

Van grammaticaal naar genietend lezen?

Recente tendensen in de Vlaamse lespraktijk Latijn

Katja De Herdt^a, Alexandra Vereeck^{b*}

^a Vakgroep Letterkunde, Universiteit Gent; katja.deherdt@ugent.be.

^b Vakgroep Taalkunde, Vakgroep Vertalen, Tolken en Communicatie, en Vakgroep Experimentele Psychologie, Universiteit Gent; alexandra.vereeck@ugent.be.

Abstract: Until now, a broad overview of Latin didactics in Flanders as a whole was missing. For the first time, we submitted the Flemish practices of teaching Latin to a large-scale survey, in which over 200 teachers took part. The focal point of our survey was the position of grammar in present-day instruction. In order to quantify this instructional aspect and be able to make detailed comparisons between groups of teachers, we developed a scale measuring 'grammar-orientedness'. For the sake of thorough interpretation and contextualisation, we supplemented the quantitative data with qualitative data from teacher comments and interviews, and also related the results to the current educational guidelines for classical languages. Our main finding is that on the whole, Flanders has left the grammar-translation method behind and has embraced the so-called reading method prescribed by the educational guidelines, which puts texts centre stage and integrates the teaching of grammar, reading and cultural-historical content. Nonetheless, more grammar-oriented as well as more extremely reading-oriented practices also exist, and there remains plenty of institutional, interindividual and intra-individual variation.

Keywords: Latin learning and instruction, Flemish secondary education, grammar-translation method, reading method, focus on forms, focus on form

* Contributions. Conceptualisation: A. Vereeck. Study design and research methodology: A. Vereeck. Instrument development: A. Vereeck and K. De Herdt. Data collection: A. Vereeck and K. De Herdt. Data processing and formal analysis: A. Vereeck. Results and figures: A. Vereeck. Interpretation and discussion of results: K. De Herdt. Discussion of educational context: K. De Herdt. Draft preparation: K. De Herdt and A. Vereeck. Editing and revision of final manuscript: A. Vereeck and K. De Herdt. Funding. This work was funded by Research Foundation - Flanders (grant 1110621N, fellowship A. Vereeck). Acknowledgements. We would like to thank Nicolas Dirix and Maarten De Schryver for their methodological advice. Moreover, our sincere gratitude goes to all of the teachers who cooperated at each of the many different stages of this project.

1. Inleiding

Op welke manier wordt Latijn onderwezen in Vlaanderen? Hoewel de door de overheid opgelegde minimumdoelen (zie ook sectie 2) in principe bepalen wat leerlingen moeten leren in het vak Latijn, betekent dit geenszins dat het er in heel Vlaanderen in iedere klas hetzelfde aan toe gaat. Leraren hebben immers verschillende opvattingen en hanteren verschillende methodes, zoveel is allang duidelijk. Hoe die verschillen er precies uitzien en hoe ze zich vertalen in dagelijkse leeractiviteiten, dat was vooralsnog minder duidelijk. Voor het eerst is nu de Vlaamse onderwijspraktijk Latijn op grote schaal onderzocht, door middel van onder meer een breed afgenomen enquête.

Meer bepaald hebben we ons toegespitst op de kwestie hoeveel belang en gewicht leraren Latijn toekennen aan grammaticaonderricht. In welke mate focussen ze op lectuur dan wel op grammatica? Strookt hun visie over de ideale verhouding tussen taal, lectuur en cultuur en de manier waarop ze die in hun lessen gestalte geven met de officiële visie van hun onderwijsnet? We richtten ons hiervoor op de zogenaamde eerste graad (leerjaren 1 en 2) en tweede graad (leerjaren 3 en 4), aangezien dit de jaren zijn waarin de Latijnse taal wordt aangeleerd. In de derde graad (leerjaren 5 en 6) worden de aangeleerde grammatica en woordenschat alleen nog toegepast voor het lezen van authentieke teksten: nieuwe taalelementen komen niet meer expliciet aan bod.

Alvorens over te gaan tot de rapportering van het onderzoek, bieden we eerst de nodige context over het Vlaamse curriculum Latijn. In sectie 2 overlopen we kort de relevante elementen van het Vlaamse onderwijs in het algemeen en beschrijven we ook enkele historische evoluties binnen het klassieketalenonderwijs. In sectie 3 gaan we dieper in op de onderzoeksmethode. In sectie 4 behandelen we onze voornaamste bevindingen. Eerder dan een systematisch en exhaustief overzicht te geven van alle data die we met de enquête hebben verzameld, hebben we ervoor gekozen om de meest interessante en opvallende resultaten grondig te bespreken en te interpreteren.

2. Context: het Vlaamse curriculum Latijn¹

2.1. Leerlingen, onderwijsnetten en koepels

In het voorjaar van 2022, wanneer onze enquête liep, volgde 8,8% van de Vlaamse leerlingpopulatie (leerjaren 2-6)² het vak Latijn (Classica Vlaanderen 2023). Hierbij dienen we aan te stippen dat het aandeel in de eerste graad heel wat hoger ligt dan in de tweede en vooral de derde graad. Zelfstandige gymnasia zijn in Vlaanderen zo goed als onbestaande. Latijn en – het veel minder gekozen – Grieks zijn optievakken die worden aangeboden in het secundair onderwijs met ‘doorstroomfinaliteit’, dat vergelijkbaar is met het Nederlandse vwo.

In Vlaanderen wordt onderwijs aangeboden door twee onderwijsnetten. Er is het officiële net (equivalent aan het openbaar onderwijs in Nederland) en het vrij gesubsidieerd onderwijs (equivalent aan het bijzonder onderwijs in Nederland). Het vrije onderwijsnet is de grootste speler, en dat geldt

¹ Zie Laes 2019 voor een situering van het actuele onderwijsaanbod klassieke talen (incl. lestijden en leerlingenaantallen in de verschillende onderwijsnetten) en Claus 2021 voor een historisch overzicht van de leerplannen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Het artikel van Claus en alle leerplannen Latijn van deze koepel zijn verzameld op een website: bit.ly/475b3NM.

² Voor het eerste leerjaar zijn de leerlingenaantallen niet bekend, omdat het vak niet tot de basisvorming behoort.

bij uitstek voor klassieke talen: volgens de meest recente gegevens liep 85,8% van de Vlaamse leerlingen Latijn school in het vrij onderwijs (Classica Vlaanderen 2023).

Belangrijk om te weten is dat nagenoeg alle scholen van dit vrije onderwijsnet die het vak Latijn aanbieden, deel uitmaken van de koepel ‘Katholiek Onderwijs Vlaanderen’ (KathOndVla) en de leerplannen van deze koepel volgen. In het officiële onderwijsnet behoren de meeste scholen tot het Gemeenschapsonderwijs (GO!). Verder zijn er nog de scholen van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs (OVSG) en de scholen van het provinciaal onderwijs (POV). Omdat het GO! richtinggevend is voor het onderwijs klassieke talen in het officiële onderwijsnet, laten we de leerplannen van laatstgenoemde koepels buiten beschouwing. Ook een exhaustieve beschrijving en vergelijking van de leerplannen van de twee grootste onderwijskoepels, KathOndVla en GO!, zou het bestek van dit artikel te buiten gaan. In de volgende subsectie beperken we ons daarom tot enkele historische tendensen die nodig zijn voor een goed begrip van de resultaten van de enquête.

2.2. De geschiedenis van de belangrijkste leerplannen Latijn in een notendop

2.2.1. Latijn in het officieel onderwijs: de leerplannen van het Gemeenschapsonderwijs

Leerplannen – of ‘didactische fiches’, zoals ze vandaag in het GO! worden genoemd – omvatten telkens de leerinhouden en leerdoelen per graad. Zo vormen ze een concretisering van de minimumdoelen die door de overheid zijn vastgelegd. Minimumdoelen en leerplannen hebben een verplichtend karakter omdat ze een belangrijk, zij het niet alleenzalmakend instrument vormen van de onderwijsinspectie. In Vlaanderen bestaan immers geen centrale eindexamens. Het maken en afnemen van examens is dus volledig in handen van vakgroepen, of zelfs individuele leraren. In het officiële onderwijsnet vormen scholen met slechts één leraar Latijn voor alle leerjaren geen uitzondering.

In Vlaanderen is het GO! in de jaren 1960 voorloper geweest in het omhelzen van een leatuurgerichte en inductieve aanpak. De voorschriften van het vernieuwde leerplan van 1963 waren behoorlijk revolutionair (Bosteels 1997).³ De meeste principes van de GO!-leerplannen voor de eerste graad stemmen overeen met die van de *reading method* die internationaal vooral bekend is geworden door latere Britse leergangen als *Oxford Latin Course*. Volgens dit paradigma is lezen niet enkel het doel maar ook het middel: leerlingen krijgen van meet af aan aantrekkelijke Latijnse verhalen voorgeschoteld die hen in contact brengen met de antieke cultuur, en al lezend ontdekken ze de voornaamste grammaticale regels (Gay 2003; Hunt 2016).

Een opmerkelijk verschilpunt tussen de visie van het GO! en de hierboven geschetste, gangbare invulling van de *reading method* is het voorschrift van het GO! om vanaf het begin ‘primaire tekstbronnen’ te lezen, hoogstens licht aangepaste originele Latijnse teksten dus. Van dit principe zijn de GO!-leerplannen voor de eerste graad nooit meer afgeweken. De leergang *Tolle Lege* (Coghe e.a. 2006) die ook in Nederland niet geheel onbekend is (de Snoo 2011), past dit principe uiterst consequent toe.⁴ Het meest recente GO!-leerplan definieert de gewenste tekstsoort als volgt: ‘Het

³ Bosteels (1997: 33) twijfelt er niet aan dat de Vlaamse leerplanmakers (mede) geïnspireerd waren door de baanbrekende opvattingen van de Nederlandse classicus A.G. De Man. Regtuit (2015: 288) stipt aan dat De Mans aanbevelingen in het Nederlandse onderwijs daarentegen weinig weerklank hebben gevonden.

⁴ In Vlaanderen worden deze lesboeken enkel nog fragmentarisch gebruikt omdat ze de grammaticale minimumdoelen van het actuele GO!-leerplan voor de 1^{ste} graad (2020) ver overschrijden. De grote meerderheid van de leraren in het officieel onderwijs werkt met zelf ontworpen syllabi.

Auteursversie van De Herdt, K. & Vereeck, A., Van grammaticaal naar genietend lezen? Recente tendensen in de Vlaamse lespraktijk Latijn, *Lampas* (2024:2), 125-151

doel is dat leerlingen via (indien nodig) vereenvoudigd (zo dicht mogelijk bij de Latijnse tekst) tekstmateriaal kennis maken met de periode⁵ waarin Latijn actief werd gebruikt' (GO! 2020).

Een tweede kenmerk dat de leerplannen van het GO! van oudsher typeert, is dat ze naast een visie en een doelenkader ook een didactiek opleggen en dit niet alleen met betrekking tot het grammaticaonderwijs (inductie) en de authenticiteit van de teksten, maar eveneens wat betreft de leesmethode. Verplicht is de zogenaamde functionele of lineaire lectuur, Latijn lezen van links naar rechts dus.

2.2.2. Latijn in het vrij onderwijs: de leerplannen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen

De leerplannen van het veel grotere vrije onderwijsnet daarentegen, hebben leraren altijd meer vrijheid gelaten. Bovendien hebben ze heel wat langer de sporen gedragen van de traditionele grammatica-vertaalmethode (*grammar-translation method*). Oudere onderbouwleerplannen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen mogen dan wel al stellen dat 'een tekst begrijpen naar vorm en inhoud' het eerste doel is van een studie klassieke talen en dat 'taalkennis beperkt moet blijven tot het minimum dat nodig is om een tekst te verstaan' (NVKSO 1989: 5), in de praktijk is altijd een aanzienlijk deel van de lestijd in de eerste drie jaren naar grammaticaonderwijs blijven gaan. Daarbij werd veel aandacht besteed aan het inoefenen van losse vormen zonder zins- of tekstverband. Net zoals in Nederland bleken vele leerlingen ondanks deze intensieve taalstudie (te) weinig toegerust om in de bovenbouw vlot authentieke teksten te kunnen lezen. Deze discrepantie, het 'al decennialang onderkende transferprobleem', om het met de woorden van *de blauwe broer* te zeggen (Kroon & Sluiter 2010: 38), heeft in de katholieke onderwijskoepel geleid tot een radicale vernieuwing vanaf 2011.

In het vernieuwde leerplan voor de eerste graad werden de doelstellingen in het hoofdstuk lectuur geordend volgens taalreflectie, leduurreflectie en cultuurreflectie, en was cultuur als afzonderlijk onderdeel verdwenen. Deze indeling wilde leraren stimuleren om vanaf het eerste begin tekstpassages 'niet enkel als "verhaaltjes" maar ook als (min of meer) literaire teksten te benaderen' (VVKSO 2011: 37), zelfs al zijn ze niet-authentiek - in het vrije onderwijsnet zijn leraren immers niet verplicht om vanaf de eerste graad authentieke teksten te lezen. Van de nieuwe indeling en de oproep om aan lectuur een centrale plaats toe te kennen, lagen wellicht niet veel leraren wakker. Wat paradoxaal genoeg voor het leesonderwijs veel meer gevolgen had, was een wijziging op grammaticaal vlak.

Wat was de essentie van deze wijziging? Om het grammaticaonderwijs van de klassieke talen meer te laten aansluiten bij dat van de moderne talen, werden leraren verplicht om enkele basisprincipes uit de valentigrammatica te hanteren, met als belangrijkste het systematisch onderscheiden van morfologische vorm, syntactische functie en semantische rol (Vereeck 2018). Gedaan met classicistische benamingen zoals 'genitief van hoedanigheid', welkom aan het inzicht dat in *magnae sapientiae puella* het zinsdeelstuk *magnae sapientiae* een bijvoeglijke bepaling is die de kern *puella* nader omschrijft. Deze terminologische ommekeer noopte lesboekenmakers tot zo'n grote *make-over* dat ze ook op het vlak van lectuur en oefeningen met een schone lei zijn herbegonnen.

⁵ Zoals uit het tweede deel van de definitie blijkt, is er in de actuele Vlaamse minimumdoelen en leerplannen ook aandacht voor Latijn uit andere periodes dan de Oudheid. Een uitgebreide motivering en verkenning van de didactische mogelijkheden van postklassieke, middeleeuwse, vroegmoderne, ... Latijnse teksten is te vinden in Velle & Maes 2021.

Vanaf 2011⁶ is het landschap van Vlaamse leergangen Latijn voor de onderbouw (jaren 1 tot 3) van het katholiek onderwijs fundamenteel veranderd. Lees: een ruim aanbod Latijnse teksten, een sterke link tussen de teksten en de cultuurinhouden, en een verschuiving in de taalopdrachten. De focus lag minder op losse vormen, en meer op ‘contextuele oefeningen’: oefeningen in de vorm van Latijnse zinnen die samen een verhaal vormen dat aansluit bij het betreffende cultuurthema.

Opmerkelijk is dat de leerplanvoorschriften met betrekking tot het gebruik van de valentigrammatica, die in 2011 zo’n katalyserende rol hebben gespeeld, al bij een volgende leerplanvernieuwing zijn versoepeld. Verder onderscheidt het meest recente leerplan Latijn eerste graad van KathOndVla zich van het voorgaande door een nog sterkere focus op leesvaardigheid.⁷ De indeling van de in totaal 27 leerplandoelen in volgende categorieën spreekt boekdelen (onze cursivering): taalsysteem ter ondersteuning van *leesvaardigheid*, *leesstrategieën* en elementair *tekstbegrip*, *tekstreflectie*, cultuurreflectie als uitdieping van *lectuur* (KathOndVla 2019).

Wat betreft de leesmethode tenslotte, hebben de leerplannen van KathOndVla zich nooit expliciet uitgesproken voor deze of gene methode. Terwijl leraren in het GO! hun leerlingen al ettelijke decennia het Latijn enkel van links naar rechts (mogen!) leren lezen, hebben de meeste latinisten in het vrije onderwijsnet lang vastgehouden aan de traditionele analytische methode (in elke zin eerst de persoonsvorm en het onderwerp bepalen). Maar vandaag stellen we vast dat ook in het vrij onderwijs de vakwerkgroepen die een zuiver analytische leesmethode hanteren, hoe dan ook in de minderheid zijn. Dit komt omdat Vlaamse lerarenopleidingen, nascholingen en publicaties al enige tijd een leesdidactiek promoten waarin een belangrijke rol is weggelegd voor het maken van inhoudelijke voorspellingen. Sinds de uitwerking, door Kristien Hulstaert (2016) van de positionele methode (Verbaal 2015) voor het middelbaar onderwijs, is in het werkveld ook de interesse in het kolometrisch aanbieden van (authentieke) Latijnse tekstpassages sterk toegenomen⁸.

3. Onderzoeksmethode

3.1. Instrumenten en dataverzameling

Voor dit onderzoek hebben we via verschillende wegen data verzameld, van zowel kwantitatieve als kwalitatieve aard. Het hoofdinstrument is een door ons ontworpen vragenlijst met een twintigtal stellingen die betrekking hebben op de handelingen en attitudes van leraren Latijn. Per stelling moeten respondenten op een schaal van zeven punten aangeven in welke mate ze het ermee eens zijn. Er wordt een onderscheid gemaakt naargelang de graad; leraren die zowel in de eerste als in de tweede graad lesgeven, duiden bij iedere stelling dus twee keer een antwoord aan. Vooraf wordt gevraagd om uit te gaan van klassikaal onderwijs onder normale omstandigheden (met andere woorden, om het uitzonderlijke afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis buiten beschouwing te laten). De stellingen

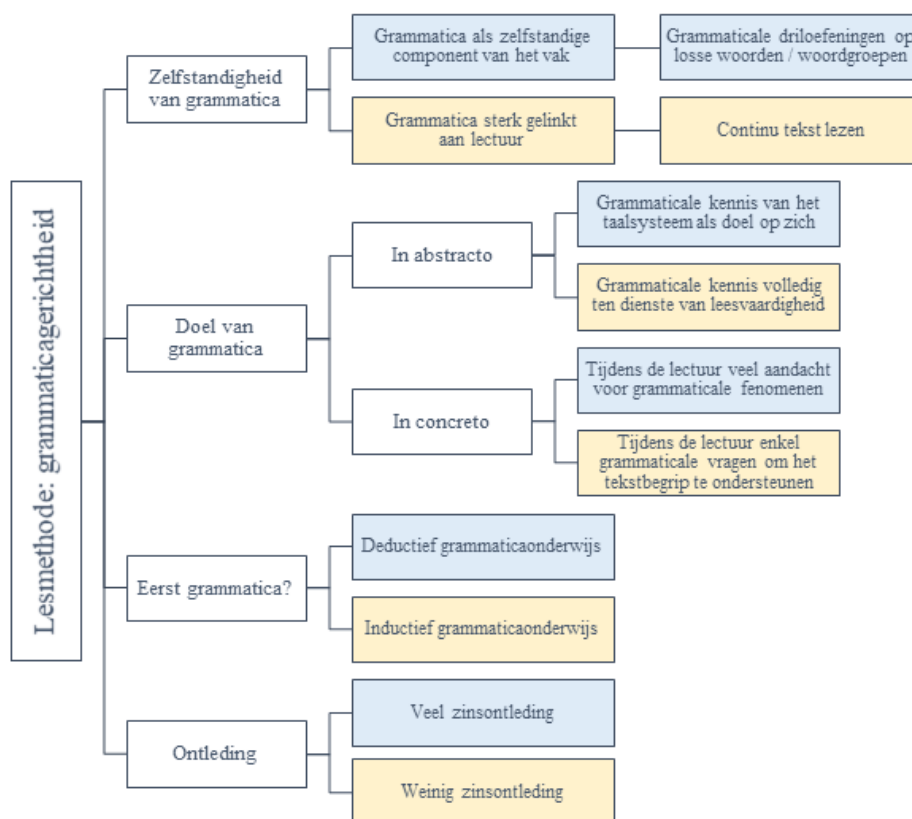
⁶ Na de leerplanvernieuwing in de eerste graad van KathOndVla volgden in 2013 en 2015 de tweede en derde graad. Van de vier nieuwe of grondig herziene lesboeken die vanaf 2011 zijn gelanceerd, worden anno 2024 op Vlaamse katholieke scholen in de eerste plaats *Pegasus Novus* gebruikt, gevolgd door *Ars Legendi*.

⁷ Tegelijk zijn enkele grammaticale leerinhouden doorgeschoven naar de tweede graad. Eenzelfde verschuiving is overigens ook waar te nemen in het GO! als we de leerplannen 1^{ste} graad van 2004 en 2020 met elkaar vergelijken.

⁸ De positionele methode is recent weer onder de aandacht van de Lampaslezers gebracht door Regtuit (2024) en van de Keur (2024).

zijn ingedeeld in twee reeksen. Halverwege en aan het einde van elke reeks zijn er ook vrijblijvende commentaarvelden voorzien waar respondenten extra uitleg en bedenkingen kunnen schrijven.

De eerste reeks bestaat uit tien stellingen die samen één schaal vormen om de 'grammaticagerichtheid' van een onderwijspraktijk te meten. Voor de ontwikkeling van deze schaal voerden we eerst een verkennende literatuurstudie uit en organiseerden we een focusgroep over onderwijspraktijken voor Latijn. Op basis hiervan definieerden we het concept grammaticagerichtheid als een continuüm van aan de ene kant zeer lektuurgericht en beïnvloed door de *reading method*, tot aan de andere kant zeer grammaticagericht en beïnvloed door de grammatica-vertaalmethode. Na talloze rondes van validering en verfijning kwamen we uiteindelijk tot vijf indicatoren (zie figuur 1), die hun weerslag vonden in tien stellingen (zie zowel figuur 1 als tabel 1). De schaal vertoont een goede interne consistentie en samenhang.⁹



Figuur 1. Indicatoren voor grammaticagerichtheid: zelfstandigheid van grammatica, doel van grammatica in abstracto, doel van grammatica in concreto, eerst grammatica?, en ontleding.

-
1. Voor mij staat het aanleren van grammatica volledig ten dienste van leesvaardigheid.
 2. Haast iedere les ben ik met de leerlingen een Latijnse tekst aan het lezen.
 3. Bijna iedere Latijnse zin ga ik met de leerlingen volledig syntactisch ontleden.
-

⁹ Cronbach's α , een veelgebruikte betrouwbaarheidsmaat voor vragenlijsten, is hier gelijk aan 0,8 voor de eerste graad en 0,7 voor de tweede graad, wat wijst op een goede tot zeer goede interne consistentie. Factoranalyse leverde een één-factoroplossing op, wat erop wijst dat alle stellingen daadwerkelijk eenzelfde onderliggend concept bevragen.

-
4. Ik onderwijs nieuwe grammaticale items voordat we een tekst beginnen te lezen waarin deze items voorkomen.
 5. Ik behandel grammaticale kennis van het Latijnse taalsysteem als een doel op zich van het vak.
 6. In ieder hoofdstuk geef ik driloefeningen op losse woord(groep)en aan alle leerlingen
 7. Bij de lectuur van een tekst besteed ik veel aandacht aan grammaticale fenomenen, ook als de betekenis van de zin al duidelijk is.
 8. Tijdens klassikale lectuur besteed ik een groot deel van de tijd aan de grammaticale functies van de zinsdelen.
 9. Tijdens klassikale lectuur stel ik grammaticale vragen enkel met de bedoeling het tekstbegrip te ondersteunen.
 10. Ik leid nieuwe grammaticale items inductief af uit een reeds gelezen tekst.
-

Tabel 1. Stellingen reeks 1.

Onze schaal laat toe om grammaticagerichtheid te kwantificeren en een grammaticagerichtheidsscore (vanaf nu GG-score) te berekenen. Dit wordt gedaan door de antwoorden (gaande van ‘sterk oneens’ tot ‘sterk eens’) numeriek te coderen¹⁰, de scores van alle vragen bij elkaar op te tellen, en het totaal op 100 te zetten. Lage scores (i.e. < 50) leunen dan aan bij de *reading method* en hoge scores (i.e. > 50) bij sterk grammaticagericht onderwijs. Bij weinig uitgesproken scores (i.e. in de buurt van 50) kunnen we gewagen van een ‘eclectische methode’. Grammatica en lectuur sluiten elkaar natuurlijk niet uit: de vraag is niet óf leerlingen nog grammatica krijgen aangeleerd, maar wel hoe het aanreiken van grammaticale kennis zich in het onderwijsproces verhoudt tot het verwerven van leesvaardigheid.

De stellingen van de tweede reeks vormen geen samengestelde schaal zoals de eerste reeks, maar bevragen daarentegen elk één concept. We kozen voor een handvol saillante thema’s in het hedendaagse klassieketalenonderwijs, waarvan we de meeste echter onvermeld moeten laten met het oog op de *brevitas* en *perspicuitas* van dit artikel.¹¹ We zullen ons verderop daarom beperken tot twee thema’s en hun bijbehorende stellingen die een mooie aanvulling vormen op het hoofdthema van grammaticagerichtheid, namelijk actieve kennis van basismodellen en cultuuronderricht. Ook voor reeks 2 hebben we de stellingen in meerdere rondes gevalideerd en verfijnd alvorens de finale versie van deze reeks vast te leggen.

De vragenlijst biedt een rijke bron van data: enerzijds is er de kwantitatieve respons op de stellingen, anderzijds is er de kwalitatieve toelichting in de vier commentaarvelden. In het kader van een ander onderzoek werd bovendien een kortere versie van de vragenlijst, bestaande uit enkel de eerste reeks stellingen, in een beperkt aantal scholen afgenomen bij de volledige vakgroep Latijn van het tweede jaar. Ter voorbereiding op de vragenlijst hebben we in de loop van 2021 ook zes kwalitatieve één-op-één interviews uitgevoerd met ervaren leraren. We stelden hiervoor zelf een semi-gestructureerde interviewleidraad op.

3.2. Steekproefname en deelnemers aan de enquête

¹⁰ De antwoorden op stellingen 3, 4, 5, 6, 7 en 8 werden positief gecodeerd van 0 tot en met 6. De antwoorden op stellingen 1, 2, 9 en 10 werden omgekeerd gecodeerd van 6 tot en met 0.

¹¹ De stellingen van reeks 2 zijn thematisch gegroepeerd als volgt: stellingen 1 tot 2 houden verband met de verwachting van actieve taalkennis, stelling 3 met geïntegreerde evaluatie, stellingen 4 tot 6 met de communicatieve methode, stelling 7 met cultuuronderricht, en stelling 8 tot 12 met gevarieerde aspecten van lectuur (lay-out, woordenboekgebruik, vertaling, woordhulp, en de toetsing van niet-bestudeerde tekst).

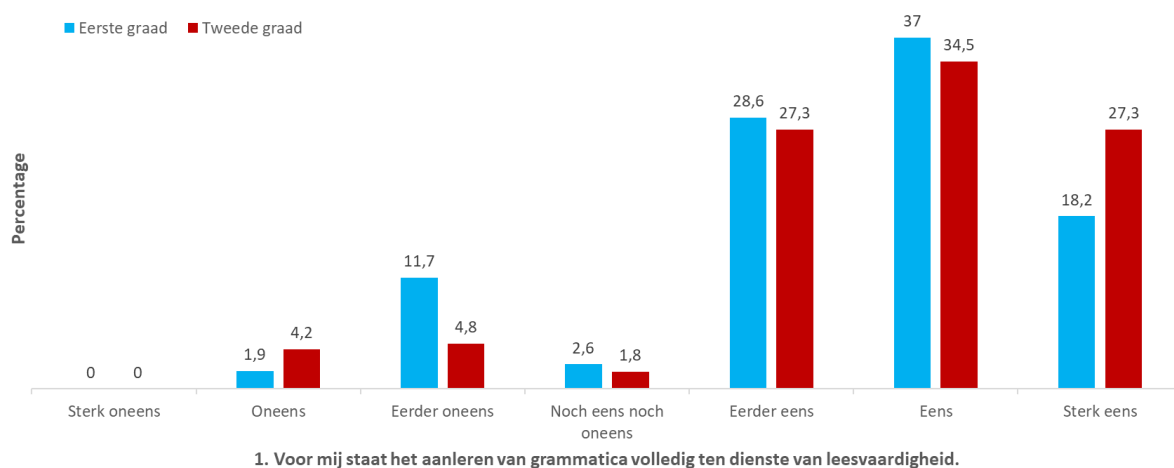
De vragenlijst werd online afgenomen bij een gelegenhedssteekproef van Vlaamse leraren Latijn die in jaren 1 tot 4 doceren. We hebben de link naar de vragenlijst verspreid via vaktijdschriften, flyers, nieuwsbrieven en sociale media. De enquête liep van januari tot april 2022 en kende een hoge responsgraad. Er namen 229 leraren deel, wat in ieder geval neerkomt op meer dan een kwart van de doelpopulatie¹². Hiervan gaven er destijds 64 enkel les in de eerste graad, 75 enkel in de tweede graad, en 90 in de beide graden. Met andere woorden, we beschikken over deels overlappende steekproeven van 154 respondenten voor de eerste graad en 165 respondenten voor de tweede graad.

Niet alleen bereikten we een representatief aantal leraren, diverse subgroepen in de populatie zijn ook goed vertegenwoordigd. De leeftijd van de respondenten varieert van 21 tot 67 jaar, de twee uitersten voor Vlaamse leraren, met 41 jaar als gemiddelde. Geografisch is er een mooie spreiding over alle regio's van Vlaanderen. Dat de provincie Oost-Vlaanderen maar liefst 71 deelnemers levert en dus enigszins oververtegenwoordigd is, mag niet verwonderen aangezien de enquête uitging van de Universiteit Gent. Qua onderwijsnet weerspiegelt de verhouding in de steekproef die in de populatie: 80% van de deelnemers is werkzaam in het vrije onderwijsnet, 20% in het officiële net.

4. Bevindingen¹³

4.1. Lectuur centraal in beide onderwijsnetten

Algemeen kunnen we stellen dat de Vlaamse lespraktijk Latijn in de eerste vier jaren (veel) meer lektuurgericht dan grammaticagericht is. Dat lektuur het uiteindelijke doel is van het vak, daarover bestaat een noemenswaardige eensgezindheid: respectievelijk is 83,8% (eerste graad) en 89,1% (tweede graad) van de respondenten het in meer of mindere mate eens met de eerste stelling, die zegt dat het aanleren van grammatica ten dienste moet staan van de leesvaardigheid van de leerlingen (zie figuur 2).



¹² Exacte cijfers over het aantal leraren Latijn zijn niet beschikbaar. Volgens informatie naar het Ministerie van Onderwijs en Vorming zijn er in Vlaanderen in totaal '900 à 1000' leraren Latijn (VLOT 2023); de groep die enkel in de eerste vier jaren lesgeeft zal dus nog wat kleiner zijn.

¹³ In de lopende tekst zullen we de resultaten bespreken en interpreteren; de nodige statistische onderbouwing vindt de lezer in voetnoot.

Figuur 2. Verdeling respons op stelling 1.

Hoe zit het nu met de grammaticagerichtheidsscore, die we hebben berekend op basis van de eerste tien stellingen samen? De gemiddelde GG-scores bedragen 39,13 in de eerste graad en 33,47 in de tweede graad.¹⁴ De *reading method* heeft met andere woorden de overhand. De GG-score wordt onmiskenbaar beïnvloed door het onderwijsnet (zie tabel 2): gemiddeld scoorden de leraren uit het vrije net zo'n 14 punten hoger – dus meer richting grammaticagericht onderwijs - in de eerste graad en zo'n 7 punten in de tweede graad.¹⁵ Wanneer we opsplitsen volgens net, wordt snel duidelijk dat er alleen in het vrije net een significant verschil bestaat tussen de graden¹⁶ en dat in het officiële net de GG-score quasi constant blijft over de jaren heen.

Onderwijsnet		GG-score	
		Eerste graad	Tweede graad
Officiële net	Gemiddelde	28,29	28,10
	Minimum	5,00	6,67
	Maximum	60,00	58,33
	N	35	36
Vrije net	Gemiddelde	42,32	34,97
	Minimum	0,00	0,00
	Maximum	75,00	68,33
	N	119	129

Tabel 2. GG-score volgens onderwijsnet en graad; gemiddelde, bereik, en aantal respondenten.

Dat de gemiddelde GG-score lager is in het officiële onderwijsnet en dat dit verschil zich sterker manifesteert in de eerste graad dan in de tweede graad ligt in de lijn van de verwachting. De leerplannen van het GO! schrijven immers al zes decennia een inductieve taaldidactiek voor, die is geënt op (de voornaamste principes van) de *reading method*. Dit uit zich onder meer in de lestijdbesteding: van de GO!-leraren in de eerste graad is de helft het (eerder tot sterk) eens met de tweede stelling 'Haast iedere les ben ik met de leerlingen een Latijnse tekst aan het lezen' (zie figuur 3 voor de respons over beide netten heen).

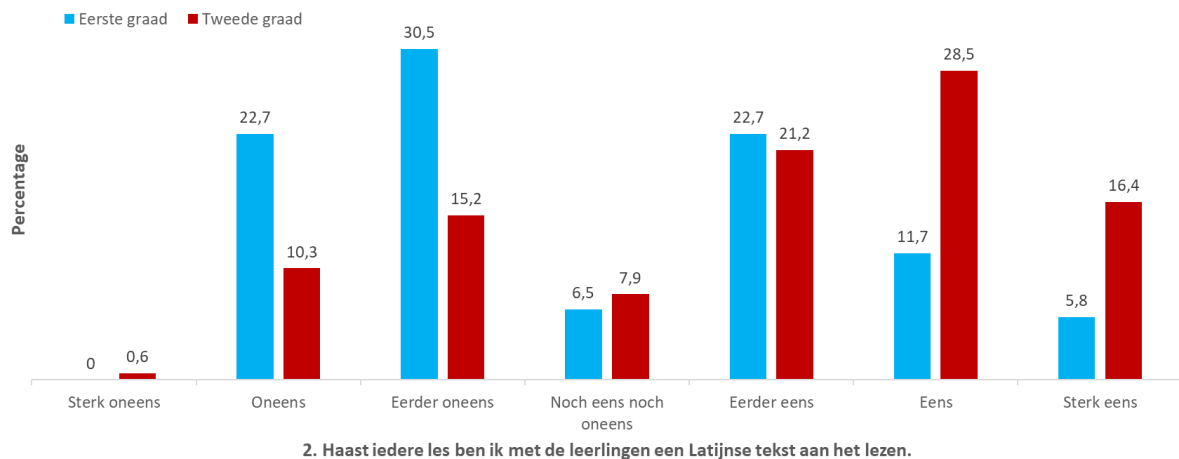
In het vrije onderwijsnet daarentegen is de integratie van taal, lectuur en cultuur op operationeel niveau, in de concrete doelen, een veel recenter fenomeen in de eerste graad (zie Sectie 2.2.2). Onze steekproef wijst evenwel op een snelle inhaalbeweging. Amper elf jaar na de fundamentele leerplanwijziging in 2011 vinden we ook de gemiddelde Vlaamse latinist die werkzaam is in de eerste graad van het vrije net terug aan de lectragerichte zijde van het spectrum, met een score van 42. De KathOndVla-leerplanvernieuwers schijnen dus in hun missie te zijn geslaagd. Volgens ons hebben vooral volgende factoren hierin een rol gespeeld:

¹⁴ Dit verschil tussen de graden is niet groot, maar wel statistisch significant (t-toets voor deels overlappende samples; $t_{184} = 4,53$; $p < 0,001$).

¹⁵ Deze resultaten bieden sterk bewijs, in het bijzonder voor de eerste graad (ANOVA; $F_{(1,152)} = 27,42$; $p < 0,001$) maar ook voor de tweede graad (ANOVA; $F_{(1,163)} = 7,50$; $p = 0,007$), dat op populatieniveau de grammaticagerichtheid verschilt naargelang het onderwijsnet.

¹⁶ Dit wordt bevestigd door statistische inferentie (t-toets voor deels overlappende samples; $t_{148} = 5,31$; $p < 0,001$).

- (1) In de eerste graad moeten zo goed als alle leerplandoelen met betrekking tot taal, lectuur en cultuur worden bereikt bij bestudeerde en bij analoge niet vooraf bestudeerde Latijnse teksten (KathOndVla 2019: 10). Wil een leraar hieraan voldoen, dan kan hij niet anders dan aan lectuur een belangrijke plaats toe te kennen in zijn lespraktijk.
- (2) In de vormgeving van hun lespraktijk laten leraren zich gewoonlijk sterk leiden door de gekozen leergang, zeker wat betreft Latijnse tekstfragmenten en oefeningen in de aanvangsjaren.¹⁷ Zowel *Pegasus Novus*, de lesboekenreeks die in de eerste graad door 85% van de leerlingen in het vrij onderwijs wordt gebruikt, als de minder gebruikte reeks *Ars Legendi* zijn zeer goed afgestemd op de lectrurgerichte visie van de nieuwe leerplannen. Met name de ‘contextuele oefeningen’ in deze lesboeken hebben er volgens ons zeker toe bijgedragen dat ook in de eerste graad van het vrije net 37% van de respondenten beaamt dat lectuur bijna elke les aan bod komt (zie opnieuw figuur 3). Zoals een respondent getuigt: ‘In de methode die wij gebruiken (*Pegasus Novus*) zijn de meeste oefeningen als een tekst opgevat. Dat maakt dat er veel tekst(jes) gelezen worden.’



Figuur 3. Verdeling respons op stelling 2.

Dat de leerplannormen globaal genomen trouw worden uitgevoerd, betekent uiteraard niet per definitie dat uitvoerders het intrinsiek allemaal met de recente visie eens zijn. Af en toe weerklinkt in de commentaren en interviews – zelfs al sluit de GG-score van de leraar in kwestie nauw aan bij het gemiddelde – heimwee naar het verleden. Tegelijk is het plichtsgevoel groot. Een van de deelnemers aan de interviews stelt het als volgt: ‘dat je conform het leerplan moet werken, dat is nu eenmaal de wet. *Dura lex, sed lex.*’

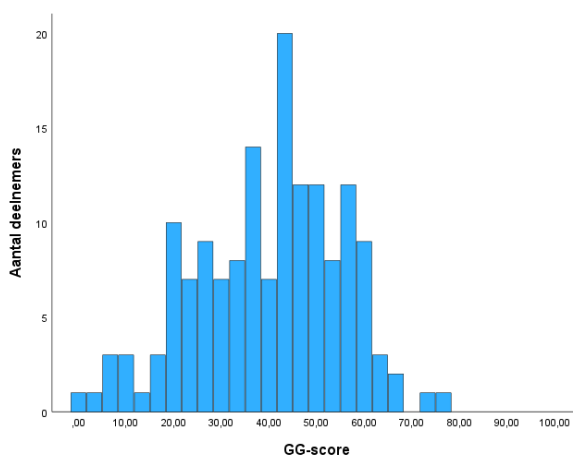
4.2. Grote verschillen tussen individuele leraren

Groepsgemiddelden zeggen ook lang niet alles. Laten we daarom even kijken naar de spreiding van de GG-scores. De afstand tussen de uiterste scores, die overigens aan beide kanten bereikt worden in het vrije net, bedraagt 75 punten (zie tabel 2 hierboven voor het bereik). Leraar A met een GG-score van

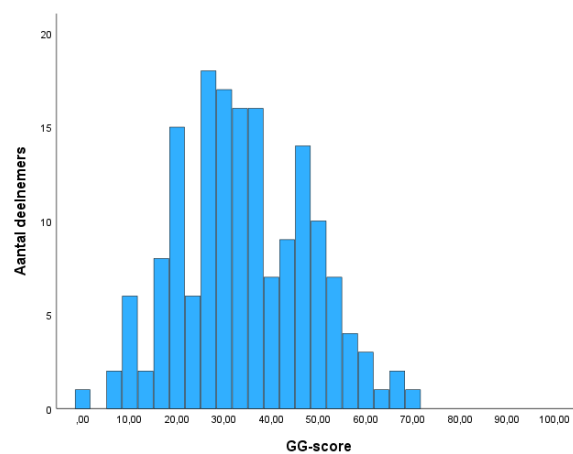
¹⁷ Zo stellen bijvoorbeeld de Ferrante en van Oeveren (2022: 6) over Nederlandse docenten klassieke talen. Wat de Vlaamse docenten betreft, is uit een recente enquête onder een duizendtal taalleraren (Arteel e.a. 2022: 47) gebleken dat ook zij hun lessen voornamelijk ontwikkelen op basis van leermiddelen zoals handboeken (80,7%). Twee op drie (67,2%) baseert zich (ook) op de leerplannen.

75 zweert bij een traditionele deductieve aanpak en besteedt behoorlijk wat les- en leestijd aan grammaticale analyse; leraar B met een GG-score van 0 beschouwt lezen tegelijk als einddoel en startpunt van het onderwijs en stemt zijn lespraktijk volledig af op leesvaardigheid. Op beide profielen komen we verder terug, in respectievelijk secties 4.5 en 4.3.

Evengoed treffen we alle mogelijke tussenposities en bijhorende GG-scores aan (zie figuren 4a en 4b voor de verdeling over de netten heen). Scores van minder dan 20 of meer dan 60 komen beduidend weinig voor. In de eerste graad observeren we dat het gros van de scores zich binnen deze twee grenzen bevindt en dit ruwweg gelijk verspreid, zij het met een duidelijk zwaartepunt begin 40.¹⁸ In de grafiek van de tweede graad zien we dat zich twee pieken aftekenen, eentje rond de 30 en eentje rond de 50, die zich respectievelijk laten identificeren als *reading method* en eclecticische methode. Kortom, hoewel de gemiddelden wijzen op 'lectuurgerichtheid' (zie Sectie 4.1), zijn er ook heel wat leraren van wie de respons getuigt van een eerder eclecticische benadering.



Figuur 4a. Verdeling GG-scores in de eerste graad.



Figuur 4b. Verdeling GG-scores in de tweede graad.

Hoe kunnen we de grote interindividuele variatie in grammaticagerichtheid duiden? Leeftijd en regio blijken alvast geen rol te spelen. Het onderwijsnet verklaart een deel.¹⁹ Voorts stelden we vast dat er in de tweede graad van het vrije net een – weliswaar zeer lage – negatieve correlatie²⁰ bestaat met het aantal gevolgde nascholingen: binnen deze categorie leraren is dus een zwakke tendens merkbaar dat wie vaker nascholingen bijwoont minder grammaticagericht is in zijn/haar lespraktijk.

Ongetwijfeld wordt de keuze voor deze of gene aanpak in hoofdzaak bepaald door tal van persoonsgebonden factoren die niet in deze eerste, exploratieve enquête bevroegd zijn. In het bijzonder denken we dan aan afspraken binnen de vakwerkgroep en de school. Het lijkt aannemelijk dat leraren hun lespraktijk afstemmen op het pedagogische project en het evaluatiebeleid van hun school en op de specifieke leerlingenpopulatie, bijvoorbeeld het aantal leerlingen dat Nederlands niet als thuistaal heeft. Ook onderstrepen de leerplannen van beide onderwijsnetten vanouds het belang van duidelijke afspraken binnen de vakwerkgroep, in de eerste plaats met betrekking tot de 'leesmethode' die leerlingen krijgen aangeleerd (zie Sectie 2.2). Of de leesmethode verplicht lineair is

¹⁸ Van 20 tot 30: 18,7% van de scores; van 30 tot 40: 18,7%; van 40 tot 50: 28,3%, van 50 tot 60: 17,4%.

¹⁹ Regressieanalyse wees uit dat onderwijsnet als enige variabele een significante predictor is voor GG-score op het 0,01 significantieniveau. Per graad verklaart het net respectievelijk rond de 15% en 5% van de totale variabiliteit in GG-scores.

²⁰ $r = -0,18$; $p = 0,039$

(GO!) dan wel in onderling overleg vrij te kiezen door de vakwerkgroep (KathOndVla), ze moet over de jaren heen consequent worden toegepast. Nochtans blijkt uit de data van de scholen waar de kortere versie van de vragenlijst werd afgenomen, dat ook binnen een vakwerkgroep van eenzelfde school zeer uiteenlopende visies en praktijken leven wat betreft de verhouding tussen grammaticale kennis en leesvaardigheid: individuele verschillen van 20 à 30 punten op onze GG-schaal zijn geen uitzondering.²¹

4.3. Extreme lectuurgerichtheid en de Ørbergmethode

Iets anders dat opvalt aan figuren 4a en 4b, is dat de uiterste rechterzides van de grafieken leeg blijven. Extreem hoge scores van 80 of meer komen in het geheel niet voor in onze steekproef, extreem lage van 20 of minder daarentegen wel.²² Het zal niet verbazen dat we bij deze lage scores verhoudingsgewijs meer leraren van het officieel onderwijs aantreffen, terwijl zij bij de hoogste scores van boven de 60 afwezig zijn. De voorrang van lectuur op grammatica zit immers al decennialang in het DNA van de GO!-leerplannen. Of zoals een respondent het uitdrukt: 'De visie van het GO! is net dat lectuur (van authentieke!) teksten voorop staat en dat je tijdens een lectuurles enkel grammaticale vragen stelt als dat nodig is voor het tekstbegrip. Daarna worden grammaticale regels geïnduceerd en ingeoeffend! Ik kan niet begrijpen dat je dat anders zou aanpakken...'

Maar wanneer we de zeven allerlaagste GG-scores (viermaal 5, eenmaal 3 en tweemaal 0!) onder de loep nemen, doen we een opmerkelijke vaststelling met betrekking tot het gebruikte leer materiaal en onderwijsnet. Dit aspect vormde geen expliciet onderdeel van de bevraging, onder meer omdat, zoals eerder aangehaald, de variatie in Vlaamse leergangen momenteel heel klein is en het gebruik ervan sterk samenvalt met het onderwijsnet. In de commentaarvelden wordt echter meer dan eens naar leerboeken verwezen. Wat blijkt er uit de commentaren? Leraren die volgens onze schaal extreem lectuurgericht werken, gebruiken in minstens vier van de zeven gevallen de lesboekenreeks *Lingua latina per se illustrata* van Hans Ørberg (LLPSI) en van deze LLPSI-leraren werkt drie op de vier in het vrije net.

Wereldwijd is LLPSI de enige leergang Latijn die bijna integraal is gestoeld op het principe van contextuele inductie. LLPSI was na een bescheiden lokale populariteit in de jaren 1980 en 1990 (Pijls 1995) verdwenen uit Vlaanderen, maar is sinds vijf jaar weer terug, en wordt nu voor zover wij weten op een zevental scholen gebruikt. De methode verschilt radicaal van de in het vrije net zo populaire leergang *Pegasus Novus*: zowel de Latijnse woordenschat als grammatica komen met veel meer geleidelijkheid en herhaling aan bod in teksten, die ook veel ruimer in aantal zijn. De opbouw van de teksten in LLPSI is zo doordacht dat leerlingen op natuurlijke wijze Latijn leren lezen, van gefingeerd bij aanvang tot originele passages op het einde van leerjaar 3. Woordbetekenissen en grammaticale fenomenen kunnen integraal worden begrepen uit de teksten, zonder dat Nederlandstalige woordhulp is voorzien, zoals gebruikelijk in andere methodes of syllabi. Dit verklaart meteen ook waarom LLPSI minder gebruikt wordt in het officiële net en we, anders dan verwacht, de allerlaagste scores niet daar aantreffen. Zoals we in Sectie 2.2.1. hebben gezien, schrijft het GO!-leerplan naast het gebruik van inductie ook het lezen van 'primaire tekstbronnen' voor – van teksten dus die niet zijn geschreven met geleidelijke taalverwerving als doel. Hoe moeilijker een tekst, des te meer zijn Nederlandstalige

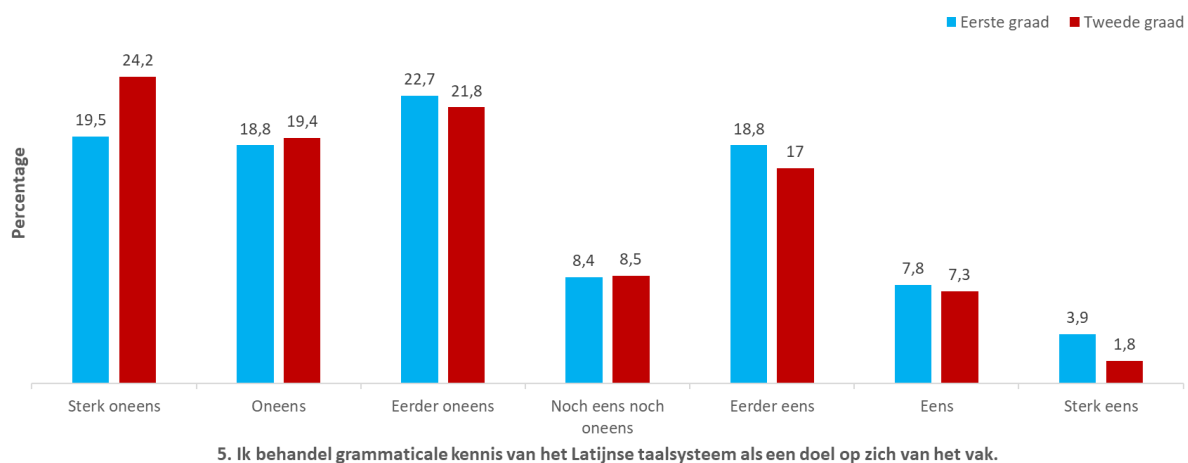
²¹ Een verschil van 30 punten komt overeen met twee standaarddeviaties... een behoorlijk groot verschil dus.

²² In 8,4% (eerste graad) en 13,3% (tweede graad) van de gevallen bedroeg de GG-score minder dan 20, en in 4,5% (eerste graad) en 4,2% (tweede graad) van de gevallen zelfs minder dan 10.

woordhulp of externe hulpmiddelen zoals een woordenlijst of grammaticaal naslagwerk vereist, en des te minder lijkt Latijn lezen bijgevolg op wat we gewoonlijk in andere talen onder ‘lezen’ verstaan. In dat opzicht laat LLPSI met zijn niet-authentieke teksten zich minder goed rijmen met het leerplan van GO! dan met dat van KathOndVla. Niettemin geven ook twee respondenten uit het officiële net te kennen dat ze recent zijn gestart met de Ørbergmethode.

4.4. Welke plaats heeft zuivere grammatica nog?

De overwegende lectrurgerichtheid die het Vlaamse klassieketalenonderwijs typeert en waarmee we onze bevindingen begonnen zijn, moet enigszins worden genuanceerd. Zoals we in Sectie 4.2 reeds kort aanstipten, is naast de *reading method* in de meer strikte zin op de tweede plaats ook de eclecticische methode prominent aanwezig in Vlaanderen. Het is zeker niet zo dat zuivere grammaticalesen uit de lespraktijk verdwenen zijn. Voor de beide graden geldt dat, hoewel slechts ongeveer een tiende van de leraren het uitgangspunt van de *reading method* dat grammatica ten dienste moet staan van leesvaardigheid durft betwisten (stelling 1, zie ook figuur 2), en helemaal niemand het er ‘sterk oneens’ mee is, toch meer dan een kwart van de leraren aangeeft dat ze grammaticale kennis als een doel op zich behandelen van het vak Latijn (stelling 5, zie ook figuur 5).



Figuur 5. Verdeling respons op stelling 5.

Ook actieve beheersing van morfologische basiskennis wordt hoog in het vaandel gedragen. Een van de stellingen van de tweede reeks (zie Sectie 3.1) vroeg de respondenten om te kennen te geven of hun leerlingen in staat moeten zijn om een verbogen / vervoegde vorm van een basismodel te geven. Ongeacht de graad is de overgrote meerderheid, meer dan 85%, het erover eens dat paradigma's actief gekend moeten zijn. De mate waarin men het hiermee eens is, hangt tot op zekere hoogte samen met de mate van grammaticagerichtheid.²³

De overtuigend sterkste voorspeller voor de totale GG-score²⁴ is in beide graden de mate waarin men het eens is met de vierde stelling van reeks 1, 'Ik onderwijs nieuwe grammaticale items voordat we een tekst beginnen te lezen waarin deze items voorkomen'. Anders gezegd, stel dat we van een individuele leraar weten hoe vaak hij/zij deductie toepast in de les, dan zouden we een beredeneerde gok kunnen wagen omtrent het belang dat diegene hecht aan grammatica: wie een vrij tot zeer sterke

²³ Dit in de eerste graad meer ($r = 0,32$; $p < 0,001$) dan in de tweede graad ($r = 0,16$; $p = 0,045$).

²⁴ Dit zowel in de eerste ($r = 0,72$; $p < 0,001$) als de tweede graad ($r = 0,74$; $p < 0,001$).

voorzitter is van deductief taalonderwijs, gaat waarschijnlijk over de hele lijn vrij tot zeer grammaticagericht te werk, en omgekeerd. Of nog: leraren die hoog scoren op onze schaal vertonen doorgaans een voorliefde voor zelfstandig grammaticaonderwijs.

4.5. Voorstanders van een meer grammaticagerichte aanpak

Laten we deze kant van het GG-spectrum verder exploreren. Wat zijn de praktijken en de visies van leraren die grammaticagerichter werken dan gemiddeld? Waarom vinden zij grammaticaonderwijs waardevol *an sich*? Een eerste veel gebruikt argument is dat inzicht in de Latijnse grammatica bijdraagt tot een groter taalbewustzijn en dat het de studie van andere vreemde talen vergemakkelijkt.²⁵ Sommige respondenten verwijzen daarenboven expliciet naar de troef die systematische taalstudie vormt als het erop aankomt het vak Latijn te promoten of te rechtvaardigen:

‘Grammatica expliciet uitleggen is nodig en werkt voor leerlingen naar mijn aanvoelen nog steeds het best. Verder helpt het hen om taalbewustzijn op te bouwen, ook met het oog op begrijpen en verwerven van andere talen, iets waar leerkrachten vaak mee pronken op opendeurdagen.’

Sommigen verruimen het transferargument van taal naar cognitie in het algemeen²⁶: het grondig bestuderen van de structuur van de Latijnse taal zou de geesten van de leerlingen vormen en ‘kneden’. Een van de geïnterviewde leraren, die enorm betreurt dat de studie van het taalsysteem geen zelfstandige component meer uitmaakt in het eerstegraadsleerplan van KathOndVla, gaat zelfs zover om het bestaansrecht van het vak hiertoe te herleiden (licht geredigeerd citaat):

‘Latijn heb je voor niets echt nodig, maar als een leerling dan toch de studie aangaat, laat ons die dan de waarde geven die het kan hebben. Waarom halen we dan de groenten uit de soep? Waarom laten we hen dan bouillon drinken?’

Een tweede argument waarmee leraren met een hoge GG-score hun stellingname dikwijls motiveren, is dat de ‘soepgroente’ in het citaat hierboven, expliciet en systematisch grammaticaonderwijs dus, een *condicio sine qua non* vormt om Latijnse teksten te kunnen lezen.²⁷ Een van de respondenten die het oneens is met stelling 1 verwoordt het als volgt:

‘Als grammatica louter ten dienste staat van het vertalen, wordt er geselecteerd op basis van frequentie van grammaticale fenomenen, wat volledig ten koste gaat van de consistentie, logica en helderheid van het systeem, waardoor leerlingen hun grammatica moeizamer in plaats van vlotter onder de knie krijgen. Het creëert een gevoel van willekeur en geeft aanleiding tot “radend” vertalen. Bovendien heb ik telkens weer ervaren dat een grammaticaal fenomeen dat los van een tekst is aangeleerd en inge oefend, later veel makkelijker herkend en vlot vertaald wordt in tekst.’

²⁵ Het bijkomende taalvoordeel dat latinisten zouden ondervinden van hun studie is onder leraren klassieke talen inderdaad een veelvoorkomend en breed gedragen argument, waarvoor vooralsnog echter weinig tot geen wetenschappelijke onderbouwing bestaat. Deze hypothese wordt momenteel in de Lage Landen voor het eerst grondig empirisch onderzocht. Zie Vereeck 2023 voor een voorstelling van dit lopende onderzoek.

²⁶ Hier geldt hetzelfde; zie voorgaande voetnoot.

²⁷ Er bestaat echter geen empirisch bewijs dat een grondig inzicht in het taalsysteem leerlingen leesvaardig(er) maakt. Hunt (2022: 12-13) formuleert hierover interessante bedenkingen. Hij suggereert dat sommige leraren geneigd zijn hun eigen leesvaardigheid rechtstreeks toe te schrijven aan het feit dat ze zelf op de middelbare school veel abstract grammaticaonderwijs hebben genoten, waarbij ze dan uit het oog verliezen dat ze tijdens hun universitaire studie en later als leraar simpelweg heel veel Latijn hebben gelezen.

Opvallend is dat deze leraar – geenszins als enige – ‘lezen’ gelijkstelt aan ‘vertalen’. Hiermee wordt niet enkel ingegaan tegen het woordgebruik in de vragenlijst, waar we consequent voor de term ‘lezen’ hebben geopteerd, maar ook tegen de terminologie en de visie van de actuele leerplannen. Zij gebruiken in hun doelstellingen enkel de werkwoorden ‘lezen’ (GO!) of ‘begrijpen’ (KathOndVla), en stellen dat vertalen slechts één manier is om tekstbegrip te demonstreren.

Een derde argument voor een traditionele, sterk grammaticagerichte aanpak, is dat het doelpubliek hen ertoe noopt of erom vraagt. Respondenten en deelnemers aan de interviews verwijzen naar ‘zwakke leerlingen’ die grammaticaal houvast nodig hebben, naar het toenemende aantal anderstalige leerlingen in hun klas, of naar het feit dat de huidige generatie leerlingen minder voorkennis heeft op vlak van taalbeschouwing.²⁸ Aan de andere kant stellen verscheidene leraren in onze dataset dat leerlingen Latijn sowieso geboeid zijn door grammatica: ‘een latinist vindt dat leuk’. Uit de enquête die Lehembre (2019) afnam onder ca. 200 Vlaamse tweedeklassers Latijn uit verschillende scholen, spreekt nochtans een ander beeld: op de vraag welk onderdeel van het vak ze het minst graag deden, antwoordde de meerderheid ‘grammatica’. Menig respondent met een hoge GG-score lijkt volgens ons dan ook indirect te verwijzen naar zijn persoonlijke liefde voor taalstudie, met uitspraken als: ‘De schoonheid van grammatica als systeem mag benadrukt worden, ook zonder link naar de functionaliteit’.

4.6. *Multum legendum est an multa?*²⁹ De grenzen van de geïntegreerde benadering

Uit de enquête komt naar voren dat Latijn lezen een activiteit is die heel divers wordt ingevuld, zelfs los van de vraag of lezen al dan niet neerkomt op vertalen. De geïntegreerde aanpak van taal en lectuur die de beide netten vandaag voorschrijven, is een uitnodiging om veel te lezen. De data vertellen ons dat zeker in de tweede graad het merendeel van de leraren dit effectief doet. ‘Veel’ kan in de praktijk echter op diverse wijzen worden begrepen: als ‘multa’ (veel teksten / snel en extensief lezen / met tekstbegrip als eerste en voornaamste focus) maar ook als ‘multum’ (weinig teksten / traag en intensief lezen / met veel aandacht voor grammatica).

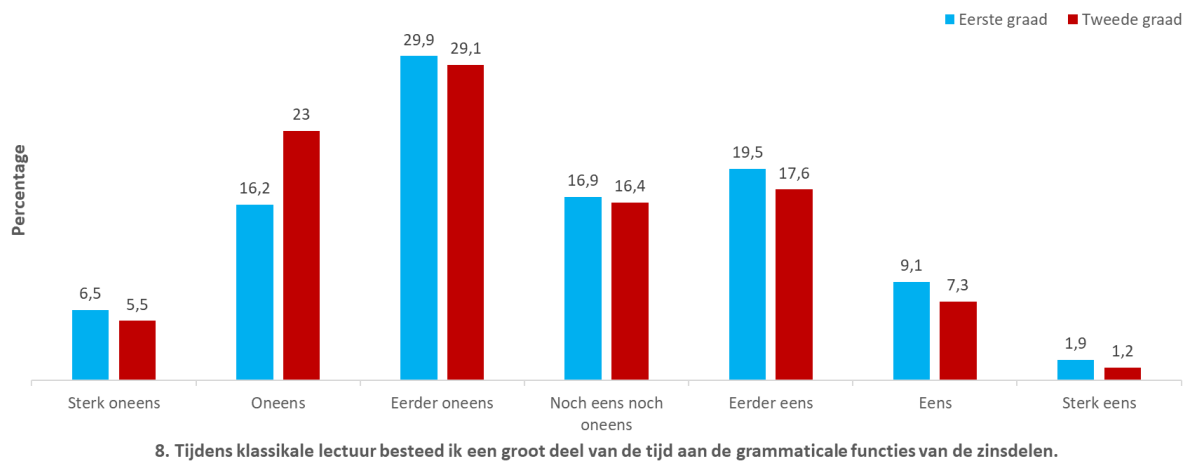
Het is dus misschien geen toeval dat de respons op de tweede stelling (‘haast iedere les tekst lezen’, zie figuur 3) statistisch wat minder blijkt samen te hangen met die op de andere stellingen in de grammaticagerichtheidsschaal. Zo is er bijvoorbeeld zo goed als geen verband tussen hoe vaak leraren zeggen aan het lezen te zijn en hoeveel aandacht ze – in hun antwoord op stelling 8 - zeggen te besteden aan zinsontleding.³⁰ Hoeveel tijd er tijdens de lectuur naar zinsontleding gaat, is dan weer

²⁸ Dat een grammaticagerichte aanpak daadwerkelijk inclusiever zou zijn, is niet bewezen. Hetzelfde geldt evengoed voor de methodes aan de andere zijde van het spectrum, zoals de Ørbergmethode. In de internationale literatuur gebruiken aanhangers van beide uitersten inclusie als argument om hun voorkeursmethode te verdedigen (zie bij voorbeeld Piantaggini 2020, die zijn pijlen richt op de grammatica-vertaalmethode).

²⁹ Naar Plinius, *Epistulae* 7.9.15.

³⁰ Er bestaat geen correlatie tussen de antwoorden op stelling 2 en stelling 3, noch in de eerste ($r = 0,07$; $p = 0,402$), noch in de tweede graad ($r = -0,08$; $p = 0,308$). Tussen de antwoorden op stelling 2 en stelling 8 bestaat een zwakke correlatie in de eerste graad ($r = 0,25$; $p = 0,002$) en geen correlatie in de tweede graad ($r = 0,08$; $p = 0,290$). Dit neemt voor alle duidelijkheid niet weg dat stelling 2 haar waarde heeft binnen de GG-schaal, zoals blijkt uit de correlaties met de andere stellingen, alsook uit het feit dat Cronbach’s α zou dalen mocht dit item worden weggelaten. Bij stelling 2 lijkt vooral het doelpubliek van belang: in de eerste graad kunnen veel minder leraren zich in deze stelling vinden dan in de tweede graad.

wel een tamelijk sterke indicator voor hoeveel of weinig grammaticagericht iemand in het algemeen is.³¹ Onderstaande grafiek visualiseert de respons op stelling 8.



Figuur 6. Verdeling respons op stelling 8.

De hoeveelheid antwoorden aan de eens-zijde in bovenstaande grafiek tonen aan dat intensief of ‘grammaticaal lezen’ zeker niet volledig uit de Vlaamse onderwijspraktijk is verdwenen. Voorts valt het op dat relatief veel leraren hier ‘noch eens noch oneens’ hebben aangeduid. Deze schijnbare onbeslistheid laat zich verklaren door de intra-individuele verschillen die in de commentaren tot uiting komen. Het ligt voor de hand dat leraren hun focus aanpassen naargelang de grammaticale moeilijkheidsgraad van de Latijnse tekst in kwestie. De focus kan ook verschillen naargelang het leerjaar waarin iemand aan het lesgeven is. Zo lichten sommige docenten van de tweede graad toe dat hun les- en leespraktijk in klas 3 meer grammaticagericht is dan in klas 4.

Volgens ons is er nog een fundamentele verklaring voor het gebrek aan uitgesproken antwoorden op deze stelling, die te vinden is in de actuele leerplannen van beide onderwijsnetten. Zij roepen immers op om taal zoveel mogelijk in een leeuurcontext aan te bieden, maar onderstrepen tegelijk het belang van ‘leesplezier’.³² Het is maar de vraag of die twee premissen überhaupt te combineren zijn: én al lezend grammatica inoefenen, én doorlezen met zo weinig mogelijk grammaticaal oponthoud, zodat er vaart blijft in het verhaal en extensief lezen mogelijk wordt. De moeilijkheid om beide praktijken met elkaar te versmelten is ook een reden voor het relatief hoge aandeel ‘noch eens noch oneens’.

Zowel in de interviews als in de commentaren getuigen leraren dat ze heel bewust afwisselen tussen enerzijds ‘grammaticaal lezen’, bijvoorbeeld om nieuwe taalfenomenen te introduceren of om gekende grammatica te herhalen, en anderzijds wat ze ‘genietend lezen’ noemen. Anderen zijn dan weer de mening toegedaan dat een geïntegreerde aanpak van taal en tekst niet te verenigen is met leesplezier, en blijven onder meer daarom vasthouden aan de traditionele scheiding van de

³¹ Eerste graad: $r = 0,66$; $p < 0,001$. Tweede graad: $r = 0,51$; $p < 0,001$.

³² Bijvoorbeeld: ‘De hoeveelheid grammaticale analysevragen tijdens de leeuur wordt het best beperkt tot de plaatsen waar dat noodzakelijk is om tot tekstbegrip te komen. Leesplezier staat centraal.’ (KathOndVla 2019: 10).

componenten. Ter illustratie een (licht geredigeerd) citaat van een leraar met een betrekkelijk hoge GG-score van 56,7:

‘Ook al staat grammatica ten dienste van lectuur, toch moet die apart aangeleerd en inge oefend worden in de eerste graad: omdat je anders te traag leest, omdat ongeziene tekst een stevige grammaticale basis veronderstelt, en omdat het jammer is om een leuke tekst op te offeren aan het aanleren van de grammatica. Grammatica op zich kan trouwens ook boeiend zijn.’

Hoe zit het trouwens met de derde component, naast grammatica en lectuur, namelijk cultuur? In de geest van de *reading method* is de integratie van teksten met cultuurinhouden sinds jaar en dag de norm in het GO!. In het vrij onderwijs was de koppeling tussen lectuur en cultuur veel minder aanwezig, zeker in de eerste graad. Ook op dit vlak lijkt de leerplanvernieuwing vanaf 2011 enig effect te hebben gehad: 59% van de leraren in de eerste graad en 68,5% in de tweede graad gaat *niet* akkoord met de stelling “Ik behandel sommige cultuurinhouden zonder dat we hierover een Latijnse tekst lezen.”

Wie wel akkoord gaat met de stelling (dit gaat in de eerste graad over toch een derde van de respondenten en in de tweede graad nog een kwart, ongeacht het onderwijsnet), wijkt dus enigszins af van de leerplannorm. Hiervoor kunnen verschillende redenen worden aangehaald. Leerlingen motiveren zal zeker een factor zijn: het leerlingenonderzoek van Lehembre (2019) bevestigt het wellicht algemene aanvoelen dat leerlingen cultuur het fijnste vakonderdeel vinden. Uit ons onderzoek blijkt ook een zwakke positieve correlatie met grammaticagerichtheid³³: leraren met hoge GG-scores hebben vaker de neiging om af te wijken van de verplichte integratie van cultuur en lectuur. We veronderstellen dat de manier waarop zij lestijd besteden aan lectuur – *multum, non multa* – hier zeker mee te maken heeft. Een van de keerzijdes van ‘grammaticaal’ en dus traag lezen is immers dat heel wat Latijnse teksten uit het lesboek ongelezen blijven, waardoor de noodzaak ontstaat om de cultuuronderwerpen die aan deze overgeslagen teksten zijn gelinkt apart te behandelen.

5. Slot

5.1. Beperkingen van onze onderzoeksopzet en wenken voor verder onderzoek

Iedere onderzoeksopzet brengt bepaalde beperkingen met zich mee. Ons voornaamste meetinstrument was een zelfrapporteringsmaat over de onderwijspraktijk in de vorm van een vragenlijst. We beschouwen de antwoorden op de stellingen als *proxy* voor wat er zich daadwerkelijk in de klas afspeelt. De validiteit van onze bevindingen is dus gebaseerd op de aanname dat respondenten de vragenlijst ten eerste naar eer en geweten invullen, en ten tweede ook adequaat, wat wil zeggen dat ze erin slagen om door reflectie een representatieve weerslag te bieden van hun feitelijke praktijken. In dat opzicht is de validiteit van een zelfrapporteringsmaat beperkter dan van observationeel onderzoek. Ideaal zou zijn om deze studie uit te breiden met lesobservaties. Daar staat natuurlijk tegenover dat die werkwijze vele malen arbeidsintensiever en tijdrovender is.

Een tweede interessante aanvulling zou kunnen zijn om leerlingenkenmerken te bevragen, en na te gaan in welke mate zij al dan niet bepalen hoe veel of weinig grammaticagericht docenten Latijn te werk gaan.

³³ Eerste graad: $r = 0,19$; $p = 0,021$. Tweede graad: $r = 0,26$; $p = 0,001$.

Een andere bedenking die we na afloop van de enquête maakten met betrekking tot onze vragenlijst, is dat het misschien niet ideaal is om de beide jaren van de tweede graad samen te nemen, vermits de aanpak in de derde en de vierde klas soms erg uiteen kan lopen. In het vrije net begint men bijvoorbeeld doorgaans in het vierde jaar met de lectuur van volledig authentieke teksten.

Wat de steekproef betreft, gaan we ervan uit dat deze representatief is vanwege de hoge responsgraad en de evenwichtige vertegenwoordiging van subgroepen die we *a priori* in rekening hebben gebracht. We weten echter niet met zekerheid of de leraren die de vragenlijst hebben ingevuld al dan niet verschillen van de leraren die de vragenlijst niet hebben ingevuld. Acht op tien van onze respondenten volgen één à twee nascholingen per jaar, en bijna al de rest volgt er drie of meer. We zouden ons bijvoorbeeld de vraag kunnen stellen of we leraren die geen nascholingen volgen wel bereikt hebben, en of zij er geen andere percepties en praktijken op na houden. Uiteraard is dit gegeven een elementaire beperking van ieder onderzoek dat door steekproefneming beoogt om uitspraken te doen op populatieniveau.³⁴ Dat alles gezegd zijnde, menen we de volgende conclusies te mogen trekken.

5.2 Conclusies

De Vlaamse onderwijspraktijk voor Latijn in de aanvangsjaren is op relatief korte tijd fundamenteel veranderd. De resultaten van onze enquête wijzen erop dat de grammatica-vertaalmethode, die in het numeriek belangrijkste vrije onderwijsnet lange tijd dominant was, ook daar plaats heeft geruimd voor een overwegend leatuurgerichte aanpak. Vandaag zijn de meeste leraren uit beide netten het ten gronde eens met het uitgangspunt dat taalstudie in functie staat van lectuur. De relatief lage gemiddelde grammaticagerichtheidsscores tonen aan dat de *reading method* het overheersende paradigma is geworden, gevolgd door de eclecticische methode. In de grote evolutie in het vrije net speelden lesboekmakers volgens ons een cruciale rol: ze verruimden het tekstaanbod, integreerden de inhouden van de teksten met de lessen cultuur, maakten een inductieve aanpak van de grammatica mogelijk, en ontwierpen contextuele oefeningen. Op die manier stimuleerden, zo niet dwongen ze de leraar om de nieuwe leerplanvoorschriften (vanaf 2011) daadwerkelijk toe te passen.

Tegelijkertijd bevestigen onze data dat de verschillen in lespraktijk tussen de onderwijsnetten groot blijven. In het GO! zweert men nog steeds bij het lezen van authentieke teksten vanaf het prille begin en werken de meeste leraren met eigen syllabi. In het vrije net mag er dan wel vrij grote eensgezindheid heersen rond het doel (tekstbegrip), het instrument (de lesboekenreeksen *Pegasus Novus* en *Ars Legendi*) en de geleidelijke overgang van aangepaste naar authentieke teksten, toch is de manier waarop de *reading method* gestalte krijgt, heel divers.

Ook tussen individuele leraren kan de grammatica- dan wel leatuurgerichtheid namelijk zeer sterk verschillen, zelfs tussen collega's uit dezelfde vakwerkgroep op een school. Een kleine groep leraren van alle leeftijden betreurt de eenzijdige leatuurgerichtheid, beschouwt de geïntegreerde aanpak van taal, leatuur en cultuur niet als meerwaarde, en houdt vast aan deductief grammaticaonderwijs. De premissen van de actuele leerplannen combineren – al lezend taal leren én leesplezier bereiken - is sowieso geen makkelijke opgave. Aan de andere kant van het spectrum vinden we onder meer aanhangers van het natuurlijke taalleren via de Ørbergmethode, met maximale taalinput vanuit de teksten. Bij leraren die trouw de leerplannen volgen en die zich kunnen vinden in de didactiek van het

³⁴ Daar komt bij dat in deze studie geen post-hoc correcties werden uitgevoerd voor het aantal analyses. Er is bijgevolg een verhoogde kans op valse significanties.

leerboek bestaat er evenzeer (grote) variatie in tijdsbesteding, leestempo en al dan niet grammaticale focus tijdens het lezen.

Kortom, voor Vlaamse leerlingen leiden nog altijd vele wegen naar Rome.

Bibliografie

- Arteel, I., L. Bernaerts, L. Buysse, I. Corteville, J. Lippens en T. Mortelmans 2022. *Naar een talenonderwijs in topvorm*. Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht, Brussel.
- Bosteels R. 1997. 'Perge quo coepisti, Over het aanvangsonderricht Latijn', *Kleio. Tijdschrift voor oude talen en antieke cultuur* 26, 97-110.
- Coghe, R., D. Panhuis, en R. Vermeersch. 2006. *Tolle, lege 1*, Antwerpen.
- Classica Vlaanderen. 2023. 'Cijfermateriaal: Statistieken Vlaams onderwijs'. <https://bit.ly/3GKPSWD>
- Claus, F. 2021. 'Zeventig jaar leerplannen klassieke talen van het Katholiek Onderwijs in Vlaanderen', *Kleio. Tijdschrift voor oude talen en antieke cultuur*. Online publicatie, www.kleiotijdschrift.net.
- Ferrante, M. de en K. van Oeveren. 2022. *Startnotitie klassieke talen. Actualisatie examenprogramma's*, Amersfoort.
- Gay, B. 2003. 'The theoretical underpinning of the main Latin courses', in J. Morwood (ed), *The teaching of classics*, Cambridge, 73-84.
- GO!. 2020. Didactische fiche Klassieke Studiën 1ste graad. [Raadpleegbaar binnen het platform GO! Navigator. Een overzicht van de doelen, zonder toelichting, is toegankelijk via <http://bit.ly/41rPZ31>.]
- Hulstaert, K. 2016. *Latijn: lezen zien begrijpen. De positionele methode in de klas*, Gent.
- Hunt, S. 2016. *Starting to teach Latin*, Londen.
- Hunt, S. 2022. *Teaching Latin. Contexts, theories, practices*, Londen.
- KathOndVla. 2019. *Leerplan Basisoptie klassieke talen, 1e graad, A-stroom*, 2019.
- Keur, M. van der. 2024. 'Livius als film. Lezen volgens de positionele methode', *Lampas* 57, 72-95.
- Kroon, C. en I. Sluiter. 2010. *Het geheim van de blauwe broer. Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*, Leiden/Enschede.
- Laes, C. 2019. 'Quo vadimus? Latin and Greek in Flemish secondary schools', *Cursor* 15, 58-60.
- Lehembre, D. 2019. 'Metire ut scias. Welke leerlingentypes stoppen met Latijn en hoe kunnen we dat vermijden?' *Kleio. Tijdschrift voor oude talen en antieke cultuur* 48, 98-109.
- NVKSO (Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs). 1989. *Leerplan SO, Klassieke Studies 1ste leerjaar, Grieks-Latijn 2de leerjaar*. Brussel.
- Piantaggini L. 2020. 'Grammar-Translation: What Is It—Really—For Students?'. *Journal of Classics Teaching* 42, 92-94.
- Pijls, D. 1995. 'De natuurmethode van Hans H. Ørberg in de eenheidsstructuur', *Kleio. Tijdschrift voor oude talen en antieke cultuur* 24, 121-12
- Regtuit, R. 2015. 'Latijn is een taal, geen puzzel', *Lampas* 48, 286-297.
- Regtuit, R. 2024. 'In hapklare brokken? Of hoe een Griek zijn zinnen construeert', *Lampas* 57, 47-71.
- Snoo, F. de. 2011. 'Ovidius in de onderbouw. Een evaluatie van beginnersteksten in de Latijnse lesmethoden Disco en Tolle Lege', *Lampas* 44, 121-137.

Velle, T. en Y. Maes. 2021. *Latijn anders? Waarom er nood is aan ander Latijn in de klas*, Gent.

Verbaal, W. 2015. 'Leren lezen als Romeinen. Niet enkel een kwestie van syntaxis!', *Didactica Classica Gandensia* 51, 7-38.

Vereeck, A. 2018. 'Valentigrammatica in Pegasus. Een kritische analyse.' *Kleio. Tijdschrift voor oude talen en antieke cultuur* 47, 99–115.

Vereeck, A. 2023. 'Non scholae sed vitae? Klassieke talen en cognitieve transfer'. *Kleio. Tijdschrift voor oude talen en antieke cultuur* 52, 146–156.

VLOT. 2023. Website van de Vereniging van Leerkrachten Oude Talen. bit.ly/476UjFY

VVKSO (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs). 2011. *Leerplan secundair onderwijs: Klassieke Studiën - Latijn - Grieks, 1ste graad*.

Auteursinformatie

Katja De Herdt werkt als deeltijds hoofddocent aan de Universiteit Gent en doceert er verschillende vakken met betrekking tot vakdidactiek klassieke talen en Nieuwgrieks. Daarnaast onderwijst ze Nieuwgrieks in het volwassenenonderwijs. Alexandra Vereeck is als FWO-aspirant fundamenteel onderzoek verbonden aan de UGent en onderzoekt in de eerste plaats de cognitievetransfereffecten van het studeren van klassieke talen, onder begeleiding van professoren Evy Woumans, Katja De Herdt, Wouter Duyck, Arnaud Szmalec en Mark Janse.