

1 Opzet van de leergang

Via Latina is de bewerking van de Duitse leergang *Cursus*. Hierbij zijn de Latijnse teksten en een groot deel van de oefeningen in hun oorspronkelijke vorm gehandhaafd. Alle overige onderdelen zijn – soms ingrijpende – bewerkingen van het origineel of geheel nieuwe items.

In het moderne onderwijs heeft een accentverschuiving plaatsgevonden van kennis en inzicht naar vaardigheden en toepassing. Het uitgangspunt van *Via Latina* is dat de laatste twee slechts bij voldoende kennis en inzicht tot ontwikkeling kunnen komen. Een ontwikkeling die zich in dit kader afspeelt op het gebied van taal (grammatica, vertalen, tekstbegrip) en cultuurhistorie.

Een andere ontwikkeling die zich in de laatste jaren heeft voorgedaan, is die in de richting van de zelfstandig werkende leerling – individueel of groepsgewijs – waarmee wordt tegemoetgekomen aan de individuele leerstijl van de leerling. Ook deze ontwikkeling is in *Via Latina* verdisconteerd.

Een goede leergang spreekt voor zichzelf. En de beste indruk van een lesboek krijgt men door er zelf kennis van te nemen. Een eerste oriëntatie op de verschillende onderdelen van een les en de motivatie ervan vindt u onder het kopje *Via Latina* op pagina 6 van het *Taalboek*. Wanneer u verder leest onder het kopje *Hoe ga je te werk in Via Latina?*, dan heeft het boek nog maar weinig formele geheimen voor u; dit is immers de kennis waarover ook de zelfstandig werkende leerling moet beschikken om zijn weg door de leergang te vinden.

De kwaliteit van de *inhoud* van de leergang laat zich niet beschrijven, deze kunt u alleen door eigen waarneming en kennismaking ervaren!

De lessen vertonen in grote lijnen een uniforme didactische structuur. Ze zijn opgebouwd uit een zich herhalend aantal *blokken*, die de leidraad vormen voor het te volgen leerproces. Daardoor krijgt de leerling houvast en zicht op de opzet van een les en het geheel van het boek. Anderzijds zorgt de diversiteit binnen de blokken voor de gewenste variatie.

1 Cultuurblok

Vergeleken met de Duitse uitgave *Cursus* is de cultuurhistorische component in *Via Latina* rijker vertegenwoordigd en dus grotendeels niet aan het origineel ontleend. De oorzaken van de problemen bij het vertalen zijn immers niet alleen van lexicale of grammaticale, maar vaak ook van tekstsemantische aard. Door de *geïntegreerde* aanbidding van *taal en cultuur* kan dit probleem worden voorkomen.¹ De onderwerpen die in de cultuurblokken aan de orde komen, hangen dan ook nauw samen met de inhoud van de te lezen *Latijnse* tekst. Ze leiden de gebeurtenissen van de tekst in en leveren de noodzakelijke voorkennis voor het begrijpend lezen ervan.

¹ Caroline Kroon en Ineke Sluiter (red.), *Het geheim van de blauwe broer*, Leiden / Enschede 2010, p. 39.

Sommige onderwerpen worden gefaseerd aangeboden, omdat ze voor meer dan één verhaal relevant zijn. Maar dit gebeurt telkens vanuit een andere invalshoek of met een andere hoeveelheid informatie. Dit is het geval bij de onderwerpen goden en godsdienst (Les 4, 12 en 16), reizen (Les 6, 14 en 17) en slavernij (Les 2, 8 en 20).¹

Aan de cultuurhistorische teksten zijn veel *illustraties* toegevoegd die zich kenmerken door een hoge functionaliteit en een niet geringe hoeveelheid non-verbale informatie. Het zijn overwegend originele opnamen met een grote scherpheid en kleurechtheid, die regelmatig bij de uitwerking van de afsluitende vragen en opdrachten worden betrokken.

Voor het zelfstandig (= tijdwinst!) verwerken van de (cultuur)historische leerstof wordt de leerling geacht over voldoende studievoordigheid te beschikken, gebaseerd op de algemene principes van de studielessen, tijdens welke op elke school de leerlingen deze vaardigheid is/ wordt bijgebracht.

2 Taalblok

In het taalblok wordt de nieuwe grammatica beschreven en uitgelegd. Beschrijving en uitleg zijn zo eenvoudig onder woorden gebracht dat de gemiddelde leerling deze zonder veel nadere uitleg kan begrijpen. Bij een didactiek van (beperkte) zelfwerkzaamheid kunt u hierdoor tijd besparen en deze winst benutten voor extra begeleiding van de minder getalenteerde leerling.

We hebben gekozen voor beschrijving én *uitleg*, omdat dit inherent is aan het niveau (vwo!). Het heeft weinig zin te volstaan met: 'De nieuwe naamval heet *genitivus* en je kunt hem in het Nederlands meestal weergeven met *van*.' Als we hiermee volstaan, wordt wel erg weinig gerealiseerd van het 'taalkundig analytisch vermogen' waarmee op ouderavonden de keus voor de gymnasiumopleiding gewoonlijk wordt gemotiveerd!

De uitleg beperkt zich dus niet alleen tot kennis van de taalfeiten, maar besteedt ook aandacht aan inzicht in en reflectie op het *taalsysteem* als zodanig.²

Via Latina is een systematisch opgebouwde leergang, die gelijkmatig een *taalmodel* ontwikkelt. Deze ontwikkeling loopt parallel aan de toenemende syntactische complexiteit van de **zin**³ en is zeer logisch van volgorde en didactisch concept⁴. De relatie tussen de syntactische functie van een **woord** en zijn vorm staat centraal. In de beschrijving is deze functie primair ten opzichte van de vorm. Daarom wordt een nieuw grammaticaal fenomeen altijd aan de

1 We danken Fik Meijer voor zijn hooggeleerde hulp bij de totstandkoming van de cultuurhistorische component bij Les 10, 11, 14, 17 en 18.

2 Caroline Kroon en Ineke Sluiter (red.), *Het geheim van de blauwe broer*, Leiden / Enschede 2010, p. 39.

3 Evenals in onze uitgaven *Lingua Latina, Vivat Roma!* en *Grammaticus* is de grammaticale uitleg op zinsniveau gebaseerd op de *valentie-grammatica*. Met behulp van het hierop berustende *zinsmodel* kunnen allerlei syntactische verschijnselen in een eenvoudig schema visueel worden gemaakt en op een consistente wijze worden beschreven, waardoor structuren en de daarmee samenhangende regels meer inzichtelijk worden. Uiteraard is dit model in sterk vereenvoudigde en aangepaste vorm gehanteerd. Zie H. Pinkster, *Latijnse syntaxis en semantiek*, Amsterdam 1984; Caroline Kroon, *Inleiding tot de Latijnse Syntaxis*, Amsterdam 2007.

4 Zie voor de grammaticale lijn de inhoudsopgave in het *Taalboek*.

hand van voorbeeldzinnen of -teksten geïntroduceerd, waarna eventueel het paradigma volgt van de vormen die de nieuwe functie kunnen hebben.

In het taalblok worden alleen grammaticale verschijnselen op woord- en zinsniveau besproken. *Stilistische* verschijnselen in de Latijnse teksten worden niet benoemd. Wel wordt de leerling er met een vraag of opmerking in de rubrieken *Tijdens het vertalen* en *Na het vertalen* op geattendeerd. Dit geldt ook voor *tekstsyntaxische* verschijnselen, waarbij de aandacht wordt gericht op samenhang, opbouw en inhoudelijke logica van een **tekst**.

De verplichte onderdelen van de grammatica zijn over 45 lessen verdeeld. Deze grammatica wordt in haar *geheel* in de leergang behandeld, zodat de keus van een tekstuitgave voor de overgang naar authentieke lectuur in alle vrijheid gemaakt kan worden.

Gezien de situatie in het basisonderwijs en de brugklas is bij de uitleg uitgegaan van een doelgroep *zonder kennis* van grammatica. Hierdoor bent u niet afhankelijk van de progressie hierin bij de andere talen, met name Nederlands. Les 1 begint dan ook heel basaal met een korte uiteenzetting over woordsoorten en de functies subject en predicat.

Op categoriale gymnasia staat Latijn vanaf klas 1 op het rooster en op de gymnasiale afdeling van de scholengemeenschappen en Athenea met Latijn meestal vanaf klas 2. Doordat we met de grammaticale uitleg van de nul-optie uitgaan, is het onvermijdelijk dat deze uitleg voor de laatstgenoemde groep – vanwege de in de brugklas opgedane kennis – soms als overbodig overkomt. U kunt hieraan dan de functie van opfrisser van ‘oude kennis’ toekennen.

In deel 2 is de grammatica voor een deel niet in het taalblok opgenomen, maar wordt de leerling uitgenodigd deze in *Grammaticus* te bestuderen. Dit heeft het voordeel dat hij al vroeg leert zijn weg te vinden in een systematische grammatica en zijn verbrokkeld opgedane kennis in totaaloverzichten te repeteren.

3 Repeteerblok

Een hinderpaal voor de studiosi in de *lingua Latina* is de feilbaarheid van het menselijk geheugen. Er moet veel worden gememoriseerd: woorden en grammatica, en als dit niet lukt, moet er veel worden opgezocht. Het op peil houden van de woordkennis is ‘technisch’ eenvoudig uitvoerbaar: de rubriek *Nieuwe woorden* kan gemakkelijk worden gevonden en geleerd, en het opzoeken van vergeten woorden in de *alfabetische woordenlijst* achter in het boek geeft ook geen problemen.

Minder eenvoudig is het repeteren van de grammatica en het opzoeken van vergeten onderdelen daarvan, doordat deze – zeker in het begin van de leergang – meestal niet systematisch over de taalblokken is verspreid. Daarom is na Les 10, 16 in deel 1 en vóór Les 21 in deel 2 in het repeteerblok een korte, systematische samenvatting van de grammatica opgenomen die tot dan toe aan de orde is geweest. Hierbij wordt telkens de § van het taalblok vermeld waarin de stof is behandeld, voor het geval het nodig is de uitvoerige uitleg nog eens door te nemen.

4 Tekstblok

De Latijnse tekst¹ van het tekstblok is de kern van elke les. Door het toepassen van een adequate lay-out is het tekstblok zeer gebruiksvriendelijk ingericht: de drie rubrieken *Nieuwe woorden*, *Tijdens het vertalen* en *Na het vertalen* staan ‘op gelijke hoogte’ naast de tekst. Op deze wijze heeft de leerling de onderdelen waaraan hij enige tijd intensief werkt, voortdurend onder ‘oogbereik’ en hoeft er niet gebladerd, gezocht en opnieuw gezocht te worden; tenzij hij de basiswoorden niet goed beheerst. In dat geval moet hij de alfabetische woordenlijst achter in het *Taalboek* raadplegen.

Om het inzicht in de zinsstructuur en hiermee het vertaaltempo te verhogen bevat elke regel een of meer *afgeronde* syntactische eenheden. Ten gevolge hiervan is de tekst niet uitgevuld en zijn de regellengtes verschillend.

De oorspronkelijke auteurs zijn erin geslaagd Latijnse verhalen te schrijven waarin telkens een vast aantal van ruim 25 nieuwe *basiswoorden* wordt geïntroduceerd. Bovendien hebben zij bij het schrijven van deze verhalen slechts in geringe mate van niet-basiswoorden gebruikgemaakt en toch een voorbeeldige *latinitas* weten te creëren. De vertaling van deze in het Latijn niet of – in de leergang – nog niet frequente woorden wordt in de aantekeningen onder de tekst gegeven.

Door met mate gebruik te maken van *incidentele woorden* – die normaliter in de woordenlijst ‘weggegeven’ en niet geleerd hoeven te worden – is in deze teksten een voor het leerproces gunstige situatie geschapen en een bezwaar uit de leerpsychologie tegen het tegenovergestelde fenomeen weggenomen, namelijk dat zo’n tekst te veel moeilijke onbekende taalelementen bevat voor een adequate taalontwikkeling en -verwerving in de (begin)fase waarin de leerling zich op dat moment bevindt.

Het (verlegenheids)argument dat van deze nood een deugd probeert te maken en inhoudt dat zo’n situatie anticipeert op het latere lezen van authentieke teksten, snijdt geen hout: het leren van een taal betreft een totaal andere fase dan het vertalen van authentieke teksten uit die taal. Alles op zijn tijd! En op scholengemeenschappen komt een groot deel van de leerlingen nooit aan het lezen van authentiek Latijn toe!

Nieuwe woorden

Het *vocabulaire* omvat ca. 1200 woorden, een aantal dat toereikend wordt geacht om de overgang naar authentiek Latijn met niet al te veel vertragingen te kunnen maken. De selectie van de woorden is niet gebaseerd op het lezen van een bepaalde auteur, maar op het woordbestand dat in de Latijnse literatuur het meest frequent is en op begrippen die in de traditie en receptie van de geestesgeschiedenis gebruikt worden.

De meeste *eigennamen* zullen voor de leerling bij het vertalen geen problemen opleveren, omdat ze door de bestudering van het bijbehorende of een vorig cultuurblok al bekend zijn.

¹ Op pag. 137-155 van deze handleiding treft u deze teksten ook aan, waarin met één, twee, drie of vier kleuren de woorden en woordgroepen zijn aangegeven die de nieuwe grammatica vertegenwoordigen.

Hij zal in dat geval Iulus en Iuppiter weergeven als Julius en Jupiter. Slechts zelden zijn eigenamen in de rubriek *Nieuwe woorden* opgenomen (bijvoorbeeld *Romanus, Graecus, Gallus*); zo nodig zijn ze in een aantekening gegeven.

Niet alle in de leergang gebruikte betekenissen van een Latijns woord worden bij eerste voorkomen vermeld, maar alleen die welke voor de betreffende of een kort daarna volgende tekst *functioneel* is/zijn. Hierdoor kan een woord meer dan eens in de rubriek *Nieuwe woorden* zijn opgenomen, waarbij telkens het aantal betekenissen wordt uitgebreid. Het heeft immers geen zin in Les 1 een betekenis van een Latijns woord te laten leren, die pas in Les 10 voorkomt.¹ Als er in de woordenlijst van de eerste lessen toch twee of meer betekenissen zijn opgenomen, dan betreft dit een synonieme of zeer verwante betekenis, waaruit de leerling een keus kan maken, bijvoorbeeld: *huis – woning*.

De *woordsoort* is alleen aangegeven als in het Latijn of het Nederlands geen eenduidigheid bestaat, bijvoorbeeld: *frustra – vergeefs, bijwoord*.

Het *geslacht* van de substantiva wordt niet vermeld als de leerling dit op grond van de voor hem bekende grammaticale regels of de betekenis van het woord kan afleiden.

Uitgaande van onderzoeksgegevens die aantonen dat de oorzaak van ca. 60% van de fouten die leerlingen maken, is terug te voeren op een gebrekkige beheersing van de *woordenschat*, is er in *Via Latina* veel aandacht besteed aan een evenredige dosering en veelvuldige herhaling van de woorden. Deze gedoseerde opzet neemt niet weg dat de woordenlijsten per les grondig geleerd en vele malen herhaald dienen te worden.

In de rubriek *Nieuwe woorden* zijn de woorden in vier blokken van minder dan tien woorden onderverdeeld, hoeveelheden die door de gemiddelde leerling in één keer geleerd kunnen worden.

Oude bekenden

Op de pagina volgend op *Nieuwe woorden* is onder het kopje *Oude bekenden* een lijstje van 10 à 15 woorden opgenomen die de leerling bij een vorige les is tegengekomen, toen heeft geleerd en mogelijk later weer is vergeten. Omdat deze woorden in de nieuwe tekst opnieuw een rol spelen, levert het tijdwinst op ze vóór het vertalen te repeteren. Opzoeken in de alfabetische lijst achter in het boek wordt zo immers tot een minimum beperkt.

Woorden leren

In de rubriek *Woorden leren* op dezelfde pagina worden enkele tips gegeven, waarmee de leerling zijn voordeel kan doen bij het leren én onthouden van de *Nieuwe woorden*. Het doel van deze tips is de leerling zowel te stimuleren om na te denken over zijn eigen leermethoden, als hem door het voorhouden van mogelijke leerwegen tot een bij hem passende strategie te brengen.

¹ Het gevolg van deze 'heropname' van woorden is, dat bij sommige lessen de rubriek *Nieuwe woorden* meer nieuwe woorden lijkt te bevatten. Soms maken ook de meerdere vertalingen van een aantal woorden de lijst optisch lang en vanaf Les 11 doen dit de vermeldingen van de perfecta.

In goed Nederlands

Vanaf Les 21 wordt *Woorden leren* gevolgd door de rubriek *In 'goed' Nederlands* met vertalingen van Latijnse woordgroepen en uitdrukkingen, waarvan de leerling vaak moeilijk goede equivalenten in zijn moedertaal kan vinden, bijvoorbeeld *spes me tenet* – ik heb/koester de hoop.

Alfabetische lijst

Achter in het boek zijn de woorden in *alfabetische volgorde* terug te vinden, voorzien van een cijfer dat aangeeft vanaf welke les het betreffende woord in de teksten en oefeningen voorkomt. Betekenisuitbreidingen vanaf een bepaalde les zijn ook aangegeven. Hoewel we ervan uitgaan dat de *stamtijden* geleerd (= herkend) dienen worden, hebben we ze – in navolging van het *Woordenboek Latijn/Nederlands* – toch in de alfabetische lijst opgenomen.

Tijdens en na het vertalen

De bedoeling van de rubrieken *Tijdens het vertalen* en *Na het vertalen* zal – zeker na lezing van de inleiding uit het leerlingenvoerboek – duidelijk zijn. *Na het vertalen* heeft ten doel het *begrijpend lezen* te stimuleren en de leerling dieper tot de essentie van de tekst te laten door-dringen. Door vragen en opdrachten wordt hij op de structuur van de tekst en specifieke tekstelementen opmerksaam gemaakt.

De vragen zijn zeer gevarieerd en kunnen vrij snel en kort worden beantwoord. Sommige lenen zich in de uitwerking ook heel goed voor andere expressievormen, zoals creatief schrijven, tekenen, voordracht, drama enz. Dit vraagt meer tijd, maar heeft doorgaans ook een positief effect op de motivatie van de leerling.

De verhaallijnen

Via Latina bestaat uit 45 lessen die rond **drie series** Latijnse teksten zijn gegroepeerd. Dit hoge aantal betekent niet een grotere omvang dan die van andere leergangen, die doorgaans uit minder lessen bestaan. In *Via Latina* bevat elke les slechts één Latijnse hoofdtekst en wordt het grammatica-aanbod in kleinere eenheden over een groter aantal lessen gedistribueerd.

'Roman'-literatuur

De **eerste serie**, opgenomen in Deel 1, omvat Les 1-20 en biedt een aan de antieke roman-literatuur verwant avonturenverhaal, waarin de twee hoofdpersonen Quintus en Flavia na een lange scheiding elkaar terugvinden. Dit fictieve verhaal speelt ten tijde van keizer Hadrianus (117-138), een periode van culturele bloei in het Imperium Romanum. Centraal staat Rome als hoofdstad van het Rijk, maar een aantal voorvallen brengt ons ook naar verschillende plaatsen in de provincie.

De situering van het verhaal laat ons veel aspecten van het Romeinse leven zien: wagenrennen (L 4), thermen (L 7), gladiatorenengevechten (L 9), reizen te land en ter zee (L 6, 14 en 17), godsdienst (L 12), onderwijs (L 13), theater (L 15), slavernij (L 2, 8), huwelijk (L 19) etc.

Het bevat veel passages waarin de doelgroep zich kan identificeren met de hoofdpersonen, die men zich een paar jaar ouder dan de gemiddelde leerling moet voorstellen. Conform de moderne jeugdliteratuur is de directe rede ruim vertegenwoordigd. Hierdoor wordt voor de leerling een meer aansprekende en vaak korte, overzichtelijke en minder complexe zinsstructuur gerealiseerd.

‘Historisch’ deel

De **tweede serie** teksten treffen we aan in Les 21-36 van Deel 2. De oudste geschiedenis van Rome, de Republiek en de vroege keizertijd staan hierin centraal. Hierbij wordt de boog van de ondergang van Troje – de voorgeschiedenis van de vlucht van Aeneas en daarmee het bestaan van Rome – tot keizer Nero gespannen. De Latijnse teksten belichten hoogtepunten in deze ontwikkeling: de stichting van de stad, het einde van de tijd der koningen, de tijd van de Republiek, de expansie van Rome en het principaat. De teksten zijn echter geen lessen in de Romeinse geschiedenis. Als met een camera wordt voor elke periode op een opvallend en belangrijk personage ingezoomd met als focus een voor die persoon centrale gebeurtenis. We krijgen in beeld Aeneas (L 23), Romulus en Remus (L 24), Tarquinius Superbus (L 25), Manlius (L 26), Coriolanus (L 29) Cicero en Catilina (L 30), Augustus (L 33), Nero (35) etc.

Deze reis door de tijd van bijna 1000 jaar wordt een paar maal onderbroken door een blik ‘naar buiten’. Er duiken niet-Romeinse personages op, die uitnodigen tot een vergelijking met gebeurtenissen uit Romes verleden: Odysseus (L 22), Themistocles (L 27), Alexander de Grote (L 32), Dionysius (L 36).

‘Europa’-deel

De **derde serie** omvat Les 37-45 van Deel 2. In deze teksten gaat het om de wortels van onze culturele identiteit en worden de gebieden getoond, waar in de Oudheid de fundamenteën voor de Europese cultuur zijn gelegd. Dit zijn met name de terreinen van theater en literatuur, filosofie en religie, politiek en recht, wiskunde en natuurwetenschappen, kunst en architectuur, en sport.

Deze thema’s worden niet abstract behandeld, maar steeds in relatie tot belangrijke gebeurtenissen en/of personen. Elke Latijnse tekst omvat een scenario met een hoogtepunt, dat voor de gebeurtenis of persoon karakteristiek is. Op deze wijze wordt de leerling zich ervan bewust hoe sterk de klassieke Oudheid heeft doorgewerkt en hoe ze ook nu nog soms tastbaar aanwezig is.

Alle teksten refereren aan authentieke bronnen. Die van serie 2 en 3 hebben, waar de stand van zaken betreffende de taalkundige kennis van de leerlingen het toelaat, een hoge mate van originaliteit. Maar ook in Les 1-20 is er zoveel mogelijk naar gestreefd teksten met alle constituerende elementen vorm te geven: beschrijving, vertelling, berichtgeving, exemplum, dialoog, discussie, redevoering, gebed, brief etc. Ook zijn afwijkingen van de ‘gangbare’ woordvolgorde en enkele stijlfiguren als alliteratie, anafoor en asyndeton opgenomen. In de teksten van serie 2 en 3 zijn deze stijlmiddelen rijker vertegenwoordigd, om zo een goede voorbereiding op het lezen van originele teksten te waarborgen.

5 Oefeningen

Het bestuderen van de grammatica, het vertalen van de Latijnse hoofdtekst en het maken van de oefeningen vormen geen drie afzonderlijke fasen in het leerproces, maar zijn elementen die elkaar in elke les op geheel eigen wijze aanvullen en afwisselen. De instructies tijdens de leerweg die de leerling hierbij moet volgen, worden aangegeven in de blokken in de marge van het *Taalboek*.

De oefeningen zijn zeer gevarieerd en weerspiegelen zoveel mogelijk een activiteit, c.q. trainen een vaardigheid, die bij het **vertalen** een rol speelt. Daarom zult u niet veel opdrachten aantreffen waarbij een beroep wordt gedaan op actief taalgebruik: dus weinig vertaalactiviteiten Nederlands–Latijn, invul- en omzetoefeningen enz. De ervaring leert dat dergelijke oefeningen vrij veel tijd in beslag nemen, en dat deze tijd beter aan vertaalvaardigheidstraining kan worden besteed.

Hoewel wij van mening zijn dat op kennis en reproductie van losse taalfeiten gericht grammatica-onderwijs weinig of geen bestaansrecht (meer) heeft, en in dienst van het begrijpend lezen onvoldoende effectief is, zijn er – terwille van de ‘laudatores temporis acti’ – hier en daar toch een paar oefeningen met losse vormen opgenomen. In verreweg de meeste oefeningen functioneren vormen alleen in de samenhang van woordgroep, zin of tekst.¹

De oefeningen vertonen een grammaticaal-logische opbouw. Regelmatig wordt deze opbouw onderbroken door een *herhalingsoefening* of een meer *ludiek getinte* opdracht.

Elke oefening is voorzien van een **kopje** dat de inhoud ervan karakteriseert en een verwachting wekt.

Elke oefening begint met een **inleiding** die de *instructie* bevat en – zo nodig – de *relevantie* van de oefening duidelijk maakt, zodat de leerling weet waarmee hij bezig is en zich bewust is van de zin van zijn handelen.

Wanneer het gememoriseerde vocabulaire daartoe aanleiding geeft, is er ter actualisering een opdracht over *Latijn in het Nederlands*. Hierin treft u alleen Nederlandse woorden aan, waarvan we mogen aannemen dat de leerling ze op dat moment kent en er dus een situatie van herkennen optreedt. Er zijn dus geen voor de leerling vreemde Nederlandse woorden opgenomen, omdat het weinig zinvol is het vreemde met het vreemde te vergelijken, zoals bijvoorbeeld ‘viriel komt van vir’.

1 Caroline Kroon en Ineke Sluiter (red.), *Het geheim van de blauwe broer*, Leiden / Enschede 2010, p. 38.

6 Vertaalstrategieën

De ervaring leert – en wordt door onderzoeken bevestigd – dat, ook al is hun de *analytische* methode – zoek eerst het predicaat, vervolgens de (noodzakelijke) aanvullingen hierbij enz. – aangeleerd, leerlingen deze in de praktijk zelden of nooit toepassen. Dit is niet verwonderlijk. Naar analogie van hun moedertaal lezen leerlingen een Latijnse tekst van links naar rechts en woord voor woord, dus *lineair*. En op deze voor hen natuurlijke wijze proberen ze een zin te begrijpen en te vertalen, waarbij ze ervaren en zich dus bewust zijn dat de woordvolgorde in het Latijn niet dezelfde is als in het Nederlands. Als daarbij ook nog is voldaan aan de voorwaarden voor een goed functionerende tekstsemantiek (de relatie tekst – werkelijkheid), door middel van voldoende affiniteit met de historische, culturele, sociale enz. context, en tekstpragmatiek (waardoor de lezer de tekst als eenheid ervaart), kunnen zij met hun vertaalwerk al een heel eind komen.

Bij langere zinnen en ingewikkelde structuren leidt deze manier van lezen en vertalen niet altijd tot het gewenste resultaat. In zo'n situatie kan het hanteren van de *analytische* methode de vertaler wellicht verder brengen. Daarom zijn er in *Via Latina* na een vijftal lessen (Les 3, 5, 6, 7 en 8) een of meer schematisch opgezette vertaalstrategieën opgenomen. Het doel hiervan is dat de leerling, als hij er met *lineair* lezen niet uitkomt, een aanpak achter de hand heeft waarmee hij op het gebied van grammaticale analyse, vertaal- en leesvaardigheid mogelijk meer succes kan boeken.

7 Controle en correctie

Wat hierover in het leerlingenboek wordt gezegd, is bedoeld voor een situatie waarin de leerling zelfstandig en in eigen tempo werkt. De mate waarin dit gebeurt kan vele nuances vertonen. Deze zijn niet in een didactische handleiding te vatten; ze worden beslist op basis van per school verschillende factoren: de didactische visie van de docent, het niveau van en de sfeer in de klas, de training en gedisciplineerdheid van de leerling enz.

De vertaling van alle teksten en de uitwerking van de oefeningen, vragen en opdrachten zijn in deze handleiding opgenomen en voor gebruikers ook digitaal beschikbaar. Eventueel kunt u de verdeling van de stof en de lay-out aanpassen aan uw eigen inzicht en stijl door de tekst met uw tekstverwerker te bewerken. Voor de realisering van bovengenoemde situatie van zelfwerkzaamheid en differentiatie naar tempo hebt u dus alle middelen in handen. De leerling zelf reikt aan de gebruiker stap voor stap het te volgen leertraject en de controlemomenten aan.

8 Teksten en toetsen

Bij elke les zijn extra teksten en toetsen beschikbaar. Deze zijn niet in het leerlingenboek opgenomen, maar in deze handleiding. Zo worden u de gelegenheid en vrijheid geboden ze naar eigen inzicht in te zetten. U kunt ze gebruiken als extra leesstof, oefenmateriaal, diagnostische toets, proefwerk, repetitie, of ze bewerken en er een geheel eigen creatieve bestemming aan geven.

In het verleden zou dit alleen met een papierwinkel aan hard copies hebben gekund. Het huidige tijdperk opent de mogelijkheid ze te integreren in de digitale leeromgeving van het klaslokaal: smartboard, uploaden in de e-reader, iPad of laptop waarover de leerling de beschikking heeft.

9 *Via Latina* temporiseren

Van elke Latijnse leergang beweert wel een aantal classici: ‘Het tempo ligt te hoog. Er is te weinig oefenmateriaal per onderdeel. Het geleerde beklijft niet voldoende’, terwijl anderen van mening zijn: ‘Het tempo ligt te laag, de teksten zijn te lang, de oefeningen te talrijk en te omvangrijk.’

Via Latina is een leergang waarvan noch het een noch het ander gezegd kan worden. In elke les wordt veel gelezen en vertaald en zeer gevarieerd geoefend. Intensiever kan nauwelijks zonder in hinderlijke herhalingen te vervallen. Hiermee heeft de eerste groep geen recht van spreken meer. Tenzij er ergens een gymnasium is met een ‘Vlaams’ urentabel.

Vindt u echter de lessen te uitgebreid en het tempo hierdoor te laag, dan kunt u dit opvoeren door eliminatie van elementen uit de oefeningen. U kunt hele oefeningen waarvan u de relevantie minder groot acht, schrappen of bepaalde onderdelen van oefeningen overslaan door bijvoorbeeld alleen de (on)even nummers te laten maken.

Een andere mogelijkheid is sommige vragen/opdrachten uit het onderdeel *Na het vertalen* uit het tekstblok over te slaan, als u vindt dat deze een te geringe bijdrage aan het door u gestelde leerdoel leveren.

Met deze **ingrepen** in beide typen blokken kunt u precies zover gaan als nodig is om het door u gewenste tempo en leerresultaat te behalen.

Ondanks bovenstaande oplossing kunnen er paradoxale situaties ontstaan. In een zwakke klas ligt het tempo laag. Juist in zo’n klas kun je weinig oefeningen overslaan en dit heeft tot gevolg dat het tempo zeker niet hoger wordt. Zelfwerkzaamheid en differentiatie naar tempo zouden hier een oplossing kunnen zijn. De betere leerlingen redden zich (en elkaar) wel en de zwakkere kunnen meer aandacht krijgen.

In een klas van niveau ligt het tempo hoog. In zo’n klas kun je zonder bezwaar een aantal oefeningen overslaan, maar dat is nu juist hier niet nodig!