoger verwerkingsniveau te tillen. Een vraag als: *Waarom kan αὐτόν hier geen 'hem' betekenen? Lees de grammaticale uitleg op p. 101. (Pallas 1 Werkboek 1, Grammatica Tekst 14A 2, p. 132)*, heeft ook door de verwijzing naar de theorie duizend maal meer rendement als taaloefening B op diezelfde pagina, maar ook nog veel meer dan vraag 1 bovenaan dezelfde pagina. De gouden regel voor het *upgraden* van een leertaak met oog op het bevorderen van leesvaardigheid en de daarbij nodige taalvaardigheid, is toepassing van kennis en vaardigheden op Griekse teksten, zoals het laatste voorbeeld illustreert. Juist de integratie van kennen en kunnen bij een leertaak die een eindterm gelijkt (in het kader van dit artikel begrip van klassieke literatuur), bevordert het leren in hoge mate. Ik laat daarbij dan nog buiten beschouwing wat het effect van zo'n leertaak heeft op de motivatie.

Met dit artikel had ik niet alleen voor ogen de docenten inzicht te bieden in een veel gebruikte methode Grieks. Ik heb ook een verborgen agenda. Ik hoop u met de geboden theorie en de toepassing ervan op ons vak te overtuigen van het belang van leesstrategieën en de belangrijke rol die taalvaardigheid daarbij speelt. Zolang wij leerlingen vragen met de neus op de Griekse tekst te zitten – iets waar ik een groot voorstander van ben, omdat juist dit ons onderscheidt van het onderwijs in de andere vreemde talen – moeten wij de werkelijke meerwaarde laten zien van kennis van die taal ook op woord- en zinsniveau. Aandacht voor de betekenis van taalphenomenen en inzicht in taal als instrument voor communicatie zowel in de oudheid als nu, zijn een noodzakelijke voorwaarde om als moderne lezer – straks – klassieke literatuur te kunnen vertalen en begrijpen. Het helpt de leerling dan niet voldoende om een conjunctivus of naamval in een tekst te kunnen aanwijzen, als hij vervolgens alleen maar in het gunstige geval in staat is de daarbij uit het hoofd geleerde *betekenis* (i.e. vertaaloptie) erop te plakken. Vooralsnog laat de leergang de leerling die de taal en haar gebruik wil begrijpen nog wel in de kou staan, maar gelukkig is daar nog de docent. U kunt best aardig Grieks of Latijn vertalenderwijze lezen: maak uw leerlingen deelgenoot van dit kostbare geheim! Ga lekker hardop 'lezen' met uw leerlingen en ontrafel voor hen de magie van taal.

Annemieke van der Plaat
Vakdidacticus klassieken *MetisMatters*.
a.van.der.plaat@hum.leidenuniv.nl

Pallas 1: Jans, E. e.a. Eisma Edumedia BV Leeuwarden ISBN 90-76589-46-1 & 90-76589-45-3

Pallas 2: Jans, E. e.a. Eisma Edumedia BV Leeuwarden ISBN 90-76589-55-0 & 90-76589-56-9 & 90-76589-57-7